

Prática de Ensino Supervisionada – Potencializar a música como
recurso pedagógico, no processo ensino-aprendizagem

Adriana Sofia Figueiredo Carneiro

*Relatório Final 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
Maria do Céu Ribeiro

Bragança
2024

Pontuar música na educação é defender a necessidade da sua prática nas nossas escolas, é auxiliar o educando a concretizar sentimentos em formas expressivas; é auxiliá-lo a interpretar a sua posição no mundo; é possibilitar-lhe a compreensão das suas vivências, é conferir sentido e significado à sua nova condição de indivíduo e cidadão"

(Zampronha)

Agradecimentos

Na grande caminhada da vida é fundamental adquirir aprendizagens, partilhar momentos e construir laços para mais tarde recordar. Foram cinco anos de aprendizagem e vivências que levarei sempre no coração. Não podia deixar de mostrar o meu apreço às pessoas que me ajudaram nesta caminhada tão importante para mim, tanto pelo apoio incondicional que me deram, como pelas repreensões que tanto me ajudaram a crescer, sem elas, com certeza, teria sido difícil terminar este longo percurso.

Por todo o apoio prestado, é merecedor mencionar todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a conclusão de mais uma etapa. Agradeço a toda a minha família pelo incansável suporte e acompanhamento ao longo deste período, por todos os esforços realizados para me proporcionarem o melhor, em especial aos meus pais por todos os sacrifícios que fizeram e por me oferecerem as condições necessárias para a realização deste sonho e principalmente por nunca desistirem de mim.

À Professora Doutora Maria do Céu Ribeiro, orientadora do presente relatório, quero expressar o meu profundo agradecimento pelo incansável apoio e incentivo na finalização do meu relatório. Preciso também de deixar uma palavra de apreço por todos os docentes e colegas que se cruzaram comigo ao longo do meu percurso académico.

Ao meu irmão, Diogo, por acreditar tanto em mim, nas minhas capacidades e por verbalizar inúmeras vezes “Tu és Capaz”. Para mim és e sempre foste o meu exemplo, a tua dedicação e garra em tudo o que fazes, foi sem dúvida um fator determinante para prosseguir e agarrar o meu sonho.

À Joana, à Catarina, à Francisca e à Sofia pelo apoio, pela paciência e amizade, por todas as horas de trabalho, por todas as palavras de conforto, todas as lágrimas e risos que partilharam comigo, e por todos os momentos que vivenciamos juntas na terra dos Amigos para Sempre que jamais esquecerei.

Por fim, mas não menos importante, quero agradecer a todos os meus amigos, presentes e ausentes, que sempre tiveram aquela palavra amiga nos momentos mais difíceis, e que sempre me acompanharam ao longo desta caminhada.

A todos vós, um sincero OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), inserida no plano de estudos do curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), do Instituto Politécnico de Bragança. Optou-se por seguir uma linha investigativa sobre a Prática de Ensino Supervisionada onde se pretende compreender os benefícios da música como recurso pedagógico, no processo ensino-aprendizagem. Para esse propósito delinear-se os seguintes objetivos: i) Compreender a importância da música no processo ensino-aprendizagem; ii) Promover uma aprendizagem ativa através da música e iii) Compreender a importância que as crianças atribuem às atividades realizadas com recurso à música e que relação estabelecem com o processo ensino-aprendizagem. Recorreu-se a uma investigação de natureza qualitativa como paradigma de investigação, tendo como técnica de recolha de dados a observação participante, e como instrumentos de recolha de dados as notas de campo, registos fotográficos. Como técnica de análise de dados recorreu-se à análise e interpretação dos dados inserindo a mesma no decorrer da apresentação das Experiências de Ensino/Aprendizagem. Ao longo de toda a PES adotou-se uma atitude reflexiva no que diz respeito ao trabalho desenvolvido. Deste modo, procuramos perceber de que forma a música pode contribuir positivamente para a aprendizagem e desenvolvimento das crianças. Ao longo de toda a prática, a música demonstrou ser uma potente ferramenta para aumentar a motivação e o interesse das crianças. Concluímos que as crianças atribuem uma grande importância às atividades musicais, reconhecendo-as como momentos de prazer e de aprendizagem.

Palavras-Chaves: Aprendizagem ativa; Creche; Educação pela música; Educação pré-escolar; Prática de Ensino Supervisionada; 1.º Ciclo do Ensino Básico

Abstract

This report falls within the scope of the Supervised Teaching Practice (PES) course, which is part of the curriculum of the master's program in Pre-School Education and Primary Education at the School of Education in Bragança (ESEB), part of the Polytechnic Institute of Bragança. It was chosen to pursue an investigative approach aiming to understand the benefits of music as a pedagogical resource in the teaching and learning process. For this purpose, we have outlined the following objectives: i) To comprehend the importance of music in the teaching and learning process; ii) To promote active learning through music; iii) To understand the importance that children attribute to activities conducted with the use of music and the relationship they establish with the teaching/learning process. We have employed a qualitative research approach as the research paradigm, utilizing participant observation as the technique, and field notes, photographic records, and content analysis as data collection instruments. Throughout the entire research practice, we have adopted a reflective and practical approach regarding the work conducted. In this way, we seek to understand how music can contribute positively to children's learning and development. Throughout the practice, music proved to be a powerful tool for increasing children's motivation and interest. We also observed that children attach great importance to musical activities, recognizing them as moments of pleasure and learning.

Keywords: Active learning; Nursery; Music education; Pre-school education; Supervised Teaching Practice; Primary education.

Lista de siglas e acrónimos

PES – Prática de Ensino Supervisionada

1.º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

JI – Jardim de Infância

CIG - Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género

ESEB - Escola Superior de Educação de Bragança

EEA - Experiências de Ensino Aprendizagem

EPE - Educação Pré-Escolar

IPSS - Instituição Privada de Solidariedade Social

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES - Prática de Ensino Supervisionada

EMAEI - Equipa Multidisciplinar de Apoio à Escola Inclusiva

EEM – Expressão e Educação Musical

PAE – Plano de Acompanhamento Educacional

Índice geral

Resumo	vvi
Abstract.....	vivii
Introdução.....	1
1. Enquadramento Teórico	4
1.1 A música na educação em geral.....	4
1.2 A música e o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e socio afetivas da criança.....	8
1.3 A música como recurso pedagógico	10
1.4 O papel do educador/professor na educação pela música.....	11
2. Caracterização dos Contextos educativos	15
2.1. Caraterização do contexto educativo de Creche	15
2.1.1. Caracterização da instituição.....	15
2.1.2 Caracterização do grupo de crianças	16
2.1.3 Organização do espaço e do tempo	17
2.2. Caraterização do contexto educativo de Jardim de Infância.....	20
2.2.1 Caracterização da instituição	20
2.2.2 Caraterização do grupo de crianças.....	22
2.2.3 Organização do espaço e do tempo	23
2.3 Caraterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico	25
2.3.1 Caracterização da instituição.....	25
2.3.2 Caracterização do grupo/turma	26
2.3.3 Organização do espaço e do tempo	28
3. Enquadramento metodológico.....	31
3.1 Fundamentação da escolha do tema e objetivos do estudo.....	31
3.2 Opções metodológicas	32
3.3.1 Observação Participante	34
3.3.2 Notas de Campo	34
3.3.3. Registos fotográficos.....	36
4 Descrição e análise das experiências de ensino e aprendizagem	36
4.1 Experiência de Ensino e Aprendizagem em Contexto de Creche	37

4.1.1 Caixa Musical.....	37
4.2 Experiência de Ensino e Aprendizagem no contexto de Educação Pré-Escolar	
42	
4.2.1 Construção de instrumentos musicais – Música sustentável.....	42
4.2.2 Jogo de ritmo corporal, raciocínio e atenção.....	47
4.3 Experiência de ensino e aprendizagem no contexto do 1.º Ciclo do Ensino	
Básico	52
4.3.1 As quatro estações de Antonio Vivaldi	53
.....	56
4.3.2 O soldado Aladim - Pequena Serenata Noturna de Mozart	57
Considerações finais	63
Referências bibliográficas	67

Índice de tabelas, gráficos e figuras

Tabelas

Tabela 1 - Rotina Diária do grupo na creche.....	20
Tabela 2 – Momentos da rotina diária do grupo de crianças do jardim de infância.....	26
Tabela 3 - Horário da turma MO2 do 1.º ano de escolaridade.....	32

Gráficos

Gráfico 1 - Distribuição das crianças por idade e género (em %)	23
Gráfico 2 - Distribuição das crianças inscritas por género.....	28

Figuras

Figuras 1, 2 e 3 – Sala de aula do 1.º CEB	30
Figuras 4, 5 e 6 – Trabalhos expostos na sala de aula.....	30
Figura 7 – Planta de aula do 1.º CEB.....	31
Figura 8 – Caixa musical.....	41
Figura 9– Criança a retirar o cartão	42
Figura 10 – Exploração da caixa musical.....	43
Figuras 11, 12 e 13 – Construção de instrumentos musicais	47
Figuras 14, 15, 16, 17 e 18 – Exploração de instrumentos musicais convencionais.....	48
Figuras 19, 20 e 21- Jogo de ritmo, raciocínio e atenção.....	52
Figura 22 – Pequena biografia de Antonio Vivaldi.....	58
Figuras 23, 24 e 25 – Registo ao som “As Quatro Estações”	58
Figura 26 – Leitura do texto “O soldado Aladim”	60
Figuras 27 e 28 – Interpretação do texto com gestos ao som da Pequena Serenata Noturna de Mozart.....	6

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Bragança. Este descreve as experiências de ensino e aprendizagem realizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada em creche, jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

Todo o trabalho prático e de investigação decorreu na zona urbana de Bragança, nos três contextos educativos referidos anteriormente. A Prática de Ensino Supervisionada realizada na creche foi desenvolvida numa instituição da rede privada, com 20 crianças, com idades de 2 e 3 anos. A Prática de Ensino Supervisionada em jardim de Infância decorreu numa outra instituição de rede privada, com um grupo vertical de 24 crianças, com idades entre os 3 e 6 anos. A Prática de Ensino Supervisionada no 1.º CEB, teve lugar num agrupamento de escolas, com 23 crianças, com 6 e 7 anos de idade.

A PES é um momento de formação em contexto muito importante no percurso académico dos futuros educadores/professores, uma vez que permite uma caracterização pormenorizada da realidade de todo o contexto educativo e, ainda, desenvolver experiências pedagógicas que enriquecem o desenvolvimento de competências essenciais para a formação do futuro profissional.

O tema integrador deste relatório - Prática de Ensino Supervisionada: Potencializar a música como recurso pedagógico, no processo ensino-aprendizagem e o gosto que temos pela música foram grandes impulsionadores no percurso que se fez nos três contextos de intervenção. Desde muito cedo que a música assume uma grande importância na vida da criança, daí ser importante que esta esteja familiarizada com a música desde os primeiros anos de vida. Segundo Gordon (2000)

(...) é durante o estágio de aptidão musical evolutiva que uma criança atinge o máximo do seu potencial para aprender música. Quanto mais pequena for a criança, maiores são as possibilidades de a aptidão musical evolutiva poder ser elevada até ao nível com que nasceu (pág. 305).

A música proporciona várias sensações que nos permitem desenvolver capacidades consideradas fundamentais no processo de crescimento da criança, podendo contribuir para o seu desenvolvimento cognitivo. Esta promove, igualmente a imaginação, a atenção, a

memória, a linguagem e, concomitantemente, contribuir para o processo de ensino aprendizagem.

Este relatório, entre outros pontos, inclui uma investigação sobre as práticas docentes que tem como tema integrador potencializar a música como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem. Para orientar esta investigação, delineamos os seguintes objetivos: i) Compreender a importância da música no processo ensino-aprendizagem; ii) Promover uma aprendizagem ativa através da música e iii) Compreender a importância que as crianças atribuem às atividades realizadas com recurso à música e que relação estabelecem com o processo ensino-aprendizagem.

A motivação subjacente a esta temática está relacionada com o meu interesse muito particular pela música e pelos benefícios que esta poderá trazer ao processo de ensino-aprendizagem. O percurso académico anterior não só alicerçou esta motivação como permitiu que se olhasse para o contexto de creche, jardim de infância e 1.º CEB como um contexto privilegiado para pôr em prática estratégias diferenciadas com recurso à música como potenciadora de aprendizagens.

Esta constatação, vivenciada durante os cinco anos de formação, levou-me a perceber que o envolvimento em prol da música desde muito cedo, não só é um incentivo à cultura, como à construção de conhecimento. Segundo Hohmann & Weikart (2011)

(...)a música é um importante aspeto da infância precoce, pelo facto de as crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritmos comunitários [...] igualmente importante é o facto de a música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas [...] O desenvolvimento musical das crianças e sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valoriza e aprecia a música (p.658).

Pelo exposto é fundamental que esta seja valorizada no âmbito escolar contribuindo, assim, para a melhoria do desempenho das crianças nas diversas áreas que fazem parte do currículo escolar.

Relativamente à organização do relatório, este encontra-se dividido em quatro pontos e respetivos subpontos para além da introdução, considerações finais e das referências bibliográficas. No primeiro ponto apresentamos o enquadramento teórico, onde abordamos alguns pontos cruciais para a investigação. Destes tópicos destacam-se uma abordagem ao

conceito de música em geral fazendo referência aos documentos oficiais. Também nos referimos ao papel da música no desenvolvimento de competências cognitivas e socioafetivas da criança. Enfatizamos, ainda, a importância da música enquanto recurso pedagógico, entendendo recurso pedagógico como um instrumento que torne os conteúdos mais explícitos, interessantes e que facilite a compreensão mesmos para as crianças, que permita aulas dinâmicas e que incentive à interação entre os seus pares adulto/criança e criança/adulto, cujo contributo seja promover a construção do conhecimento. Neste âmbito, ainda integramos uma reflexão sobre o papel do educador/professor na educação pela música.

No segundo ponto apresentamos a caracterização dos contextos educativos, do grupo de crianças, da organização do espaço e do tempo. Dando seguimento ao relatório no terceiro ponto referimos as opções metodológicas. Por último, no quarto ponto, podemos encontrar a apresentação e análise das experiências de aprendizagem desenvolvidas nos diferentes contextos de Prática de Ensino Supervisionada (PES), nomeadamente em Creche, Educação-Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico. Concluimos o relatório com as considerações finais, nas quais refletimos acerca do trabalho desenvolvido, evidenciando os aspetos relevantes e as limitações que surgiram no decorrer do processo. Por último apresentam-se as referências bibliográficas que sustentam teoricamente este relatório.

1. Enquadramento Teórico

Neste tópico apresenta-se as perspetivas teóricas face às potencialidades da música como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem e os pressupostos teóricos que o sustentam, decorrente “do processo de levantamento e análise do que já foi publicado acerca do tema e do problema de pesquisa escolhido” (Vilelas, 2017, p.258). Consideramos importante perceber o conceito de música na educação em geral fazendo referência aos documentos oficiais; à música e ao seu papel no desenvolvimento de competências cognitivas e socio afetivas da criança; à música enquanto recurso pedagógico e potencializador de aprendizagens e, por fim, ao papel do educador/professor na educação pela música.

1.1 A música na educação em geral

A música é comumente descrita como sendo a combinação de sons e silêncios de modo organizado, por forma a agradar ao ouvido. A arte de exprimir ideias por meio de sons é uma linguagem universal e uma manifestação cultural e artística de alguns indivíduos, numa determinada região e numa determinada época.

A música está presente na vida de todos nós desde que nascemos ou ainda no ventre materno e acompanha-nos em todo o nosso percurso de vida. Esta desempenha um papel fundamental nesse percurso e, também, poderá dar um excelente contributo no desenvolvimento de competências em contexto educativo. Ao longo dos anos, diversos autores dedicaram-se a estudar os benefícios da música na educação. O autor Justi & Batalha, (2021), compilou a obra de um dos pioneiros da educação musical, Jaques-Dalcroze, que desenvolveu um método que integrava música, movimento e ritmo, com o foco no desenvolvimento integral da criança; Wuytack, (1992) refere-se a Carl Orff como o criador do método Orff, que recorre a instrumentos musicais de percussão e canto com o objetivo de promover a expressão musical espontânea e a improvisação e Gordon, (1980) que se refere ao contributo da música para o desenvolvimento da audição e à sua importância como linguagem universal. Estes contributos são corroborados por Hohmann e Weikart (2011) quando referem que a música é uma linguagem organizada pelo ritmo, pela melodia e harmonia e que desperta uma resposta emocional de carácter universal. Estes autores partilham a posição do compositor Sessions, afirmando que a música é “(...) o movimento controlado do som no tempo(...). É feita por humanos que a querem, apreciam e até a amam”

(p.657), aliando a perspectiva de Schoenberg dizendo que “a música se refere também às emoções e aos sentimentos que a música pode transmitir” (p.657).

Na minha opinião, a música é uma expressão artística que consiste em estruturar consciente ou inconscientemente as vibrações sonoras no espaço e no tempo. Essa organização sonora tem um impacto significativo no nosso dia-a-dia, influenciando o humor, bem-estar e até mesmo o trabalho. A música tem o poder de unir pessoas, aproximando comunidades e indivíduos através de uma linguagem comum. A sua existência remonta a milénios e desempenha um papel fundamental na formação da identidade cultural de diferentes grupos e sociedades (Castro, 2012).

A música está presente em várias situações do quotidiano das crianças como já referimos e, não é vista apenas como forma de entretenimento, mas também como responsável pelo desenvolvimento de capacidades e habilidades. Em Portugal, no âmbito da educação pré-escolar, a área de expressão e comunicação está dividida em domínios e subdomínios, sendo que a música surge como subdomínio do domínio da Educação Artística no programa Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva, Marques, Mata, & Rosa, 2016) considerando a interligação de audição, interpretação e criação como fundamentais no processo da construção do conhecimento. Relativamente ao 1.º CEB a música está contemplada enquanto área disciplinar no programa Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo, designada como Expressão e Educação Musical (EEM).

Embora a EEM faça parte integrante do grupo das Expressões Artísticas e ser uma área disciplinar desenvolvida de forma integrada pelos professores titulares de turma, esta é experienciada por muitos como uma linguagem de difícil compreensão e ensino, o que leva a que a sua abordagem se torne praticamente inexistente ou apenas se restrinja à aprendizagem de canções.

Segundo o que consta nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018), “podemos olhar para a música como um veículo extraordinário no desenvolvimento de capacidades pessoais e sociais imprescindíveis às vidas das crianças” (p. 2).

As orientações curriculares para a educação pré-escolar (OCEPE) da autoria de Silva, Marques, Mata, & Rosa, (2016) definem a música como “uma expressão que estabelece relações entre os interesses das crianças, as vivências e propostas das mesmas e as rotinas da instituição, (...) no desenvolvimento de uma prática do ouvir, do “fazer” música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros” (p. 55).

A Música surge como uma arte que está presente na vida da criança desde sempre, pois esta ouve música ainda estando no ventre da mãe, sendo capaz de reconhecer sons do exterior que, embora atenuados pelos sons corporais da mãe, não deixam de ser estímulos importantes para o seu desenvolvimento. Segundo Sousa (2019), por volta do sexto mês de vida intrauterina, “a criança já ouve os sons do batimento do coração e a voz da sua mãe, assim como as vozes do pai e dos familiares que lhe chegam através do líquido amniótico” (p.19). Isto é, quando a criança nasce já vai reconhecer alguns dos sons “que integram o universo sonoro em que viverá” (p.19).

Nas Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2018) assume-se a música como

uma linguagem universal que assume uma forma muito singular de criatividade. A música é uma prática social comunicativa e expressiva. A partir do ouvir e através da produção sonora em conjunto do cantar, do tocar, do compor, do olhar, do escutar, as crianças e jovens dialogam e constroem significados, partilhando-os e transformando-os, enriquecendo assim as suas práticas e horizontes culturais, em consonância com as diferentes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (p. 1).

É neste sentido que potencializar a música como recurso pedagógico nas escolas se torna essencial como forma transversal ao currículo escolar tanto na Educação Pré-Escolar (EPE) como no 1.ºCEB. Assim como a música, qualquer das áreas de expressões na EPE/1ºCEB são igualmente importantes, sejam elas a Expressão Plástica, a Expressão Físico-Motora ou Expressão Dramática. De acordo com Silva *et al.*, (2016), “as diferentes linguagens artísticas são meios de enriquecer as possibilidades de expressão e comunicação das crianças, permitindo uma maior diversão de situações e experiências de aprendizagem” (p.47).

Relativamente ao subdomínio da música é natural nas crianças o gosto e prazer pela mesma, uma vez que a grande maioria gosta de cantar e de ouvir música. As rodas, a dança, a ginástica rítmica, fazem parte da expressão musical e são extremamente importantes, pois desenvolvem sentimentos coletivos e o autocontrolo, disciplinam movimentos do corpo, os gestos e as atitudes e ainda contribuem para uma harmonia corporal e afetiva (Piaget, 2000). Para Piaget (2000), voz, corpo e instrumentos formam um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de uma forma integrada, harmoniosa e criativa. A educação do corpo, do gesto, da audição, da voz e da visão desenvolve nas crianças o campo das possibilidades de interpretar o mundo, de exprimir o pensamento, de criar.

Piaget (2000) diz-nos, ainda, que a música é considerada como uma segunda língua que permite exprimir os sentimentos, na medida em que há canções tristes e alegres, logo vão sempre despertar algo na criança.

Contudo é pertinente e fundamental determinar a diferença entre a Educação Musical e a Educação pela Música, uma vez que são formas distintas de trabalhar a música. Cardoso (2013) menciona, que “na educação musical, os conteúdos estão relacionados com elementos da música, como por exemplo o som, a pulsação, o ritmo, a melodia, a harmonia, a notação” (p.32). Relativamente à educação pela música Cardoso, (2013) refere que,

a educação pela música, por sua vez, direciona-se não para a música em si, mas para o desenvolvimento da criança, particularmente no que diz respeito aos fatores de personalidade, como, por exemplo, a atenção, a memória, as emoções, os sentimentos e a socialização, o que possibilita o desenvolvimento do gosto pela música, da sensibilidade e do “belo” (p.32),

incluindo assim os jogos musicais como técnica educacional para o desenvolvimento destas capacidades. O objetivo da educação pela música é educação da criança, a sua formação como ser humano e o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade (Sousa,2019).

Nos dias de hoje, a música é uma expressão que está presente no currículo escolar, embora só exista em dois níveis escolares. Os educadores usam-na como método educacional, uma vez que esta está presente em todas as unidades de conteúdo/curriculares, como apoio ou até mesmo para torná-las mais apelativas e lúdicas. Como já referimos anteriormente a música tem um papel importante na educação das crianças contribuindo para o seu desenvolvimento psicomotor, sócio afetivo, cognitivo e linguístico, além de facilitar o processo de aprendizagem. O contacto com a linguagem musical deve estar presente no contexto educativo, promovendo aprendizagens significativas que favoreçam a exploração, a descoberta e a construção do conhecimento.

A expressão musical é considerada muito importante no desenvolvimento da criança, porque contribui para a promoção da sensibilidade, criatividade, imaginação, memória, concentração, atenção, autodisciplina, socialização, afetividade, bem como para uma consciência corporal e de movimentação (Piaget, 2000). Segundo a organização curricular e programas do 1.º CEB (Ministério de Educação, 2012) “A audição ao vivo ou de gravação, o contacto com as atividades musicais existentes na região e a constituição de um reportório de canções do património regional e nacional, são referências culturais que a escola deve proporcionar” (p.67). Assim, é essencial que a música faça parte integrante da vida social e

das relações interpessoais da criança, não apenas porque serve como uma forma de integração na sociedade, mas também porque é um instrumento poderoso para o desenvolvimento das habilidades pessoais da criança. Em suma a música desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento, bem como no amadurecimento e crescimento do indivíduo.

1.2 A música e o desenvolvimento de competências cognitivas, motoras e socio afetivas da criança

A educação pela música pode ser entendida como um elemento que interrelaciona a aprendizagem de conhecimentos de diversas disciplinas com os resultados educacionais obtidos, ou seja, passa pelo relacionamento entre a expressão musical e as diversas disciplinas curriculares (Sousa, 2019). Isto é, a expressão musical engloba uma área transversal em todos os currículos escolares, proporcionando a incorporação de diversos conteúdos, áreas e disciplinas que estimulam o interesse das crianças, auxiliando na linguagem e nos papéis sociais, encorajando a criatividade e exercendo uma influência positiva a nível mental, físico e social (Sheppard, 2005).

A música também permite que a criança desenvolva a sociabilidade, afetividade e personalidade. Logo o que se pretende com a introdução da música na escola não é formar excelentes músicos, mas sim, que os professores incentivem o autoconhecimento das crianças, assim como o desenvolvimento cognitivo, psicomotor, linguístico e sócio afetivo, para que as mesmas se possam desenvolver como pessoas absolutas (Chiarelli & Barreto, 2005).

Corroborando com Andrade (2013), através da atividade do brincar, em que a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são privilegiados, a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística. Assim sendo, podemos constatar que o trabalho relacionado com a música desperta a criança para diversas capacidades entre elas as motoras, cognitivas e sócio afetivas.

Analisando as contribuições de Chiarelli e Barreto (2005) para o desenvolvimento de competências através da Expressão Musical destacamos os contributos para o desenvolvimento psicomotor; desenvolvimento sócio afetivo e desenvolvimento cognitivo. No que se refere ao desenvolvimento psicomotor destaca-se o seu contributo para o

desenvolvimento das crianças, ajudando-as a aprimorar as suas habilidades motoras, controlar os músculos e a melhorar seus movimentos. O ritmo, em particular, pode equilibrar o sistema nervoso e aumentar a capacidade de realizar atividades coordenadas. Atividades como cantar com gestos, dançar e bater palmas desenvolvem o sentido rítmico e a coordenação motora, essenciais para a aquisição da leitura e da escrita. Quanto ao desenvolvimento sócio afetivo as atividades musicais podem beneficiar a criança relativamente à sua auto-estima e auto-realização, pois estas são realizadas em grupo promovendo a socialização com os seus pares, ou seja, facilita no processo de desenvolvimento da compreensão de si mesma e dos outros, além de incentivar a participação e a cooperação com outras crianças. Quanto ao desenvolvimento cognitivo as aprendizagens da criança são baseadas principalmente nas experiências que ocorrem no seu dia-a-dia. Logo, quanto mais estímulos receber a criança, melhor será o seu desenvolvimento intelectual. Participar ativamente em atividades rítmico-musicais pode ajudar a desenvolver os seus variados sentidos. Por exemplo, trabalhar com sons melhora a acuidade auditiva, enquanto gestos e dança desenvolvem habilidades motoras e de atenção. Além disso, cantar e explorar ritmos musicais ativa os sistemas de linguagem, memória e ordenação sequencial.

É de salientar que no passado as crianças desenvolviam naturalmente estas apetências/competências através dos pais/parentes por exemplo através do embalo com canções, ou até mesmo brincadeiras ao som da música. Mais tarde, todas estas progrediam através da interação com o outro, correndo, saltando, etc. Hohmann e Weikart (2011) mencionam que

é cada vez maior o número de crianças que chegam à escola sem terem aprendido as aptidões de movimentos que dantes era um dado adquirido. Por exemplo, no jardim de infância, são cada vez menos as crianças que sabem marcar o ritmo com o corpo, que entendem indicações sobre movimentos ou que conseguem balancear o corpo em unísono com os colegas (pp. 96-97).

De facto, ao longo da PES, pudemos constatar que, por vezes, existia essa dificuldade em algumas crianças acompanharem ritmos e coordenação corporal em diferentes atividades. No decorrer das diferentes experiências procuramos introduzir a música como recurso pedagógico não só porque a consideramos importante para debelar estas lacunas como a consideramos importante no desenvolvimento de competências em geral.

1.3 A música como recurso pedagógico

A música é de facto um recurso pedagógico muito valioso pelo facto de promover uma linguagem universal numa escola cada vez mais multicultural, contribuindo para o desenvolvimento integral, para desenvolvimento de competências múltiplas, despertando a criatividade, motivação, promovendo assim, o envolvimento nas aprendizagens. Autores como Hallam (2010) e Barrett (2020) defendem que a integração da música no currículo escolar vai além do ensino de notas e melodias, está intrinsecamente ligada ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais e sociais. Segundo Welch (2017), o envolvimento ativo com a música, seja através do cantar, dançar, ouvir música, ou jogos musicais contribui significativamente para o desenvolvimento da linguagem oral, da coordenação motora, e ao mesmo tempo amplia o repertório cultural e artístico. Todas estas estratégias não promovem apenas um ambiente de aprendizagem lúdico, mas também estimulam o desenvolvimento do raciocínio lógico, da memória entre muitas outras competências. A fundamentação teórica recente corrobora essa visão, destacando o papel da música não apenas como disciplina curricular, mas também como uma ferramenta pedagógica transversal. Já o reafirmamos em vários pontos do relatório, a música traz diversos benefícios ao desenvolvimento das crianças. Como recurso pedagógico também, pois tal como refere Gordon (2000)

através da música as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. e, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em música, é-lhes vantajoso que a compreendam. Apenas poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa perceção que a vida ganha mais sentido (p. 6).

A música é um meio pelo qual as crianças podem não só expressar-se, mas também entender e dar sentido ao mundo ao seu redor. A maioria das crianças gosta de música, de ouvir música e de cantar. Assim sendo a música impõe-se como recurso natural, altamente positivo, capaz de despertar a curiosidade dos alunos e ampliar o desejo pelo saber (Sousa,2019).

Um dos métodos pedagógicos que clarifica a importância da música no desenvolvimento da criança é o *Orff Schulwerk*, desenvolvido por Carl Orff. Este método une a música, o movimento e fala como partes interdependentes da educação musical,

promovendo uma abordagem integrada e participativa do ensino. De acordo com Goodkin (2018), o método *Orff Schulwerk* é especialmente eficaz na promoção ativa dos alunos, permitindo que estes explorem e criem música de maneira intuitiva e colaborativa.

Este enfoque é particularmente adequado ao 1.º CEB, uma vez que a música não deve ser delegada para segundo plano. Deste modo, a música deve de facto integrar o programa curricular do 1.º CEB, uma vez que a sua implementação na sala de aula estimula o crescimento cognitivo e pessoal da criança. Contudo, apesar de a música fazer parte do currículo, enquanto disciplina, a mesma pode e deve ser usada de forma integrada, estabelecendo relações com outras áreas, facilitando o desenvolvimento de competências que vão além do domínio musical (Chiarelli & Barreto, 2005).

Sarrazin (2016) sustenta que a integração artística, quando realizada de modo adequado, tem o poder de transformar tanto a arte quanto a área temática em estudo. Do ponto de vista do ensino, as experiências artísticas auxiliam os professores a descobrir o entusiasmo dos alunos por meio de um novo meio de expressão. Para os alunos, a música não apenas fortalece o desenvolvimento emocional e cognitivo, mas também proporciona uma nova forma de expressão e uma nova maneira de aprender por meio da audição e produção de sons.

Dessa forma, a música apresenta-se como um recurso valioso para o processo de ensino-aprendizagem, e o seu uso deve ser estimulado e integrado à prática pedagógica sempre que possível. Estudos recentes como os de Barrett (2020) e Welch (2017), destacam a necessidade de uma abordagem holística que valorize a música como um elemento central no processo de ensino-aprendizagem. Assim, ao integrar a música de maneira sistemática e consciente, os educadores/professores não apenas enriquecem o currículo, mas também promovem um ambiente educacional mais inclusivo, criativo e envolvente para todas as crianças.

1.4 O papel do educador/professor na educação pela música

Neste tópico não abordaremos o papel do educador/professor como profissional musical, mas sim como profissional do ensino regular que recorre à música como uma atividade expressiva de destaque no processo educativo.

A sociedade vê os professores/educadores que demonstram entusiasmo e paixão pela sua profissão como figuras essenciais na formação dos alunos. Espera-se desses profissionais um alto nível de dedicação, criatividade e profissionalismo, além de serem portadores de

esperança e inspiração. A responsabilidade atribuída a esses professores é vasta, englobando não apenas o desenvolvimento da sua prática pedagógica, mas também a formação de alunos que sejam conscientes, críticos e, acima de tudo, felizes (Castro, 2009). De acordo com Day (2004), professores apaixonados pelo que fazem tendem a criar ambientes de aprendizagem mais envolventes e estimulantes, o que é essencial para o desenvolvimento integral dos alunos.

Em relação à educação pela música, esta tem sido cada vez mais adotada por educadores e professores como um método educacional. Os docentes devem compreender a música como uma linguagem universal inerente ao ser humano e não algo exclusivo dos músicos, isto é, o foco principal do professor no ensino da música deve ser sempre a criança e não apenas a música em si. Segundo Hallam (2010) todas as crianças de alguma forma têm o potencial para se envolver com a música, independentemente das suas habilidades iniciais, reforçando assim a ideia de que a música é uma linguagem universal.

Segundo Sousa (2019), “não é necessário o professor ter conhecimento de escrita musical nem saber tocar qualquer instrumento para se poder proporcionar a crianças meios e motivação para desenvolver o seu sentido musical e satisfazerem neste domínio as suas necessidades de expressão e criação” (p.18). O mesmo autor acrescenta ainda que “é apenas necessário que se goste de crianças, de música e que se tenham alguns conhecimentos psicopedagógicos (para evitar cair em erros que em nada ajudem a criança)” (p.18), para que o professor consiga compreender a aprendizagem das crianças e como ensinar de forma mais eficaz. Deste modo, pode-se afirmar que o educador/professor no ensino aprendizagem dispõe de um papel dinâmico, de forma que convide as crianças e, ao mesmo tempo, permita uma conexão entre as mesmas e a música. Cunha (2001) enfatiza a importância de integrar a música nas atividades escolares como um meio de desenvolver a expressão emocional e a criatividade das crianças. Sugere ainda que, através de jogos musicais e atividades lúdicas, os educadores/professores podem facilitar o desenvolvimento das capacidades auditivas e rítmicas dos alunos, mesmo sem serem especialistas na área.

Não são apenas as crianças que beneficiam com esse processo de aprendizagem, os adultos, incluindo os professores, também se sentem gratos, pois a música é uma ferramenta valiosa para a comunicação social e relaxamento. A definição de música pode e deve ser cada vez mais ampliada e diversificada. Sousa (2019) questiona as fronteiras do que é considerado música, destacando que não devemos limitar a expressão musical apenas ao que é produzido por instrumentos convencionais. Sugere ainda, que o canto dos pássaros, o som das ondas, o vento nas folhas e os sons quotidianos como a fala, o riso, as palmas ou o ruído

das máquinas são todos componentes da experiência sonora e, portanto, podem ser compreendidos como música

Esta ideia remete-nos para as atividades que podem ser realizadas na sala de aula pelos educadores/professores e pelas crianças, atividades essas que envolvam a produção de sons e ritmos usando o corpo, a voz e instrumentos musicais, entre outros, proporcionando o desenvolvimento das habilidades musicais, como a capacidade de ouvir, de análise e de apreciação musical. Carl Orff defendia que a educação musical deve ser uma experiência prática e acessível, onde as crianças exploram a música de forma natural e intuitiva, utilizando o corpo, a voz e objetos do cotidiano. De acordo com Orff, ao integrar essas atividades lúdicas, os alunos desenvolvem capacidades musicais, assim como aprendem a falar através da imitação, experimentação e, criação (Goodkin, 2018).

Durante os primeiros anos de vida das crianças, o educador deve desempenhar um papel ativo na sua aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de várias capacidades musicais, morais, psicológicas, intelectuais, físicas, cognitivas, entre outras. A música, nessa fase, deve ser integrada por meio de jogos e atividades diárias que estimulem a percepção e a atenção (Bianchi, 2013).

Friedman (1996), enfatiza a importância do jogo e das atividades lúdicas como essenciais para o desenvolvimento completo da criança. Destaca ainda que, por meio dessas atividades, a criança explora o mundo, adquire conhecimentos, desenvolve habilidades sociais, emocionais e cognitivas, além de estimular a imaginação e a criatividade. Podemos concordar com Morgado, Licursi, Cardoso & Leonido, (2023) quando enfatizam que a ludicidade e a música se complementam, oferecendo uma experiência envolvente e prazerosa de expressão, exploração e aprendizagem para quem pratica, interage e assiste.

Nos primeiros anos de vida da criança a música deve ser usada como integradora, fator de união com os seus pares contribuindo assim para o desenvolvimento da vertente social. No campo da música, o papel do educador consiste sobretudo em criar um ambiente musicalmente cativante, facilitando o interesse das crianças pela música, através de materiais e atividades estimulantes, fazendo sugestões que despertem o interesse das crianças e as levem a pensar e desenvolver a sua capacidade de exploração e de criação.

No ensino básico é fundamental que os professores ofereçam experiências de aprendizagem enriquecedoras para as crianças, uma vez que essa fase é crucial para o desenvolvimento escolar das mesmas, destacando assim a importância da interdisciplinaridade e a integração de diferentes conhecimentos e atividades. (Reis, 2009).

Por esse motivo, os professores devem criar um ambiente propício ao processo artístico e à aprendizagem, recorrendo a interdisciplinaridade com regularidade.

Robinson (2011) e Burnard (2013) destacam que o papel do professor na expressão musical consiste em ajudar as crianças a envolverem-se com a sua própria criatividade, tornando a sua aprendizagem mais ativa e eficaz. Quando as crianças se sentem envolvidas nas atividades, estas mostram-se mais entusiasmadas, motivadas e com maior capacidade de assimilar novos conhecimentos e experiências.

Cada vez mais, é essencial que o educador/professor desafie a ideia de que apenas os instrumentos musicais podem produzir música. A música é frequentemente vista por muitos docentes como uma linguagem complexa, o que leva, em muitos casos, a uma abordagem quase inexistente ou limitada apenas ao ensino de canções temáticas para festividades escolares. Muitas vezes, os próprios professores mencionam essa lacuna na formação, referindo-se à 'falta de jeito para a música', onde a insegurança se torna um obstáculo intransponível e justificável para não se aventurarem mais nessa área. Figueiredo (2004) refere que “o professor generalista deve ser responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, verificando-se que estas, têm sido abordadas superficial e insuficientemente pelos mesmos” (p. 56).

Partilhando da mesma ideia de Sousa (2019), “Não interessa o ensino do saber, mas a formação do ser” (p.20), isto é, não importa o domínio de conhecimentos específicos da área da música, mas sim a aquisição de necessidades sociais, emocionais e também o desenvolvimento de capacidades como a perceção, atenção, memória, cognição e criação. Com tudo isto, o educador/professor tem de ter como objetivo final a personalidade equilibrada da criança e não a tornar um bom músico (Sousa, 2019).

Em suma, uma vez que a música faz parte do dia-a-dia das crianças e, através da mesma as crianças sentem-se motivadas a aprender, na sala de atividades/aula deve ser concebido um ambiente lúdico e dinâmico para a contribuição de aprendizagens significativas. O papel do professor é crucial na educação pela música, uma vez que permite explorar a relação entre as crianças e a música, utilizando a arte como meio para alcançar os objetivos curriculares (Peery, 2010). Quando os professores de diferentes áreas trabalham em conjunto, as crianças têm a oportunidade de integrar mais conhecimentos e experiências, desenvolvendo suas competências linguísticas, interpessoais e curriculares de forma mais adequada (Vasconcelos, 2006). Em congruência, Spanevello e Bellochio (2005) evidenciam que o trabalho realizado em regime de monodocência fica substancialmente mais enriquecido com o contributo do professor especializado.

A educação musical traz vantagens tanto para as crianças, que se familiarizam mais com o contexto escolar, como para os professores que têm mais recursos para desenvolver o seu trabalho de forma eficaz. É fundamental, portanto, valorizar o ensino e a educação pela música no meio escolar.

2. Caracterização dos Contextos educativos

Neste ponto debruçar-nos-emos sobre a caracterização dos contextos educativos onde desenvolvemos a Prática de Ensino Supervisionada (PES). Assim caracterizaremos as instituições, dos grupos de crianças/alunos, dos espaços e dos tempos, em contexto de Creche, de Educação Pré-Escolar e do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

2.1. Caracterização do contexto educativo de Creche

2.1.1. Caracterização da instituição

A Prática de Ensino Supervisionada em contexto de Creche decorreu numa instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Relativamente à estrutura organizacional, a instituição permitia dar resposta no âmbito de contexto de creche e de Jardim de Infância.

A instituição tinha um horário alargado de funcionamento, com abertura às 7:45 e encerrava às 19:00, sendo que a componente pedagógica funcionava das 9:00 ao 12:00 e das 14:00 às 16:00. No que diz respeito à componente de apoio à família esta encontra-se dividida em três períodos sendo esta das 7:45 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00.

Relativamente à sua estrutura física, esta encontrava-se em bom estado de conservação. A resposta educativa situava-se ao nível rés-do-chão, dividida por cinco salas de atividades denominadas por cores, sendo que três eram direcionadas para a Creche e duas Educação Pré-escolar. Quanto ao restante espaço, a instituição integrava um gabinete de reuniões, uma sala para os funcionários, três sanitários para crianças e dois para os adultos, uma cozinha, uma lavandaria, duas dispensas, um polivalente que se adaptava também ao refeitório, um hall e uma sala de receção. Nesta ocorre grande parte da componente social, uma vez que existem um ou dois grupos de crianças que estão em atividades

extracurriculares. É de salientar também, que toda a instituição estava equipada com um sistema de aquecimento central alimentado a gás natural.

Todos estes espaços estavam equipados com mobiliário e materiais diversificados, necessários para o bom funcionamento das respostas educativas e sociais que a instituição oferecia às crianças e suas respectivas famílias. É ainda de referir que as crianças podiam usufruir do espaço exterior e cada sala tinha uma porta de ligação direta para este mesmo espaço.

Relativamente ao espaço exterior, destaca-se a segurança das crianças, sendo que este se encontrava delimitado por um forte gradeamento e sebes em toda a volta. Este espaço era composto por um recreio coberto e uma área relvada com diversas árvores e um grande parque infantil apropriado à idade das crianças e à sua segurança. Todo o exterior, dispunha de equipamentos destinados à recreação das crianças, como baloiços, escorregas, molas e barras, entre outros equipamentos. É importante referir que por toda a zona do exterior as crianças mantinham o contacto e a exploração com diversos materiais naturais, como as pedras, paus, folhas, terra e areia, proporcionando variadas experiências e vivências, com muitas oportunidades de exploração. Segundo Silva *et. al.*, (2016) “o espaço exterior é igualmente um espaço educativo pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer (...).” (p.27). Deste modo, torna-se importante dar liberdade às crianças no sentido de as deixar explorar tudo à sua volta.

Nesta resposta social as atividades educativas desenvolvidas tinham por base o projeto pedagógico intitulado “Eu brinco lá fora, e tu?”, desenvolvido pelas educadoras, juntamente com a direção e que tinha como objetivo valorizar as diferentes áreas do exterior, para que estas possam ficar ainda mais ricas para as crianças.

2.1.2 Caracterização do grupo de crianças

Após a caracterização da instituição é profícuo referenciarmos o grupo de crianças que observamos, escutamos, interagimos, brincamos e trabalhamos ao longo do contexto.

No que se refere à constituição do grupo, este era constituído por 20 crianças, sendo que uma nunca compareceu na instituição, logo tivemos contacto apenas com 19 crianças, sendo 11 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, com idades de 2 e 3 anos, apenas uma criança tinha 1 ano de idade. Estas eram acompanhadas por uma educadora e duas auxiliares de ação educativa.

Tratava-se de um grupo de crianças que, na sua maioria, manifestava interesse em aprender, era respeitador, participativo, divertido, afetuoso, autónomo e comunicativo, embora algumas crianças tivessem mais facilidade de se expressarem do que outras.

Em relação às atividades propostas, a maioria das crianças, demonstrava interesse e entusiasmo, com vontade de participar e mantendo uma boa relação de amizade umas com as outras e com os adultos, apenas uma apresentava dificuldades em dar o seu lugar e oportunidade às restantes crianças, levando ao choro na maior parte das vezes.

Relativamente ao nível das competências sociais, a maioria das crianças interagia com os adultos e com os seus pares, sendo que observamos a presença de uma criança mais introvertida e que não interagia com tanta facilidade com os seus colegas e adultos da sala.

A nível das competências físicas e motoras observamos que todas as crianças já tinham adquirido a marcha, no entanto a maioria precisava ainda da ajuda do adulto nos vários momentos da rotina, principalmente nos momentos das refeições e de higiene. Em relação aos cuidados básicos de higiene seis crianças dirigiam-se à casa de banho. As restantes ainda utilizavam fraldas.

No que diz respeito aos materiais da sala, algumas das crianças apresentavam dificuldades em partilhá-los umas com as outras, o que levava a situações de conflitos, precisando assim do adulto para os resolver, em contrapartida havia crianças que partilhavam sem qualquer problema.

2.1.3 Organização do espaço e do tempo

Procede-se à caracterização da organização do espaço e do tempo das crianças, pois a disposição do espaço reflete-se na vivência de novas descobertas, experiências e aprendizagens. Segundo Hohmann e Weikart (2011),

as crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer, espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses (p.162).

Deste modo, a sala de atividades assume-se como o espaço das crianças e “(...) o arranjo deste espaço é importante, porque afeta tudo o que a criança faz.” (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, p. 51).

Considerando que a criança tem um papel ativo na construção do seu próprio conhecimento, é fundamental que exista um ambiente educativo capaz de fortalecer e estimular o desenvolvimento da criança, uma vez que “ter um ambiente aconchegante, que proporcione o descanso é pelo que se percebe nas ações das crianças, algo que lhes agrada. Um ambiente que possibilite as relações, a expressão das múltiplas formas de linguagem, a vivência livre do seu imaginário” (Coutinho, 2002, p. 8).

No espaço interior verificamos que a sala de atividades apresentava um ambiente acolhedor onde tinha um sofá e algumas almofadas o que a nosso ver é essencial para que a criança se sinta confortável. Portugal (2012) salienta que é importante que os espaços “incluam recantos confortáveis e relaxantes em que o educador está disponível para interagir ou confortar a criança” (p.12). Os restantes mobiliários das diferentes áreas eram compostos por diversos materiais, que se encontravam na maioria à disposição das crianças, como os materiais de encaixe, livros, utensílios de cozinha, jogos, entre outros, permitindo às crianças diversas oportunidades de envolvimento em atividades nos diferentes domínios. Deste modo, segundo Hohmann e Weikart (2011) “a sala deve, por isso, incluir uma grande variedade de objetos e materiais que possam ser explorados, transformados e combinados” (p,162), e as crianças é que decidem o que querem fazer, as áreas para onde querem ir. Os objetos estavam distribuídos por áreas como a área dos livros, dos jogos e da casa e no centro da sala existia um tapete onde as crianças se reuniam. Na ótica de Hohmann e Weikart (2011), a organização do espaço por áreas de interesse estimula a capacidade de iniciativa e as interações sociais, pelo que as mesmas são organizadas de forma a ter em conta as atividades práticas das crianças, bem como as suas mudanças de interesse. Ou seja, as crianças devem ter a oportunidade de se mover livremente de uma área para outra.

A sala de atividades apresentava ainda muita luz natural devido à existência de grandes janelas, as paredes apresentavam uma tonalidade clara, o que a nosso ver transmite um ambiente sereno e confortável e colocavam-se os trabalhos que as crianças produziam, o que é essencial, pois valoriza-se o que fizeram e as crianças sentem-se valorizadas. Os pais também podem ver o trabalho que está a ser realizado, com os seus filhos, na sala de atividades. O pavimento da sala era resistente, lavável e antiderrapante, garantindo um bom isolamento térmico para o bem-estar das crianças.

Além da sala de atividades havia, ainda, a zona do fraldário, organizada por divisórias para colocar os materiais de higiene.

Relativamente ao espaço exterior, este é composto por um recreio coberto e uma área relvada com diversas árvores, uma área com um parque infantil apropriado à idade das

crianças e à sua segurança. Este é constituído por um bloco com escorregas, rede para trepar, barras e ainda um apoio com dois baloiços.

Na nossa opinião o recreio também é potenciador de novas descobertas, sensações e aprendizagens. Assim torna-se essencial deixar a criança usufruir do exterior, tirar proveito do que tem para mostrar. É importante referir que por toda a zona do exterior, as crianças mantêm o contacto e a exploração dos materiais naturais, como as pedras, paus, folhas, terra, areia, sendo assim o espaço exterior, um local muito rico em experiências e vivências, com muitas oportunidades de exploração.

Ao falarmos da organização do espaço, é indispensável falarmos também da organização do tempo. Em contexto de Creche verificou-se a presença de uma rotina, o que também é essencial para a criança se sentir segura, pois segundo Hohmann e Weikart (2011) deve oferecer-se “uma sequência de acontecimentos que elas podem seguir e compreender” (p.224). Porém é essencial perceber que a rotina é flexível, uma vez que podemos alterar algo que tínhamos previamente preparado se surgir alguma curiosidade da criança.

Tabela 1 – Rotina diária do grupo da creche

Período	Tempo	Descrição
Manhã	7:45-9:00	Receção das crianças
	9:00-9:30	Acolhimento
	9:30-10:00	Início das atividades
	10:00-11:00	Atividades diferenciadas
Tarde	11:00-11:30	Preparação para o almoço
	11:30-12:10	Almoço
	12:10-12:30	Higiene e preparação para a sesta
	12:30-15:00	Sesta
	15:00-15:30	Higiene
	15:30-16:00	Atividades diferenciadas
	16:00-17:00	Lanche/higiene
	17:00-19:00	Componente de Apoio à Família

2.2. Caracterização do contexto educativo de Jardim de Infância

2.2.1 Caracterização da instituição

A instituição educativa onde realizamos a PES no contexto da EPE pertencia à rede pública e fazia parte de um agrupamento de escolas da cidade de Bragança. A instituição era um espaço agradável e acolhedor, ideal para o bem-estar das crianças que tinham à sua disposição todas as ferramentas para novas aprendizagens. O horário de funcionamento da instituição, estava compreendido entre as 7:45 e as 19:00, sendo que as componentes letivas decorriam das 9:00 às 12:00 da parte da manhã, e das 14:00 às 16:00 da parte da tarde, atribuindo um total de 5 horas letivas diárias. As atividades de animação e apoio à família funcionavam das 7:45 às 9:00, das 12:00 às 14:00 e das 16:00 às 19:00 de modo a dar resposta às necessidades das famílias.

Relativamente à sua construção, o edifício apresentava uma forma hexagonal, construído de raiz especificamente para o efeito, sendo circundado por uma área ampla de recreio. O edifício estava dimensionado para 125 crianças, sendo que no presente ano letivo 2021/2022 existia um total de 79 crianças inscritas.

No que diz respeito ao espaço interior, as instalações encontravam-se ao nível do rés-do-chão, constituídas por cinco salas. Assim, eram quatro salas de atividades letivas e uma sala que passou a refeitório onde as crianças faziam as suas refeições. Existia ainda um hall de entrada e um outro interior, dois corredores equipados com cabides para as crianças guardarem os seus pertences, identificados com o nome e a fotografia de cada criança. Nestes corredores encontravam-se placards que serviam para colocar alguns dos trabalhos que as crianças iam realizando ao longo do ano letivo e também para dar informações aos encarregados de educação. Este estabelecimento continha ainda duas instalações sanitárias para as crianças que possuíam as condições essenciais de equipamento adequado às diferentes faixas etárias contribuindo deste modo, para a autonomia das crianças. Existiam também instalações sanitárias para adultos, um gabinete de coordenação que integrava uma biblioteca de adultos, e uma biblioteca infantil. Outro espaço bastante importante era a cozinha, uma vez que proporcionava múltiplas aprendizagens, tendo como funcionalidade diferentes atividades culinárias, e onde funcionava também o espaço “Pequeno Cientista”, com material variado destinado ao Ensino Experimental das Ciências. Dentro da cozinha encontrava-se uma arrecadação, onde estavam guardados alguns materiais.

A instituição apresentava ainda um salão polivalente, sendo este um local amplo onde permitia grande mobilidade das crianças, destinando-se à prática de atividades de animação

e apoio à família, à realização de atividades de expressão motora, para além de responder também à realização de eventos de carácter cultural e recreativo. O salão polivalente estava equipado com inúmeros recursos, tais como colchões, televisão, armários, arcos, bolas, cordas, mesas e cadeiras, leitor de CDs, a casa de madeira, e uma aparelhagem. Este funcionava também como recreio interior em dias de chuva ou frio. Este mesmo salão possuía uma excelente iluminação natural, preenchido com várias janelas onde as crianças mantinham contacto visual com o exterior.

No que diz respeito ao espaço exterior da instituição, este era abrangido por uma área considerável, de superfície plana, toda ela vedada por um muro com grades, de forma a possibilitar uma maior segurança para as crianças. O acesso ao edifício era feito através de duas entradas (dois portões), das quais uma se encontrava na parte lateral com uma rampa que possibilita a sua utilização a pessoas com limitações motoras. Este espaço encontrava-se organizado de modo a potenciar uma diversidade de atividades, com espaços amplos, onde continham diversas estruturas/ equipamentos fixos de recreio, nomeadamente duas molas/ cavalinhos, uma multi-estrutura com escorrega e cordas para trepar, dois baloiços e o jogo da macaca. O pavimento deste espaço era macio, adequando-se desta forma, a eventuais quedas das crianças, evitando que estas se magoassem durante as horas do recreio.

Como afirmam Hohmann e Weikart (2011), no espaço exterior as crianças podem expressar-se e exercitar-se “de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior” (p. 433) e que “experimentam o mundo natural de formas que lhes fazem pessoalmente sentido” (p. 434). Em concordância com os autores, a existência deste tipo de espaços, são favoráveis à realização de aprendizagens diversificadas, uma vez que as crianças podem brincar, explorar e vivenciar experiências em variados domínios, como a representação criativa, linguagem, movimento, interação social, recreação e descoberta.

A instituição tinha por base o projeto intitulado por “Brincar... descobrir +”. A nosso ver, a instituição reunia todas as condições para a realização e para um bom resultado relativamente ao projeto, sendo este bastante rico e benéfico, uma vez que o brincar abarca diversas aprendizagens para as crianças. O espaço exterior da instituição era bastante vasto, o que era muito frutuoso para a realização do projeto.

Assim, tanto o espaço exterior como o interior deverão favorecer trocas de experiências e interação entre os diferentes elementos do grupo, impulsionando todas ações ao desenvolvimento que contribuam para a realização de aprendizagens significativas.

2.2.2 Caraterização do grupo de crianças

Conhecer as características de todas as crianças tona-se importante, de modo a favorecer a melhor forma de integração, sendo fundamental observá-las para se conhecerem as necessidades e os interesses do grupo e de cada criança em particular.

No que se refere à constituição do grupo de crianças, com as quais desenvolvemos a nossa PES em contexto da Educação Pré-escolar na sala 3 (sala amarela), salientamos que este integrava 25 crianças, sendo que só tivemos contacto com 24 crianças com idade entre os três (3) e os seis anos (6). Assim, o grupo era constituído por doze (12) do sexo feminino e doze (12) do sexo masculino, conforme podemos verificar no gráfico 1.

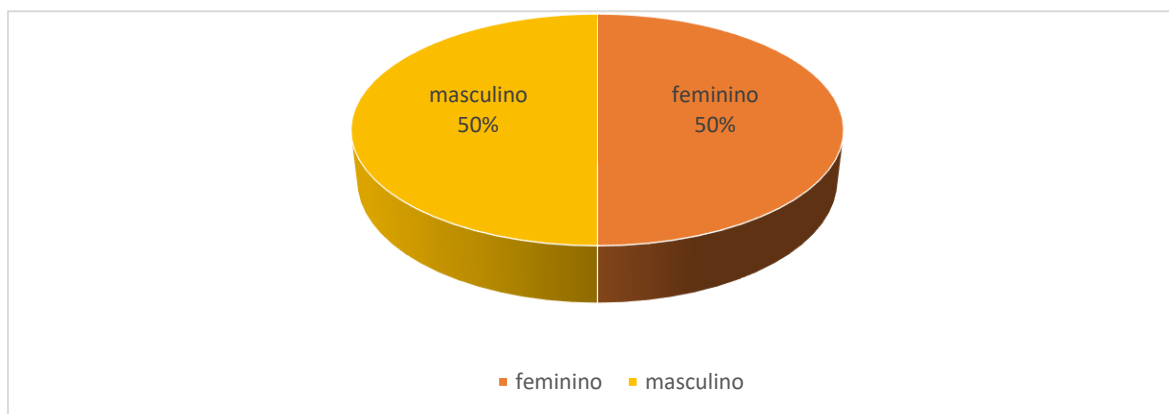


Gráfico 1 - Distribuição das crianças por idade e género (em %)

Tratava-se de um grupo vertical como já foi referido anteriormente, e na sua maioria participava nas atividades de forma dinâmica, manifestando interesse em aprender, era respeitador, autónomo, comunicativo embora algumas crianças se expressassem com mais facilidade do que outras devido às diferentes faixas etárias.

Tendo por base a observação e as informações que nos forneceram, observamos que algumas das crianças de três anos, tinham algumas dificuldades na linguagem oral, sendo que, (duas delas aguardavam contacto do Hospital de Bragança para frequentar terapia da fala), possuíam pouca autonomia para ir à casa de banho sozinhas, e quatro delas ainda usam fralda.

Uma das crianças de seis anos também frequentava a terapia da fala a nível particular, outra desta mesma idade, estava a ser acompanhada por uma Educadora Social.

Uma outra criança de três anos, com Síndrome WAGR, era acompanhada por técnicos especializados e outros apoios que o Agrupamento oferecia, para uma melhor

resposta. Esta mesma criança foi encaminhada para a Equipa Multidisciplinar de Apoio à Escola Inclusiva (EMAEI). Naquele momento, usufruía de terapia da fala e Terapia Ocupacional na USL Bragança, aguardando decisão da (EMAEI).

As crianças de 5 e 6 anos, estavam envolvidas no projeto “Precursores da Linguagem” desenvolvido pela psicóloga e pela terapeuta da fala.

Como foi referido anteriormente, as crianças demonstravam entusiasmo na realização das atividades, o grupo era animado e bastante agitado. Como forma de resolução de conflitos, algumas das crianças levavam ao desentendimento com os colegas sendo preciso a nossa intervenção.

O elevado número de crianças e problemáticas de algumas delas, foram sem dúvida fatores de dificuldade que sentimos ao longo do contexto, contudo tentamos ao máximo dar sempre o melhor de nós.

No geral, todas as crianças foram adquirindo ou desenvolvendo competências, tendo sempre em conta a sua faixa etária.

2.2.3 Organização do espaço e do tempo

O espaço deve ser visto como um lugar de bem-estar, que dá alegria e prazer, aberto aos interesses das crianças e das comunidades. Para tal, deve ser necessário criar áreas diferenciadas e com materiais adequados à faixa etária das crianças.

A sala 3 era uma sala ampla, de fácil acesso, com bastante luminosidade natural e conforto para as crianças. Esta, possuía aquecimento central (indicado para o espaço), fazendo com que este se encontrasse sempre num ambiente agradável. A sala ainda dispunha de um retroprojetor, uma tela para projetar, um computador e impressora. Na sala encontravam-se duas portas, uma de entrada e uma outra direcionada para outra sala (de arrumações e apoios) sendo que esta encontrava-se cercada por uma mesa, estando assim sem acesso.

Na sala observamos que esta se encontrava decorada sempre consoante as atividades festivas, dando muito valor ao material reutilizável. A sala dispunha ainda de placares para expor os trabalhos das crianças, sendo estes partilhados com o grupo e valorizados promovendo a partilha de experiência e aprendizagens.

A sala encontrava-se dividida em sete áreas de atividade diferenciadas (área do desenho, área das artes visuais, área da linguagem oral e abordagem à escrita, área da biblioteca, área dos jogos/construções, área da casa e área do jogo dramático/ teatro). Todas

as áreas encontravam-se organizadas e continham diversos materiais. As áreas eram identificadas com o nome, assim como o limite estabelecido, permitindo a disposição e organização das crianças pelo espaço.

Salientamos ainda que a sala de atividades possuía, no total, seis mesas com cadeiras onde as crianças trabalhavam e lanchavam. No centro da sala existia um espaço destinado aos momentos de grande grupo, como, por exemplo, no acolhimento, na leitura de histórias, no momento de cantar, dançar, etc. Nos quadros de cortiça afixados nas paredes da sala como já referimos eram expostos os trabalhos realizados pelas crianças. Existia ainda um quadro das presenças, onde cada criança ia marcar a sua própria presença.

Ao longo das observações, verificamos que na sala não tinham quadro do tempo, assim sendo, falamos com a educadora e com algumas sugestões criamos um quadro do tempo de modo a proporcionar às crianças a iniciativa de todos os dias observarem para o exterior e partilhar com o grupo o estado do tempo.

Relativamente à organização do tempo, esta era uma dimensão essencial para o dia a dia das crianças, visto que facilitava o seguimento de acontecimentos que elas acompanhavam e, ainda, proporcionava uma boa organização do ambiente educativo na sala de atividades. O tempo educativo encontrava-se organizado sob a forma de rotina, uma vez que permitia que as crianças se sentissem seguras e autónomas, contribuindo assim para a sua estabilidade afetiva e menor intervenção do adulto. Neste sentido, a organização do tempo era estabelecida de uma forma estruturada, respondendo aos interesses e necessidades das crianças, visto que era essencial respeitar o ritmo de cada criança.

De acordo com Silva *et al.*, (2016), “na educação pré-escolar, o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de socialização através da relação entre crianças, crianças e adultos e entre adultos. Esta dimensão relacional constitui a base do processo educativo” (p.24). Em relação ao tempo em grande grupo, todas as crianças estavam envolvidas, todas tinham o seu momento de partilha, contando as suas histórias ou momentos de destaque das suas vidas fora da escola. No meu entender é importante deixar as crianças partilhar, dialogar e dar sempre importância/valor ao que a criança está a dizer. Nos momentos em grande grupo, estavam também incluídos momentos como contar histórias, ler poesias, jogos em grande grupo, momentos musicais, etc.

Relativamente ao tempo em pequeno grupo existiam momentos de brincadeira nas áreas da sala, atividades em pequeno grupo, entre outros. Nestes momentos era dada mais liberdade à criança para que conseguisse tomar as suas decisões e iniciativa própria.

Na tabela 2 definimos os diferentes momentos da rotina diária, tais como os respetivos horários. É importante referir que procuramos seguir a rotina que a educadora tinha com as crianças.

Tabela 2: Momentos da rotina diária do grupo de crianças do jardim de infância

Tempo	Descrição
7:45-9:00	Acolhimento das crianças
9:00-10:00	Receção e diálogo em grande grupo
10:00-10:30	Lanche e recreio
10:30-11:45	Realização de atividades
11:45-12:00	Higiene pessoal
12:00-12:45	Almoço
12:45-13:00	Higiene pessoal
13:00-14:00	Momento de descanso
14:00-14:15	Higiene pessoal
14:15-15:30	Atividades livres
16:00-19:00	Lanche e recreio

2.3 Caracterização do contexto educativo do 1.º Ciclo do Ensino Básico

2.3.1 Caracterização da instituição

Após uma abordagem global sobre o nosso percurso em contexto de Educação Pré-escolar faremos a caracterização do contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB).

A nossa PES no 1.º Ciclo do Ensino Básico, efetivada no ano letivo de 2021/2022, decorreu numa instituição educativa pertencente a um Agrupamento de Escolas da cidade de Bragança. Era ainda uma instituição que pertencia à rede pública de ensino e reunia as respostas sociais ao 1.º, 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico.

A instituição estava separada por pisos (pisos -1, piso 0 e piso 1) e continha instalações favoráveis fosse ao nível da sua estrutura física, fosse nos diversos equipamentos e materiais apesar dos seus anos de funcionamento. O edifício era constituído por um edifício central e uma pequena casa anexa (conhecida como “casa do guarda”). É de salientar que o piso ao qual tivemos mais acesso foi o piso 0, e por essa razão será o piso mais descrito ao longo do texto.

O piso -1 era constituído por salas do 2.º Ciclo do Ensino Básico; O piso 0 era composto por uma portaria, serviços sociais, secretaria, sala dos professores, um anfiteatro no centro do piso onde as crianças realizavam atividades ao longo dos intervalos, continha ainda um bar sempre bem organizado, com um ótimo atendimento e alimentos saudáveis, uma cantina, um posto médico disponível para receber as crianças sempre que precisavam. Neste mesmo piso encontravam-se ainda três ginásios desportivos, um laboratório de ciências, uma biblioteca muito bem equipada e apelativa onde fomos sempre bem recebidas e arrecadações onde estavam guardados diversos materiais, três salas de 1.º ano e quatro salas de 4.º ano.

No piso 1 encontravam-se duas salas de 3.º ano e duas salas de 4.º ano.

Em relação ao espaço exterior este comportava num dos lados um parque de estacionamento com diversos lugares para a comunidade escolar, um parque infantil, e um amplo espaço para as crianças brincarem. No lado oposto existia também um campo de futebol/basquetebol, sendo este um espaço extenso e com uma grande zona verde, enchente de árvores. Este era um espaço devidamente protegido com gradeamentos para garantir a segurança e proteção das crianças. Relativamente à comunidade escolar, segundo dados obtidos através da consulta do Projeto Educativo (2021-2025), o Agrupamento de Escolas, possui uma população estudantil de 1120 alunos, 195 professores e 101 funcionários não docentes. A escola localiza-se no centro de um amplo recinto com árvores, plantas e vegetação. Toda esta área está protegida por um gradeamento. A escola ainda é detentora de quatro portões, mas apenas um se encontra continuamente aberto.

No que diz respeito ao horário de funcionamento da instituição, nomeadamente do 1.º CEB, este está compreendido entre as 7:45 e as 19:00, incluindo as atividades letivas que decorriam das 9:00 às 12:30 no período da manhã, e das 13:30 às 17:00 no período da tarde. A escola proporciona ainda a componente de apoio à família (CAA) com horário das 07:45 às 9:00 e das 17:00 às 19:00 de forma a dar resposta às necessidades de cada família.

2.3.2 Caracterização do grupo/turma

O conhecimento das características das crianças assume uma extrema importância, pelo facto de favorecer a sua integração, sendo essencial observá-las para as conhecer. No contexto do 1.º CEB estivemos inseridas numa turma de 1.º ano de escolaridade (MO2), com idades de seis (6) e sete (7) anos. No que concerne à constituição do grupo/turma, integrava

vinte e três (23) crianças, sendo dezassete (17) do sexo masculino e seis (6) do sexo feminino, como apresenta no gráfico 2 subsequentemente.



Gráfico 2 - Distribuição das crianças inscritas por género

Tratava-se de uma turma heterogénea, com diferentes ritmos de trabalho, de aprendizagem e de motivação. No cômputo geral, eram crianças muito faladoras, imaginativas, participativas e interativas. O nível de desempenho da turma era, em média, bastante satisfatório, contudo, era evidente que algumas crianças necessitavam de um pouco mais de atenção ao realizar as atividades, revelando certas dificuldades de aprendizagem, principalmente na área de português. Essas crianças ao longo do ano foram identificadas como parte da Medida 1 do Plano de Acompanhamento Educacional (PAE) intitulada "Métodos alternativos de ensino e aprendizagem de leitura e escrita em grupos específicos". Algumas dessas crianças incluídas no PAE têm mostrado progresso, contudo frequentemente desistem facilmente das tarefas propostas, precisando assim de um apoio constante por parte dos professores.

Na sala de aula estavam presentes duas professoras, sendo uma professora titular de turma e uma professora de apoio. Para além das duas professoras, também estava presente uma professora que apoiava os alunos que revelavam mais dificuldades, ajudando-os na realização das tarefas como já referimos anteriormente.

Este grupo era pontual e assíduo e, no caso de faltarem às aulas, os pais informavam antecipadamente as docentes. Em relação ao funcionamento e às interações criadas, salientamos que existia um bom ambiente na sala de aula, apesar de às vezes perturbarem o bom ambiente da mesma.

2.3.3 Organização do espaço e do tempo

O ponto seguinte refere-se à organização do espaço e do tempo. A sala de aula do 1.º CEB (*vide* figuras 1,2 e 3) possuía uma estrutura retangular, sendo ampla e com grande luminosidade natural devido ao tamanho das suas janelas, e aquecimento central. Este espaço encontrava-se equipado com um quadro branco, outro interativo com vídeo projetor, uma secretária com computador, uma impressora, colunas, um cabide e dois armários espaçosos, nos quais a docente colocava os materiais das crianças, o que permitia às crianças não andarem com bastante peso na mochila.



Figuras 1,2 e 3 – Sala de aula do 1.ºCEB

Nas paredes da sala de aula estava exposto um cartaz com os aniversários das crianças, e diversos trabalhos realizados pelas mesmas ao longo do ano (*vide* figuras 4,5 e 6).



Figuras 4,5 e 6 - Trabalhos expostos na sala de aula

A estrutura organizacional das mesas e cadeiras encontrava-se na horizontal, contendo quatro filas, com um número irregular de alunos por fila, como se pode observar na figura seguinte da planta da sala (*vide* figura 7).

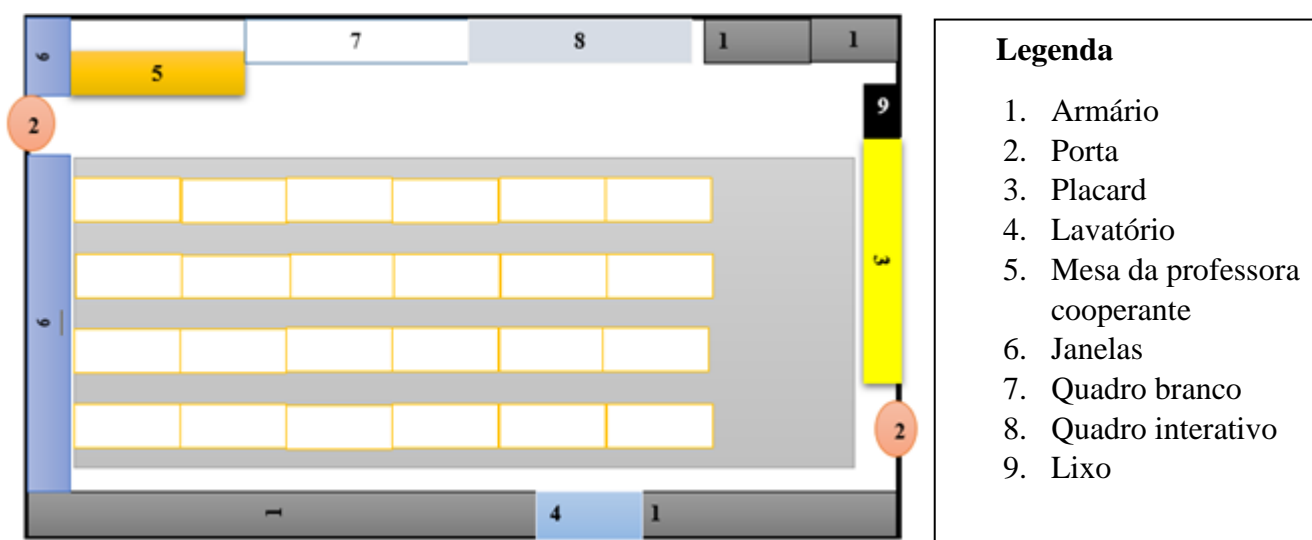


Figura 7 - Planta da sala de aula do 1.º CEB

Salienta-se, ainda, que em cima das mesas cada criança tinha uma caixa devidamente identificada com todo o seu material escolar. Na sala de aula existiam diversos materiais dispostos como papel colorido, tintas, marcadores, cartolinas, papel eva, papel aderente, plasticina, entre outros para serem utilizados ao longo do ano letivo.

A lateral esquerda da sala continha janelas de uma ponta à outra, muito favorável para a entrada da luminosidade natural como referi anteriormente. Desse mesmo lado existe ainda uma porta que nos levava a uma parte exterior com um pequeno jardim, que por vezes era utilizado para diversas atividades. No lado direito existia um placard com um cartaz com os aniversários das crianças, e um cartaz com as normas da sala de aula. O fundo da sala continha diversos materiais, uma bancada, um armário onde eram colocadas as capas de cada uma das crianças e ainda incluía um lavatório.

Relativamente à organização do tempo, existia um horário para as atividades letivas, sendo este um horário flexível, sendo que a docente cooperante realizava os devidos ajustes nos momentos em que a turma não terminava a realização de determinadas atividades, ou para atender aos interesses das crianças. Segundo Arends (2008), a gestão do tempo “é uma tarefa difícil e complexa para professores” (p. 124). No entanto, como já referi estes devem

ajustar as atividades em conformidade com os interesses da criança de forma a proporcionar experiências ricas e interações positivas.

De seguida, apresentamos um quadro com o respetivo horário das várias áreas disciplinares.

Tabela 3 - Horário da turma MO2 do 1.º ano de escolaridade

Tempo/Início	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
09:00 09:30	Português	Matemática	Português	Português	Est. do Meio
09:30 10:00	Português	Matemática	Português	Português	Est. do Meio
10:00 10:30	Português	Matemática	Português	Português	Est. do Meio
10:30 11:00					
11:00 11:30	Est. do Meio	Português	Matemática	Matemática	Matemática
11:30 12:00	Est. do Meio	Português	Matemática	Matemática	Matemática
12:00 12:30	Est. do Meio	Português	Matemática	Matemática	Matemática
12:30 13:30	ALMOÇO				
13:30 14:00	Matemática	Português	EXP Mu	Artes V	Ap. Est
14:00 14:30	Matemática	OCN+L	EXP Mu	Artes V	Ap. Est
14:30 14:45					
14:45 15:15	E.M. (Ed. Mus)	EXP DR	OCN+L	A.F. (EF)	Cienc. E
15:15 15:45	E.M. (Ed. Mus)	EXP DR	OCN+L	A.F. (EF)	Cienc. E
15:45 16:00					
16:00 16:30	A.F. (EF)	Exp. Fís	E.I.	SaRa (Inf)	EMR (CE)
16:00 17:00	A.F. (EF)	Exp. Fís	E.I.	SaRa (Inf)	EMR (CE)

Na tabela 3, está presente o horário das crianças de 1.º ano, este era bastante preenchido, porém, como referimos anteriormente existia sempre uma gestão e flexibilidade em relação ao mesmo. No próximo ponto, será abordado o enquadramento metodológico adotado durante toda a pesquisa, detalhando assim todos os métodos utilizados para atingir os objetivos propostos.

3. Enquadramento metodológico

Neste ponto é apresentado o enquadramento metodológico do estudo desenvolvido no âmbito da PES, nos diferentes contextos. Assim, começamos por apresentar o tema, a justificação da escolha do mesmo e os objetivos. De seguida, expomos também, os instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados para fazer face à problemática investigativa, de modo, a sustentar toda a nossa pesquisa.

3.1 Fundamentação da escolha do tema e objetivos do estudo

Desde muito cedo, a música adquiriu uma grande importância ao longo de toda a minha vida, logo a escolha do tema foi um processo marcado pelo gosto da música. Na nossa opinião, a música nem sempre foi reconhecida nem valorizada, no contexto escolar, apesar de sentir um grande interesse da mesma por parte das crianças. Partindo deste princípio, delineamos o seguinte tema: Potencializar a música como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem. Para tentar dar retorno a toda a investigação, delineamos os seguintes objetivos: i) Compreender a importância da música no processo ensino-aprendizagem; ii) Promover uma aprendizagem ativa através da música e iii) Compreender a importância que as crianças atribuem às atividades realizadas com recurso à música e que relação estabelecem com o processo ensino/aprendizagem.

Assim, o tema selecionado surge pelo facto de procurar estimular o interesse das crianças pela música; de promover a música como recurso pedagógico no processo ensino aprendizagem e por último, de valorizar a música no âmbito escolar contribuindo de forma ativa para o processo ensino aprendizagem.

No caso da música, a mesma também interrelaciona a aprendizagem de conhecimentos de diversas disciplinas, assimilando diversos conteúdos que incentivam as crianças, ajudando na linguagem e nos papéis sociais, encorajando a criatividade, exercendo uma influência positiva, quer a nível mental quer a nível físico e social (Sheppard, 2005). Para isso, na escola/sala deve ser criado um ambiente lúdico e dinâmico para a criação e experimentação, uma vez que através da música a criança sente-se motivada a aprender.

Para com Hohmann e Weikart (2011) "...num contexto de aprendizagem activa, a música deve ser uma ocorrência diária" (p.659). Como já fomos abordando ao longo do documento, além de provocar sensações, são também desenvolvidas capacidades que serão importantes durante o crescimento das crianças.

Deste modo, devemos fornecer às crianças o máximo de experiências musicais possíveis de forma a desenvolver e florescer a capacidade e compreensão musical das mesmas.

3.2 Opções metodológicas

A investigação é parte integrante do nosso trabalho sendo um grande suporte para a realização do mesmo, permitindo assim um maior conhecimento sobre o tema que nos propusemos a investigar, contribuindo também para nos guiar em toda a nossa ação educativa de modo a conseguirmos atingir os objetivos delineados inicialmente.

Para perseguirmos com a investigação parece-nos apropriado a utilização de metodologias qualitativas, devido às suas características e especificidades, dado que o objetivo principal é a análise e perspetiva das crianças. Segundo Bogdan e Biklen, (1994)

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos designados por qualitativo, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico (p.16).

Deste modo, procuramos sempre valorizar a opinião dos sujeitos, bem como as experiências de vida e a interpretação que estes fazem delas, os seus significados, convicções e ideologias, que lhes estão implícitas.

Como menciona Vilelas (2017) “A base da investigação qualitativa reside na abordagem interpretativa da realidade social” (p.163). Da mesma forma, Alvarenga (2012) refere que

As investigações qualitativas examinam costumes, comportamentos, atitudes, experiências de vida, etc., tal como são sentidas pelos sujeitos envolvidos na investigação. O objetivo é aproximar as pessoas, com o intuito de compreender a situação problemática e ajudar aos envolvidos na solução da mesma. Busca-se uma compreensão profunda da situação e do ambiente (p.51).

Assim sendo, e no decorrer da PES, desenvolver atividades que fossem ao encontro das necessidades das crianças foi sempre uma das nossas preocupações, uma vez que neste tipo de investigação “é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento” (Meirinhos & Osório, 2010, p.51).

Observar, cooperar e interagir com as crianças é extremamente importante para saber quais as suas necessidades, dificuldades e opiniões. Por isso as metodologias utilizadas são fundamentais e podem influenciar a recolha de dados. Nesta linha de pensamento, é fundamental que as metodologias de recolha de dados sejam adequadas quer aos participantes e ao seu contexto, quer aos objetivos da investigação. É neste sentido que Quivy e Campenhoudt (1998) nos recordam que

A escolha dos métodos de recolha dos dados influencia, portanto, os resultados do trabalho de modo ainda mais directo: os métodos de recolha e os métodos de análise dos dados são normalmente complementares e devem, portanto, ser escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho (p. 185).

Os métodos qualitativos estão associados à abordagem indutiva. Esta abordagem parte de algo particular para chegar a considerações gerais, como salienta Vilelas (2017) esta metodologia procura “partir das observações e de análises abertas, descobrir as tendências e os processos que o como e o porquê das coisas” (p.173). Neste seguimento o investigador “desenvolve conceitos, ideias a partir de padrões encontrados nos dados” (p.166) associando-os às teorias e conceitos já existentes que confirmar os dados recolhidos numa determinada investigação.

Outra característica a consignar nesta metodologia é o fato do investigador aplicar um maior interesse pelo processo do que pelos resultados.

Levando em consideração os aspetos que fomos referindo ao longo deste tópico, pareceu-nos pertinente e adequado utilizar a investigação qualitativa no decorrer deste trabalho.

Ao longo de uma investigação, todo o processo desenvolvido pressupõe que haja uma recolha de dados acerca do mundo real, realizada pelo investigador para que este consiga recolher resultados/conclusões. Para recolher os dados podemos utilizar diversos instrumentos que na perspetiva de Vilelas (2017) é um “recurso a que o investigador pode recorrer para conhecer os fenómenos e extrair deles a informação” (p.267). Em relação às técnicas de recolha de dados estas estão relacionadas com a forma como vamos analisar os dados recolhidos através dos instrumentos.

Tendo em conta esta organização, adotamos como técnica a observação participante e como instrumentos de recolha de dados as notas de campo, os registos fotográficos. Por fim analisamos os dados recolhidos através da técnica de análise de conteúdo.

3.3.1 Observação Participante

No decorrer da PES recorremos em diversos momentos à observação participante pois é necessário sermos constantemente bons observadores ao longo das nossas práticas. Observar diretamente nos contextos educativos permitiu-nos recolher dados a respeito dos sujeitos em estudo, principalmente sobre os seus interesses e comportamentos, relevantes, para o desenvolvimento da nossa investigação.

A observação, sobretudo a observação participante, foi a técnica que utilizamos para a recolha de dados. Este tipo de observação caracteriza-se por ser “uma metodologia muito adequada para o investigador apreender, compreender e intervir nos diversos contextos em que se move” (Mónico, Alferes, Castro & Parreira, 2017, p. 727). Ela “tem como objetivo a busca de mudanças para melhorar” (Alvarenga, 2012, p.58). Desta forma, ao longo da prática, a observação desenvolveu-se de forma contínua, sendo esta uma técnica de apoio ao processo educativo, propiciando momentos de aprendizagem, conhecimento e compreensão da realidade.

Bogdan e Biklen (2013) referem que na investigação participante “O investigador introduz-se no mundo das pessoas que pretendem estudar, tenta conhecê-las, dar-se a conhecer e ganhar a sua confiança, elaborando um registo escrito e sistemático de tudo aquilo que ouve e observa” (p.16). Assim sendo, fizemos observações das reações das crianças às Experiências de Ensino e Aprendizagem que implementamos, com o intuito de compreender e analisar se, por exemplo, as atividades musicais foram adequadas para o momento que foram inseridas e trabalhadas, se as crianças gostaram e se foram úteis para a compreensão dos temas abordados. A observação, sem dúvida, foi, a técnica mais utilizada no decorrer da nossa prática, uma vez que também permitiu conhecer as características do grupo, compreender a sua dinâmica e os seus comportamentos. Evidentemente, também permitiu que refletíssemos sobre a nossa ação educativa.

3.3.2 Notas de Campo

Uma das preocupações no decorrer da PES, foi observar os fenómenos e registar da forma mais objetiva possível, interpretando, posteriormente, os dados recolhidos. Assim, foi importante registar todas as observações que efetuamos para nos ajudar a suportar, dar resposta, assim como tirar conclusões sobre a problemática investigada. As notas de campo foram construídas ao longo da PES e da investigação, formando uma espécie de registo

diário dos aspetos que consideramos mais importantes durante o nosso estágio. Para Bogdan e Biklen (2013), as notas de campo são “o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha” (p. 150). Isto é, o investigador deve descrever de forma detalhada por exemplo as atividades, os acontecimentos, os comportamentos e as reações das crianças. Desta forma, as notas de campo poderão, caso o investigador queira, “originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda (...) a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos” (p. 151). Segundo Traqueia, Pacheco e Taveira (2021), as notas de campo são uma “técnica muito utilizada na metodologia qualitativa, aplicada nos casos em que o investigador pretende estudar de forma sistemática aspetos relacionados com o próprio contexto de que fazem parte os participantes” (p.45).

Como refere Bodgan e Biklen (2013), as notas de campo podem englobar elementos como: “retratos dos sujeitos; reconstruções do diálogo; descrições do espaço físico; relatos de acontecimentos particulares; descrição de atividades; o comportamento do observador” (pp. 163-164).

As notas de campo, por norma, são escritas num caderno, com o objetivo de dar apoio nas reflexões acerca da PES e, para recolher dados relevantes para a investigação. Assim, ao longo do estágio registamos diálogos entre os alunos, entre as estagiárias e os alunos e outros registos. É ainda de salientar que no decorrer do relatório surgem as notas de campo devidamente identificadas. Primeiramente coloca-se a designação nota de campo abreviada (NC) e a ordem pela qual foram redigidas. Seguindo-se a respetiva data. Assim sendo apresenta-se codificada desta forma NC1: dia /mês /ano. O texto das notas de campo surge em itálico para se diferenciar do restante texto.

Neste estudo, as notas e campo, consistiam num registo diário, descritivo com detalhe das observações realizadas ao longo de todo o processo, essencialmente de diálogos e práticas desenvolvidas em contexto sala de atividades/ aula. Acrescentamos a ideia de que, nas notas de campo apresentadas no presente relatório, os nomes das crianças são fictícios, por uma questão de ética, garantindo, assim, o anonimato das crianças com quem trabalhamos ao longo da PES.

3.3.3. Registos fotográficos

Ao longo da nossa PES e, conseqüentemente da nossa investigação, foi-nos possível registrar as observações e as produções das crianças através de registos fotográficos. Segundo Bogdan e Biklen (2013) “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) dão-nos fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o sujeito e são frequentemente analisadas indutivamente” (p.183), ou seja, quando deduzimos o que a foto transmite ou o que representa.

De facto, percebemos que, as fotografias foram um suporte fundamental, por vezes, de complemento às notas de campo e, outras vezes, de captação de determinadas tarefas realizadas. As fotografias foram documentos importantes, uma vez que nos dão fortes informações visuais, e mais tarde, suportes importantes para proceder à análise uma vez que, e corroborando com Traqueira *et. al.* (2021) “podem converter em dados fiáveis no desenvolvimento do projeto de investigação” (p.45). Salientamos que a utilização dos registos fotográficos foi realizada com a devida autorização tendo sempre em atenção proteger a identidade e o anonimato das crianças.

4 Descrição e Análise das Experiências de Ensino e Aprendizagem

Neste segmento, iremos apresentar as experiências de ensino e aprendizagem (EEA) que foram conduzidas ao longo do nosso período da Prática de Ensino Supervisionada (PES). Além disso, iremos fornecer análises dessas experiências com base nas notas de campo que foram registadas durante toda a prática educativa realizada. Para tornar essa documentação mais completa, também incluiremos fotografias que capturaram diversos momentos dos trabalhos realizados.

Durante o decorrer da PES tentamos dar sentido à nossa ação, ou seja, questionamo-nos sobre as estratégias a pôr em prática no decorrer da mesma, a sua intencionalidade educativa, que competências queríamos desenvolver e quais seriam as mais adequadas ao grupo.

4.1 Experiência de Ensino e Aprendizagem no contexto de Creche

Seguidamente, iremos apresentar e analisar uma das Experiências de Ensino Aprendizagem (EEA) elaboradas no decorrer da Prática de Ensino Supervisionada (PES), em contexto de Creche. Procuramos apresentar atividades variadas que suscitassem o interesse e a participação das crianças, de modo que estas tivessem um papel ativo na sua aprendizagem, proporcionando o máximo de aprendizagens significativas.

De acordo com Silva *et. al.* (2016), para que haja aprendizagens significativas é importante que a planificação tenha em conta as diferentes áreas de conteúdo e a sua articulação, assim como a previsão de várias possibilidades que se concretizam ou modificam, de acordo com as situações e as propostas das crianças. Assim, torna-se fulcral ouvir as crianças e nunca desvalorizar as suas opiniões.

Segundo Parente (s/d) devemos “escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planeadas e proporcionadas deem resposta às necessidades das crianças” (p.5). Deste modo, os adultos devem criar oportunidades para que elas realizem novas experiências e novas descobertas.

De seguida, na impossibilidade de apresentar todas as atividades realizadas selecionamos uma intitulada de “A caixa musical”. É essencial frisar que as EEA realizadas em contexto de Creche foram refletidas, conjuntamente com a educadora cooperante e com a professora supervisora. É também de salientar que os nomes das crianças, por questões de ética, foram ocultos.

4.1.1 Caixa Musical

Uma das nossas intervenções em contexto de creche foi implementada a partir de um momento de observação num momento de acolhimento, em que as crianças juntamente com a educadora realizavam sempre o momento de entoação de canções. Uma vez que notamos o entusiasmo e boa disposição das crianças ao cantar, decidimos implementar uma atividade que fosse ao encontro desses momentos, e que juntamente com a música pudéssemos abordar outros conteúdos, que neste caso foi o dos animais. Segundo Brécia (2003) cantar pode ser um excelente companheiro de aprendizagens, contribui com a socialização, na aprendizagem de conceitos e descoberta do mundo. Tanto no ensino das matérias quanto nos recreios cantar pode ser um veículo de compreensão, memorização ou expressão das emoções. Hallam (2010) realça a mesma partilha ao afirmar que, o ato de cantar em grupo pode promover a

coesão social e melhorar a compreensão e memorização de conceitos através da repetição melódica.

A música desempenha um papel crucial no processo de aprendizagem das crianças, pois ao incorporar canções relacionadas com outros conteúdos, as crianças vão adquirindo novos conhecimentos de forma lúdica e eficaz. Por exemplo, ao explorar o tema dos animais, introduziu-se uma música que retratava algumas das suas características, as crianças não só aprenderam a música, como, também, intuitivamente se envolveram no tema através da experiência musical.

De seguida, apresentamos uma nota de campo registada ao longo da nossa observação, em que a educadora cooperante questiona as crianças sobre quem gosta muito de cantar.

- *Quem gosta muito de cantar? (Educadora Cooperante)*
- *(Criança aponta com o dedo para si própria)*
- *Eu (com um ar feliz) (C1)*
- *(Criança começa a bater palmas)*
- *E tu? Gostas de cantar? (Educadora Estagiária)*
- *(Criança abana a cabeça e começa a sorrir)*

(NCI: 9 de novembro de 2021)

Analisando a nota de campo n.º 1, podemos perceber que a educadora cooperante quando cantava com as crianças estas ficavam entusiasmadas e reagem sempre ao momento da canção, com palmas ou até mesmo com o baloiçar do corpo, ou seja, a satisfação do grupo era visível, através da sua linguagem corporal e da sua linguagem verbal.

Segundo Welch (2017) o entusiasmo das crianças e respostas físicas à música, como balançar o corpo e bater palmas, são exemplos de como a música pode motivar as crianças de forma significativa e holística.

Deste modo, surgiu então a ideia de criarmos uma caixa musical decorada com alguns dos animais que apareciam nas canções já conhecidas do grupo, para que pudéssemos explorar um pouco esses mesmos animais e algumas das suas características com o auxílio da música. No interior da caixa, existiam ainda uns pequenos cartões com imagens realistas dos animais.

A experiência de aprendizagem que retratamos foi desenvolvida no período da manhã, após o momento de acolhimento das crianças. Sentadas em roda no tapete da sala, esta atividade foi realizada em grande grupo, uma vez que “(...) o tempo em grande grupo é

um tempo agradável para cantar músicas favoritas conhecidas e introduzir novas canções” (Hohmann & Weikart, 2011, p.670) e teve como principais objetivos criar momentos lúdicos promovendo o desenvolvimento de expressões a partir da música/ canções cantadas, incentivar o momento da fala das crianças uma vez que nesta idade se encontram no início desse mesmo processo, possibilitar às crianças meios como a observação, cores e formas através de imagens e verbalizar os nomes de animais assim como algumas das suas características, associando o nome do animal à música correspondente. Aproveitando a disposição do grupo em círculo, demos início à nossa atividade apresentando uma caixa toda colorida como é possível verificar na figura seguinte (*vide* figura 8).



Figura 8 - Caixa musical

Inicialmente colocamos a caixa musical à frente do grupo de crianças, e começamos por mexer com a mesma ao qual recebemos de imediato reações por parte das crianças ao ouvirem o som dos cartões dentro da caixa.

- *Ohh (criança com ar de suspense)*
- *Risos*
- *O que será que temos aqui? Faz um som muito alto (Educadora estagiária)*
- *O sapo (criança aponta para a caixa) (C2)*
- *Muito bem, está aqui o sapo. Será que temos o sapo dentro da caixa?*
- *Criança inclina os ombros*

(NC2: 29 de novembro de 2021)

A nota de campo n.º 2, representa a reação das crianças ao som produzido na sala naquele momento. Começamos então com um pequeno diálogo, em que as crianças

transmitiram logo de imediato muita curiosidade e vontade de saber o que continha dentro da caixa. Conseguimos também ver que as crianças tiraram o seu tempo para observar a caixa, sendo que a criança “C1” identificou logo a decoração do sapo.

De seguida, à vez, algumas das crianças foram retirando um cartão (*vide* figura 9), com o objetivo de observar a imagem e identificar o animal com a ajuda de todo o grupo. Após a identificação do mesmo, dialogamos sobre algumas características, das quais o som produzido por cada animal, a cor e o local onde vivem (terra, água). Posteriormente, por cada cartão retirado, cantamos em conjunto a música já conhecida pelas crianças que fosse relacionada com a imagem. Ao longo da atividade fomos registando a seguinte nota de campo.



Figura 9 - Criança a retirar o cartão

- Agora é o “C2” a tirar um cartão (Educadora estagiária)
- (Criança apresenta um olhar assustado e tem um grande receio de colocar a mão dentro da caixa)
- Queres ver o que tem dentro da caixa? Eu meto a mão contigo, pode ser? (Educadora estagiária)
- Criança retira o cartão com a imagem da minhoca
- Uuuu, mostra aos colegas! O que será? (Educadora estagiária)
- Cobra (C3)
- Hmm, será uma cobra? Vocês conhecem alguma música da cobra?
- Criança abana a cabeça indicando que não (C3)
- Uma cobra? Será? (Educadora estagiária)
- Não (C4)
- Olha deixa-me ver melhor C2. Eu acho que é uma minha... (Educadora estagiária)
- Minhoca (C4)

- (Criança C4 faz logo os gestos da música da minhoca)
- *Muito bem, é uma minhoca. E que música conhecemos da minhoca. Vamos cantar todos? (Educadora estagiária)*
- *Sim (crianças respondem com entusiasmo e cantamos todos em conjunto juntamente com os gestos)*

(NC3: 29 de novembro de 2021)

Pela leitura da nota de campo n.º 3, verificamos que existia algum receio por parte das crianças para colocar a mão dentro da caixa, no entanto com algum diálogo e mostrando confiança as crianças conseguiram superar o seu medo, acabando por se envolver, realizando assim toda a atividade. É de salientar que identificaram quase todas as imagens corretamente, assim como a sua associação às músicas. A única imagem que tiveram mais dificuldade a identificar foi a da minhoca, onde mencionam que é uma cobra como vemos na nota de campo n.º 3. Rapidamente, através do raciocínio as crianças, conseguem perceber que não é uma cobra, uma vez que não conhecem nenhuma música da cobra.

No decorrer da atividade as crianças mostraram-se bastante participativas, tanto a identificar as imagens como a cantar. De um modo geral, as crianças manifestaram interesse, curiosidade e divertiram-se durante toda a atividade. Para finalizar, a caixa musical foi dada às crianças para que estas explorassem e criassem momentos de brincadeira (*vide* figura 10), uma vez que o “brincar” torna-se um facilitador de aprendizagens. Tal como refere Gomes (2010) o brincar “(...) permite-lhe aprender a conhecer, a fazer, a conviver e, sobretudo, a ser” (p. 46), promovendo, a curiosidade, a linguagem e o pensamento.



Figura 10 - Exploração da caixa musical

De acordo com Hohmann e Weikart (2011), pelos dois, três anos as crianças constroem palrares musicais, podendo cantarolar fragmentos de canções que habitualmente ouvem. Assim, torna-se importante que o educador nesta faixa etária promova atividades que envolvam a canção, uma vez que “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 et al., 2016, p. 55).

A caixa musical ficou ao alcance das crianças para que pudessem pegar e explorar sempre que quisessem. Salientamos ainda que ao longo da nossa intervenção observamos que, existia muitas das vezes interesse em pegar e explorar a caixa musical, retiravam e voltavam a colocar os cartões, assim como também identificavam as imagens representadas nos mesmos.

4.2 Experiência de Ensino e Aprendizagem no contexto de Educação Pré-Escolar

Neste ponto, iremos apresentar as EEA elaboradas ao longo do contexto de Educação Pré-escolar. Na impossibilidade de apresentar todas as EEA, iremos apresentar duas das várias experiências de aprendizagem seleccionadas para a PES, as quais designamos por “Construção de instrumentos musicais – Música sustentável” e “Jogo de ritmo corporal, raciocínio e atenção”. Apesar deste contexto ter sido muito desafiante, uma vez que trabalhamos com um grupo vertical, possibilitou-nos desenvolver atividades mais aprofundadas e significativas relativamente às potencialidades da música no processo de ensino-aprendizagem

4.2.1 Construção de instrumentos musicais – Música sustentável

Esta experiência de ensino aprendizagem (EEA) surgiu devido ao facto de a Educadora cooperante trabalhar o meio ambiente com as crianças. Para dar continuidade, decidimos então construir instrumentos musicais com materiais reutilizáveis, aproveitando também para mais tarde explorar os sons dos mesmos e algumas das suas características. Sendo assim, a atividade foi realizada durante dois dias sendo que o primeiro foi direccionado para o meio ambiente e para a construção dos instrumentos musicais com materiais

reutilizáveis, e o segundo dia para as características dos sons como foi referido anteriormente e conhecimentos de alguns instrumentos musicais convencionais.

Como objetivo da EEA tínhamos que as crianças descobrissem algumas das potencialidades da Educação Musical (nomeadamente a exploração de sons e de instrumentos musicais) relacionando com alguns conteúdos da Área do Conhecimento do Mundo, mais concretamente a sensibilização do grupo para os problemas que o nosso Planeta está a enfrentar. Pretendíamos também proporcionar momentos lúdicos para as crianças para que estas consigam desenvolver a sua criatividade e musicalidade.

Na parte da manhã, demos início à EEA com um pequeno diálogo com as crianças sobre o nosso planeta e as diversas formas de o proteger, tendo como objetivo focarmo-nos na reutilização dos materiais. Ao longo do diálogo surgiu a questão “Acham que somos amigos do planeta?”, o que levou a diversos comentários como podemos observar de seguida.

- *Acham que somos amigos do nosso planeta? (Educadora Estagiária)*
- *Eu acho que não somos, uma vez vi um senhor a atirar lixo para o chão (C1)*
- *Eu também acho que não. (C2)*
- *Há muitas pessoas que não são amigas do planeta. (C3)*
- *E vocês são amigos do planeta? (Educadora estagiária)*
- *Sim, eu faço com os meus pais a divisão do lixo (C4)*
- *Os meus não fazem. (C5)*
- *Sim, porque não deito o lixo no mar. (C6)*
- *Muito bem, a divisão do lixo deve ser feita sempre. E de que outras formas é que podemos ajudar o nosso planeta? Vocês até o fazem e muito bem aqui na decoração da escola. (Educadora estagiária)*
- *Ahh, eu acho que podemos pegar em coisas antigas para fazer coisas novas. (C7)*
- *Sim, a minha mãe em casa pegou numa caixa que ela tinha para fazer um vaso. (C8)*
- *Nós aqui na sala guardamos rolhas, papel de revistas e outras coisas porque às vezes dá para trabalhos. (C9)*

(NC4: 1 de fevereiro de 2022)

Ao longo do diálogo foram notórios comportamentos de preocupação com a conservação da natureza e respeito pelo ambiente. Uma vez que na sala a educadora fazia questão de guardar muitos dos materiais por exemplo dos lanches das crianças, como o papel alumínio, iogurtes, tampas, as crianças rapidamente interiorizaram a importância da reutilização dos materiais, uma vez que já estavam familiarizados

Numa mesa estavam dispostos diversos materiais como rolos de papel higiênico, paus, embalagens de iogurtes, garrafas de plástico e latas. Rapidamente as crianças perceberam que iriam fazer algo com os materiais gerando logo demasiado entusiasmo e curiosidade sobre o que iríamos fazer. Começamos então por perguntar o que era um instrumento musical e se conheciam algum.

-O que é um instrumento musical? (Educadora estagiária)

- É uma coisa que faz muito barulho (C10)

-É uma guitarra (C11)

- Faz música (C12)

- E que instrumentos musicais conhecem? (Educadora estagiária)

- Não sei, nunca toquei nenhum. (C13)

- Tambor. (C14)

- Guitarra, o meu pai tem uma (C15)

(NC5: 1 de fevereiro de 2022)

Analisando esta nota de campo, percebemos que eram poucas as crianças que conheciam algum instrumento musical, uma vez que foi também uma minoria que respondeu. No entanto, mostraram-se bastante disponíveis e curiosas para conhecerem novos instrumentos musicais.

Deste modo, após as crianças se organizarem nas suas mesas, demos início à construção dos instrumentos musicais não convencionais, dividindo os diversos materiais disponíveis por todo o grupo (*vide* figuras 11, 12 e 13). É importante que o/a educador/a no seu ambiente educativo coloque à disposição das crianças instrumentos musicais convencionais e não-convencionais, disponibilizando assim diferentes fontes sonoras que possam ser exploradas por iniciativa da criança (Silva et. al., 2016).

Depois de terminada a decoração dos instrumentos, ajudamos na conclusão do processo, selando com cola quente algumas partes, de maneira que não se abrissem

posteriormente com a utilização. Finalizada a atividade perguntamos às crianças se gostaram de realizar a atividade, registrando a seguinte nota de campo.



Figuras 11,12 e 13 - Construção de instrumentos musicais

Numa segunda fase da atividade de construção dos instrumentos musicais, realizada no dia seguinte efetuamos exercícios musicais com os instrumentos construídos, o que possibilitou o trabalho de conteúdos característicos da área da Expressão e Educação Musical, como a audição dos sons produzidos pelos instrumentos, assim como as suas características (sons mais curtos, mais longos, assim como a sua intensidade). Ao longo da atividade, foram retiradas notas de campo, como podemos ver.

- *O meu faz mais barulho (C16)*
- *O arroz no copo faz um som fininho (C17)*
- *Que instrumento faz um som mais forte? O do C16 ou o do C17? Vamos ouvir...*
(Educadora estagiária)
- *É o meu, porque tenho uns paus e ao bater faz um som muito grosso e ouve-se muito. (C16)*

(NC6: 2 de fevereiro de 2022)

De acordo com a nota de campo n.º 6, ao longo da atividade foi valorizado a importância do ouvir, perceber quais os sons mais curtos, mais longos e também quais os

mais fortes e mais pianos. A criança C16 percebe rapidamente que o instrumento dela produz um som mais forte, uma vez que bate com uns paus numa lata de metal. Todos mostraram-se muito interessados e atentos para analisarem o som de cada instrumento, assim como as suas diferenças.

De acordo com a visão de Silva, *et. al.* (2016)

O processo de criação e interpretação musical pode recorrer a instrumentos de percussão simples construídos pelas crianças, relacionando-se com as artes visuais. O/A educador/a poderá em conjunto com as crianças encontrar uma notação não convencional para ler e expressar ideias musicais (sequências de intensidade, sequências de sons curtos e longos, etc.). As crianças podem também utilizar instrumentos musicais mais complexos e com outras possibilidades sonoras (triângulos, pandeiretas, caixas chinesas, guizeiras, tamborins, sinos, xilofones, etc.) (p.55).

Assim sendo, fomos procurar que instrumentos tinha a instituição e colocamos à disponibilidade das crianças instrumentos musicais convencionais, como o tambor, triângulo, pandeireta, metalofone e violino para que todos pudessem experimentar e explorar cada um dos instrumentos (*vide* figuras 14,15,16,17 e 18).

Antes das crianças começarem a explorar, foram questionadas sobre o nome de cada instrumento, sendo que identificaram apenas o tambor.



Figuras 14,15,16,17 e 18 - Exploração de instrumentos musicais convencionais

Na continuidade da tarefa as crianças foram questionadas sobre que instrumento gostaram mais de tocar e de experimentar como podemos observar na seguinte nota de campo.

- *Gostaram de realizar a atividade? Qual foi o instrumento que mais gostaram?*
(Educadora estagiária)

- *Sim (todos)*

- *Eu gostei muito de tocar todos mas gostei mais do violino. (C9)*

- *Do violino porque nunca tinha visto. (C10)*

- *Podes trazer outra vez o violino? Gostei muito. (C11)*

- *O meu foi os ferrinhos. (C12)*

- *Eu gostei mais do xilofone.*

- *Eu também.*

- *Gostei mais do xilofone, foi mesmo engraçado*

(NC7: 2 de fevereiro de 2022)

Através da nota de campo n.º 7, verificamos que grande parte das crianças mostraram mais interesse no violino e no xilofone, uma vez que para eles eram instrumentos desconhecidos e produziam sons mais estridentes, razões às quais poderiam levar à preferência das crianças. De forma geral, as crianças sentiram-se motivadas e empenhadas, e demonstraram bastante interesse ao realizar as atividades. Esta atividade teve um feedback bastante positivo por parte das crianças. Na minha perspetiva, a atividade teve uma direção muito positiva, embora tenham surgido alguns obstáculos, como a empolgação e excitação do grupo em relação à atividade, que foram prontamente resolvidos. No entanto, senti que houve um alto nível de envolvimento por parte do grupo na atividade. Foi significativo permitir que as crianças participassem ativamente na construção dos instrumentos, o que proporcionou uma experiência de aprendizagem mais enriquecedora a todas as crianças.

4.2.2 Jogo de ritmo corporal, raciocínio e atenção

Esta EEA incidiu na área de expressão e comunicação com o objetivo de desenvolver o sentido rítmico com as variadas partes do nosso corpo ao som de uma música, trabalhando assim a coordenação motora e a percussão corporal. A percussão corporal consiste no

movimento do nosso corpo, isto é, na utilização do corpo como instrumento musical, dando às crianças a oportunidade de explorar os vários sons que este pode produzir.

Ao longo dos tempos foram surgindo várias propostas pedagógicas que utilizavam o corpo como instrumento de aprendizagem musical (como por exemplo as metodologias Dalcroze e Orff). De acordo com Dalcroze, “o termo «rítmica» refere-se menos à música (ritmo) e mais à atividade motora, envolvendo o corpo inteiro, na sua movimentação, quando é estimulado por qualquer tipo de música” (Sousa, 2019, p.96). O mesmo pedagogo refere ainda que a música e o movimento corporal andam sempre de mãos dadas, referindo que o corpo é um instrumento natural para praticar o ritmo. Sendo assim, torna-se fundamental que exista uma ligação intrínseca entre a música e a forma como o nosso corpo se move em resposta à mesma, resultando assim numa experiência motora completa e envolvente.

Carl Orff, partilha a mesma visão que Dalcroze, enfatizando que a experiência musical deve envolver o corpo de forma completa, sendo este essencial para a prática musical (Goodkin,2018).

Demos então início à nossa atividade começando por fazer uma breve apresentação. Posto isto, questionamos as crianças se alguma vez tinham ouvido falar sobre ritmo. Ao longo do diálogo as crianças criaram uma certa indecisão e expressaram que não estavam muito familiarizadas com a palavra. Posto isto começamos então por descobrir a nova palavra, surgindo alguns comentários.

- ...o ritmo está então ligado ao movimento. Por exemplo, todos nós temos ritmos diferentes de andar ou andamos todos iguais à mesma velocidade? (Educadora estagiária)

- Não, o meu pai anda mais rápido que eu. (C1)

- Boa, é isso mesmo. O teu pai tem então um ritmo mais rápido que o teu. Como podem ver o ritmo não aparece só na música, vai aparecendo no nosso dia-a-dia também. (Educadora estagiária)

...

- E se eu disser que temos de bater palmas ao ritmo da música, o que será que quero dizer com isto?

- Temos de estar certos com a música. (C2)

(NC8:2 de fevereiro de 2022)

Analisando a nota de campo nº8, deparamo-nos que a palavra foi abrangida nas várias vertentes, isto é, ao longo do diálogo fomos vendo que a palavra ritmo encaixa em vários

momentos do nosso dia-a-dia dando assim alguns exemplos. Mais para o fim, focamos-nos então no ritmo dentro da música.

Após dialogarmos dirigimo-nos para o salão onde foi realizada a atividade. De seguida, foi pedido às crianças que observassem os materiais, onde aproveitamos para recordar as figuras geométricas, uma vez que ao longo da mesa existiam uns círculos que rapidamente foram identificados. Conseguiram também identificar que existia uma sequência de círculos. Concordamos com Gardner (2011) quando nos diz que a música, por exemplo, pode ser uma ferramenta válida para explorar conceitos matemáticos como figuras geométricas, através do ritmo e da estrutura musical, como demonstrado nas atividades que envolvem a identificação de formas e padrões.

Após esta parte, foi-lhes explicado que onde vissem dois círculos teriam de bater duas palmas e onde vissem três círculos teriam de bater então três palmas, sempre ao ritmo de uma música. Cada criança que conseguisse completar a sequência até ao final, na próxima ronda existia uma dificuldade elevada, escolhendo outras partes do corpo para realizar a atividade (*vide* figuras 19, 20 e 21). A atividade foi realizada individualmente, no entanto, as restantes crianças faziam um semicírculo e batiam palmas ao som da música no seu respetivo lugar. Com este jogo conseguimos também estimular a concentração e o foco das crianças.

O jogo desenvolvido com as crianças foi um sucesso, proporcionando um ambiente divertido e educativo com todas elas. É importante ressaltar que algumas crianças enfrentaram determinadas dificuldades ao realizar a atividade, no entanto, da nossa parte existiu sempre um apoio constante, de forma que se sentissem confortáveis e confiantes. Durante a atividade fomos sempre demonstrando que não existiam ações erradas e que o mais importante era que elas se sentissem encorajadas a tentar, independentemente das dificuldades que fossem enfrentar. Contudo, o jogo foi novidade para as crianças que, com rapidez, memorizaram e aprenderam o ritmo que deveria acompanhar a música. Foi sem dúvida um momento divertido, satisfatório e desafiante para as crianças.

Para finalizar, realizamos um pequeno diálogo com as crianças para ouvir a opinião sobre a atividade, como podemos observar na seguinte nota de campo.

- *Gostaram do nosso jogo de ritmo? (Educadora estagiária)*
- *Sim, foi muito legal bater palmas ao som da música. (C1)*
- *Sim, amanhã podemos fazer outra vez? (C2)*
- *Eu gostei, nunca tinha feito nada assim professora. (C3)*

- *Sim, a música que puseste era bem divertida. (C4)*

(NC9: 2 de fevereiro de 2022)

Na nota de campo n.º 9, podemos afirmar que a atividade foi executada pelas crianças com entusiasmo e um elevado grau de participação. Mostraram-se sempre muito disponíveis para participar e realizar a atividade. É de salientar que dias depois, o grupo continuava a perguntar se podiam voltar a realizar a atividade. Para nós, foi gratificante perceber que a maioria delas expressou alegria e prazer em relação à mesma.

Trabalhar o movimento com as crianças é uma excelente via para abordar outras expressões artísticas e outros domínios de interesse. Segundo Silva *et al.* (2016), o ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música [com gestos e movimentos] ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical. Identificar e designar diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a expressão motora à linguagem. Por seu turno, os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem.



Figuras 19, 20 e 21 - Jogo de ritmo, raciocínio e atenção

Ao longo da nossa Prática de Ensino Supervisionada (PES), adotamos uma abordagem centrada nas crianças, dando grande importância às suas vozes e perspetivas. Corroborando com Parente (s/d) “escutar cada criança a fim de poderem garantir que as rotinas

de cuidados, as atividades e as experiências de aprendizagem planejadas e proporcionadas deem respostas às necessidades das crianças” (p.5).

Sendo assim, um dos nossos principais objetivos foi ouvir atentamente as crianças para compreender a importância que atribuíam às atividades realizadas com o uso da música e como essas atividades influenciavam seu processo de aprendizagem. Assim sendo, no decorrer da PES registamos algumas notas de campo das respostas às seguintes questões: 1. Acha importante realizar atividades com o apoio da música, como realizamos ao longo deste tempo? E o que acharam das nossas atividades? Gostaram? 2. Consideras que estas atividades contribuíram para a tua aprendizagem?

- Acha importante realizar atividades com o apoio da música, como realizamos ao longo deste tempo? E o que achaste das nossas atividades? Gostaram? (Educadora Estagiária)

- Sim, foram muito fixes. (C1)

- Sim, eu adorei porque nunca fazemos coisas assim. (C2)

- Acho porque é muito divertido e brincamos muito também. (C3)

- Eu adoro música e foi super divertido. (C4)

- Sim, eu adorei o jogo de ritmo e queria fazer outra vez. (C5)

- Acho, porque também dançamos e eu gosto muito de dançar. (C6)

- Eu gostei muito, e adoro quando pões música enquanto fazemos trabalhos. (C7)

- Eu achei muito fixe e foi importante porque aprendemos muitas coisas novas. (C8)

- E acharam que as atividades que fomos fazendo contribuíram para a vossa aprendizagem? (Educadora estagiária)

- Sim, porque conhecemos instrumentos musicais. (C9)

- Eu acho que sim. (C10)

- Sim eu fico mais feliz com a música. (C11)

- Eu também gosto mais de trabalhar com música do que sem música. (C12)

- Sim, até aprendemos músicas novas. (C13)

(NC10:23 de fevereiro de 2022)

De acordo com a nota de campo nº10, os resultados apontam de forma clara que a música pode ser um recurso extremamente vantajoso no processo de ensino-aprendizagem. A música tem sem dúvida, o poder de despertar o interesse das crianças, motivando-as a

desejar saber ainda mais sobre um determinado assunto, tema ou conteúdo. O envolvimento ativo com a música torna a aprendizagem mais atrativa, assim como ajuda na retenção e compreensão de informações, tornando o ambiente educativo dentro da sala mais eficaz e significativo para as crianças. Essa constatação enfatiza a importância de integrar a música de forma intencional e criativa nas atividades educativas, aproveitando o seu potencial como uma ferramenta valiosa no ambiente escolar.

4.3 Experiência de ensino e aprendizagem no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Neste ponto pretendemos, essencialmente, descrever as experiências de aprendizagem desenvolvidas no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Foram diversas as estratégias que permitiram observar o potencial da música em contexto de sala de aula. Estas estratégias permitiram, utilizando uma perspetiva lúdica e ativa, que as crianças se envolvessem com entusiasmo na sua aprendizagem.

Dessa forma, utilizamos como base a planificação, sendo esta um recurso essencial para os professores, uma vez que possibilita direcionar as atividades e guiar o processo de ensino e aprendizagem. A elaboração da planificação é um passo prévio crucial, que permite antecipar e orientar a intervenção do professor, embora possa precisar de ajustes, conforme o desenrolar das dinâmicas estabelecidas. É também fundamental para estabelecer uma direção clara na condução das atividades educacionais. Após este processo todo, torna-se fundamental a realização de uma reflexão sobre a prática, nomeadamente, se os objetivos foram alcançados de modo que as crianças tenham obtido novas descobertas e aprendizagens significativas. Na elaboração das planificações da nossa PES estas foram sempre definidas com base nos conteúdos a trabalhar (estabelecidos pela orientadora cooperante) e apoiadas pelos documentos oficiais orientadores da prática, sobretudo, os programas, as metas curriculares e as aprendizagens essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste ponto iremos apresentar duas experiências de aprendizagem selecionadas para a PES, as quais designamos como “As quatro estações de Antonio Vivaldi” e “O soldado Aladim – Pequena Serenata Noturna de Mozart”.

4.3.1 As quatro estações de Antonio Vivaldi

A primeira experiência de ensino aprendizagem surgiu durante a semana em que foi abordado o conteúdo das estações do ano incluído no domínio do tempo, na área de matemática. Após as crianças aprenderem as características das estações do ano, surgiu-nos então a ideia de trabalhar a obra mais conhecida do compositor Antonio Vivaldi “As quatro Estações”. Como objetivos desta EEA temos, primeiramente dar a conhecer um pouco da música clássica, conseguirem identificar e reconhecer as estações do ano através da música que estão a ouvir, de maneira a consolidar o tema abordado e por último expressarem-se através do que ouvem utilizando o desenho e a imaginação. Segundo Silva et. al., 2016,

O contacto das crianças com diferentes formas e estilos musicais de várias épocas e culturas permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música (nome dos instrumentos, o que é uma orquestra, etc.). Este contacto é ainda um meio de expressarem o que sentem, não só através do corpo, mas verbalizando ou utilizando diferentes modalidades das artes visuais, bem como de desenvolverem a sensibilidade estética (p.56).

Para dar início, começamos por decifrar o que quereria significar a palavra compositor, onde surgiu um diálogo como podemos ver na nota de campo seguinte, assim como apresentar uma breve biografia do compositor, onde posteriormente foi colada nos cadernos de todos os alunos (*vide* figura 22).

- *Quem sabe o que é um compositor? (Professora estagiária)*
- *É quando pintam (C1)*
- *Hmm, mas isso não será um pintor? (Professora estagiária)*
- *Ahh, pois! (C1)*
- *Eu acho que é quem ouve música. (C2)*
- *Estás muito perto, se fosse alguém que ouve música seríamos todos compositores, porque todos ouvimos música ou não? (Professora estagiária)*
- *Risos*
- *Vou dar uma ajuda. É alguém que escreve o quê? (Professora estagiária)*
- *Ahh já sei, que escreve música. (C3)*
- *É isso mesmo, assim como um escritor escreve texto, um compositor escreve música. Hoje vamos conhecer um compositor que se chama Antonio Vivaldi. Alguém conhece? (Professora estagiária)*

- *Não (todos)*

- *Antonio Vivaldi foi um compositor que como já sabemos escreveu uma música relacionada com as estações do ano. Quais são as estações do ano, quem me diz?*

(Professora estagiária)

- *Primavera (C4)*

- *Verão (C5)*

- *Outono (C6)*

- *Inverno (C7)*

- *Muito bem, sendo que são quatro estações do ano, Vivaldi escreveu então quatro partes em que cada uma representa uma estação do ano. (Professora estagiária)*

(NC11: 16 de maio de 2022)

Com a presente nota de campo n.º 11, percebemos que a palavra não era de todo uma palavra desconhecida pelas crianças, apesar de existir uma incerteza do que poderia significar. Ao longo do diálogo ficaram logo todas muito curiosas e interessadas em saber mais sobre o compositor em questão, o que me deixou muito contente.

Depois de dar a conhecer o compositor, distribuímos uma folha de registo com o objetivo de cada aluno se expressar através do desenho como já foi referido anteriormente. Foi-lhes explicado que o compositor escreveu quatro andamentos, em que cada um correspondia a uma estação do ano. À medida que fomos ouvindo, após cada andamento todos dialogámos para perceber o que cada criança sentiu/ imaginou ao ouvir a música, assim como a identificação da estação do ano. Este diálogo foi deveras importante, uma vez que é uma forma eficaz de explorar a relação entre música e emoções, bem como estimular a reflexão crítica (Hallam,2015).

Ao longo do diálogo, conseguimos reunir algumas notas de campo como podemos observar de seguida. Posteriormente todos tinham um tempo para passar para a folha de registo (*vide* figuras 23, 24 e 25).

1.º andamento: Primavera

- *Eu acho que é a primavera porque o som do violino parece o som dos pássaros a cantar. (C8)*

- *Ao ouvir os sons dos instrumentos a tocar muito rápido, imaginei as crianças a brincarem e a correr. Eu pensei no verão e na primavera. (C9)*

- *Eu pensei na primavera, porque imaginei-me num jardim cheio de árvores e flores.*
(C10)

2.º andarmento: Verão

- *Imaginei o Verão, porque a música era muito rápida, era alegre e o verão para mim é alegre porque brinco muito.* (C11)

- *Eu ao ouvir a parte rápida imaginei muitas borboletas a voar e a pousar nas flores.*
(C12)

- *Professora naquela parte muito rápida até me assustei, parecia que os passarinhos estavam todos a cantar muito alto.* (C13)

3.º andarmento: Outono

- *Acho que é o outono, porque imaginei uma criança a pegar num monte de folhas e a atirar para cima. Às vezes também faço isso, porque gosto de brincar com folhas.* (C14)

- *Eu imaginei-me a subir a uma árvore e a ficar emocionado por ver as folhas a cair.*
(C14)

- *Ao ouvir esta música parecia que a neve estava a cair.* (C15)

4.º andarmento: Inverno

- *Esta parte era um bocado triste, por isso é o inverno que é também a estação mais triste para mim, porque chove muitas vezes.* (C16)

- *Logo no início imaginei que estava a nevar muito e que estava muito frio. Imaginei as pessoas a tremer.* (C17)

(NC12:16 de maio de 2022)

Observando a nota de campo n.º 12, podemos concluir que no geral as crianças conseguiram e muito bem concentrarem-se na atividade e realizá-la com sucesso. Nesta atividade era essencial dar asas à imaginação através do que ouviam e, surpreenderam-nos bastante. Desenvolver a imaginação através da música é uma abordagem excecionalmente enriquecedora, uma vez que a música tem a capacidade única de estimular diversos sentidos e áreas cognitivas, promovendo um crescimento abrangente nas crianças.

Foi bastante curioso perceber exatamente o que as crianças estavam a sentir/imaginar no momento e ver a correspondência que faziam entre as estações do ano e a música.

Nesta EEA, a música foi utilizada como método para consolidar os conteúdos abordados na área de matemática que suscitou o interesse por parte das crianças que se mostraram motivadas em ambas as áreas.

Para nós foi bastante gratificante dar a oportunidade às crianças de se relacionarem com a música clássica, uma vez que para estas este estilo musical não era muito usual. Por este mesmo motivo, confessamos que estávamos com algum receio em relação a esta EEA, uma vez que a turma poderia considerar “aborrecido” ouvir música clássica. No entanto, claramente mudamos a nossa opinião, pois o ponto de vista das crianças em relação à atividade foi muito positivo. Outro aspeto interessante foi ver a calma que a música clássica lhes transmitiu.

Waugh e Riddoch (2007), constataam que a música clássica produz um efeito calmante e suavizante, capaz de melhorar a atenção e a concentração durante a realização das tarefas e a obtenção de melhores resultados, melhora atitudes e comportamentos na sala de aula e desenvolve as capacidades auditivas.

Salientamos ainda que no final da intervenção as crianças ainda sabiam o nome do compositor, pedindo para voltar a ouvir “As Quatro Estações” de Vivaldi”.

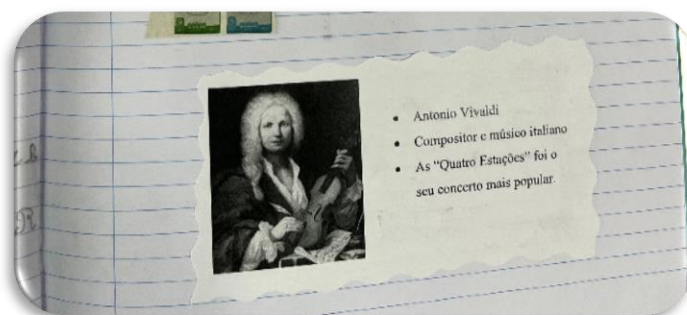
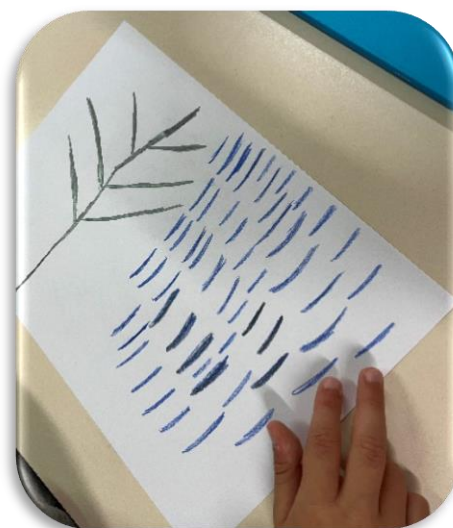
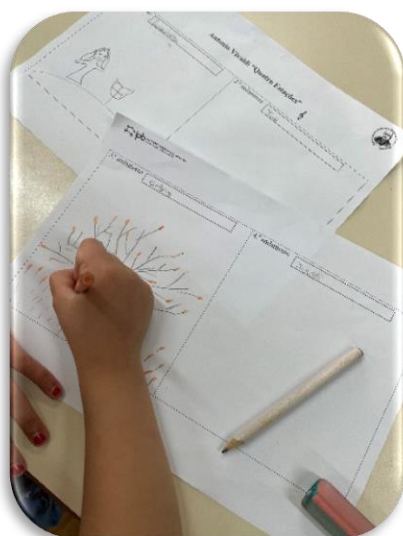
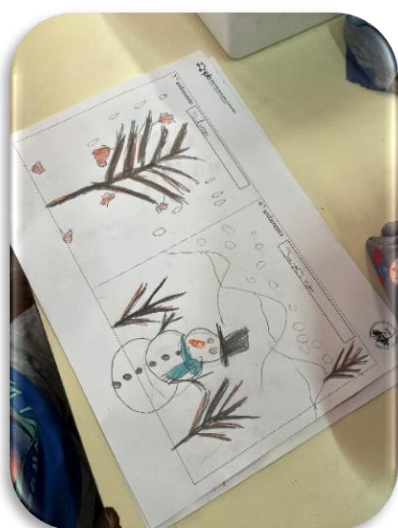


Figura 22 - Pequena biografia de Antonio Vivaldi



Figuras 23, 24 e 25 - Registo ao som "As Quatro Estações"

4.3.2 O soldado Aladim - Pequena Serenata Noturna de Mozart

A EEA intitulada “O soldado Aladim – Pequena Serenata Noturna de Mozart” foi realizada no âmbito na componente curricular de educação artística (música), e abrangeu o domínio da experimentação e criação. Nesta atividade conseguimos também trabalhar domínio da leitura (português) e o da apropriação e reflexão (dança), colocando assim a possibilidade de articular os diferentes conteúdos com a música. A EEA teve início dentro da sala de aula, no entanto terminou no espaço exterior.

Uma vez que ao longo da semana na área de português estava a ser abordado o conteúdo dos valores fonológicos “am,em,im,om,um”, a nossa atividade começou por, realizar a leitura e interpretação do pequeno texto “O soldado Aladim” (*vide* figura 26), texto este criado por nós. Começamos então por ler a história, e uma vez que esta era pequena, foi pedido a mais duas crianças para fazer a leitura da mesma. De seguida foi feita a interpretação, onde surgiram curiosas observações e algumas dúvidas relativas ao texto como podemos observar.

- Então como se chama o nosso soldado? (Educadora estagiária)

- Aladim (C1)

- Olha professora acabam em “im” (C2)

- Muito bem! Que boa observação. E aparece no início, meio ou fim da palavra?

(Educadora estagiária)

- No fim (C3)

- ...

- Professora o que é continência? (C4)

- Aqui no texto, a palavra continência refere-se a uma saudação militar (mostro o gesto), é uma forma tradicional de reconhecimento entre os militares, e é feita apenas com uma mão. E o nosso soldado, seria igual aos outros? (Educadora estagiária).

- Não, porque ele fazia com as duas mãos. Era ao contrário dos outros. (C5)

- Ele fazia assim (faz o gesto com as duas mãos). (C6)

- É isso mesmo! E o que acontece ao nosso soldado Aladim? (Educadora estagiária)

- Ele saiu a marchar, para ver a sua amada porque tinha saudades. (C7)

- Saiu do quartel. (C8)

- *O que é um quartel? (C9)*
- *O quartel é um espaço onde ficam alojados os militares, e onde guardam todos os seus materiais (projetado no quadro interativo) (Educadora estagiária)*

(NC13: 31 de maio de 2022)

É importante salientar que a nota de campo n.º 13 apenas apresenta o diálogo sobre a observação feita pela criança C2, que facilmente identificou o dígrafo “im” na palavra Aladim e sobre as dúvidas apresentadas na interpretação do texto, sendo estas sobre o significado da palavra continência e quartel, mas no momento a maioria das crianças falou sobre o texto. Sendo este um texto pequeno e considerado fácil de compreender, toda a turma percebeu rapidamente a história.



Figura 26 – Leitura do texto “O soldado Aladim”

Após a interpretação do pequeno texto, foi solicitado a toda à turma (separada por dois grupos) que em conjunto criassem diferentes gestos que representassem as seguintes partes do texto: continência do soldado, soldado a marchar, o desfolhar de malmequeres, som do comboio, criação de um vendaval, quando termina o vendaval e por último a parte em que o soldado encontra a sua amada e tudo fica bem. Posto isto, depois de um tempo, ainda dentro da sala cada grupo mostrou os gestos correspondentes a cada parte do texto, para toda a turma aprender.

De seguida, pedimos a todos que fizessem silêncio para ouvirem com atenção a música que ia dar, sendo esta uma parte da Pequena Serenata Noturna de Wolfgang Amadeus Mozart. Sendo esta uma música sem letra, o nosso objetivo era “cantar” a música com gestos, inspirando-se na história abordada anteriormente.

Durante a audição da música foram surgindo alguns comentários como podemos ver na seguinte nota de campo.

- Professora quando a música começa parece o soldado a fazer a aquele gesto. (C1)
- A continência (C2)
- Na história ele depois começa a marchar por isso é aqui. (C3)
- Ouçam agora, é uma parte mais calma da música. O que será aqui? (Educadora estagiária)
- Quando ele chega ao jardim e pega na flor mal-me quer. (C4)
- Boa! É isso mesmo (Educadora estagiária)
- E aqui é quando anda o comboio. (C5)

(NC14: 31 de maio de 2022)

Na nota de campo nº14, estão representados alguns dos comentários das crianças ao longo da audição da música. Foi bastante curioso perceber a ligação que faziam entre a música e as partes do texto, ou seja, ao ouvirem estavam ao mesmo tempo a imaginar toda a história a decorrer.

Após ouvirmos a música e ver onde poderiam encaixar os gestos, dirigimo-nos até ao exterior para concluir a atividade. Assim sendo, todos os alunos fizeram um círculo, e começamos por lembrar os gestos, primeiro sem música, e só depois com música, uma vez que os gestos teriam de ser feitos ao ritmo certo. (vide figuras 27 e 28)

O resultado final ficou da seguinte maneira: 1.º gesto - continência de um soldado com as duas mãos durante oito tempos, 2.º gesto - durante doze segundos aproveitavam o espaço à sua vontade sempre a marchar, ao fim dos doze segundos colocavam-se de novo em círculo, 3.º gesto - pegar numa mal-me-quer imaginária repetindo-se este gesto por mais uma vez, 4.º gesto - posição de agachamento e bater nas pernas como se estivessem num comboio, 5.º gesto – criação de vendaval, movendo os braços no ar tentando demonstrar confusão, 6.º gesto - depois do vendaval passar, as crianças ajeitaram-se à sua vontade mas ao ritmo da música e por fim sentaram-se no chão e abraçaram a pessoa ao seu lado. A atividade terminou quando todas as crianças conseguiram realizar satisfatoriamente e autonomamente.



Figuras 27 e 28 – Interpretação do texto com gestos ao som da Pequena Serenata Noturna de Mozart

Ao regressar à sala questionamos as crianças sobre a atividade realizada, se gostaram ou não. As respostas de algumas crianças são apresentadas na seguinte nota de campo.

- *O que achaste da nossa atividade do soldado Aladim? (Professora Estagiária)*
- *Eu gostei muito, adoro ouvir música. .(C1)*
- *E tu? O que achaste? (Educadora estagiária)*
- *Foi fixe passar a história do soldado Aladim para a música. (C2)*
- *Podemos fazer mais atividades assim professora? (C3)*
- *Vocês gostam de atividades relacionadas com a música? (Educadora estagiária)*
- *Sim (todos)*
- *Nem fazíamos muitas, só mesmo com o professor de música. (C4)*
- *Vocês acham que estão a aprender ao fazer atividades de música? (Educadora estagiária)*
- *Sim, também lemos (C5)*
- *E também aprendemos músicas que não conhecíamos (C6)*

(NC15:31 de maio de 2022)

Com esta nota de campo podemos perceber que a atividade realizada foi do agrado de todas as crianças. De facto, as crianças demonstraram-se muito animadas e entusiasmadas, apresentando um notável interesse, confiança e dedicação no decorrer da atividade, querendo repetir a mesma por várias vezes.

Parte da atividade que foi realizada em grupos, as crianças mostraram-se bastante interativas umas com as outras, respeitando sempre as ideias que iam surgindo dos colegas. Segundo Homann e Weikart (2011), “participar no tempo em grande grupo, dá às crianças e

aos adultos, a oportunidade de trabalharem juntas, gostarem de estar em conjunto e construir um repertório de experiências comuns” (p.231). É sempre importante realçar que trabalharem em grupo é benéfico pois favorecem vínculos e desenvolvem novas competências., as crianças participam ativamente, oferecendo sugestões assim como a gerar soluções.

Durante todo o contexto, as crianças mostraram bastante interesse, confiança, dedicação e entusiasmo nas nossas atividades, pela forma como participavam e interagiam conosco. Nos momentos de participação elas transmitiram aprendizagens que adquiriram com as nossas dinâmicas, assim como a importância que dão às atividades realizadas com a música, solicitando-nos ainda para realizarmos mais atividades. Desta forma, pensamos ter proporcionado um bom ambiente de aprendizagem e de trabalho ao longo de toda a PES.

No contexto de 1.º CEB, interessou-nos de igual forma ouvir a opinião das crianças em relação à importância que estas atribuíam às atividades realizadas com o uso da música e como essas atividades influenciavam seu processo de aprendizagem. Assim sendo, no decorrer da PES registamos algumas notas de campo das respostas às seguintes questões: 1. Acham importante realizar atividades com o apoio da música, como realizamos ao longo deste tempo? E o que acharam das nossas atividades? Gostaram? 2. Consideras que estas atividades contribuíram para a tua aprendizagem?

- *Acham importante realizar atividades com o apoio da música, como realizamos ao longo deste tempo? E o que acharam das nossas atividades? Gostaram? (Educadora Estagiária)*

- *Sim, acho muito importante porque as nossas aulas foram muito divertidas. (C7)*

- *Eu gostei muito professora, a tua música é diferente do professor de música que temos. (C8)*

- *Pois, porque esta professora pôs música nas nossas aulas mesmo. (C9)*

- *Eu achei muito divertido e gostei muito. (C10)*

- *Eu adorei cantar e ouvir-te a tocar violino também. (C11)*

- *Eu acho importante porque com a música conseguimos aprender outras coisas. (C12)*

- *É importante porque nós divertimo-nos ao mesmo tempo que aprendemos. (C13)*

- *E acharam que as atividades que fomos fazendo contribuíram para a vossa aprendizagem? (Educadora estagiária)*

- *Sim, eu acho que aprendemos melhor com a música.*

- *Sim, nós ficamos mais inteligentes.*
- *Sim porque aprendemos as estações do ano com a ajuda da música do compositor.*
- *E também conseguimos decorar uma lengalenga porque cantamos a música muitas vezes.*
- *Eu acho que a música é divertida para aprender.*

(NC16): 1 de junho de 2022)

Como podemos observar na nota de campo n.º 16, mais uma vez os resultados obtidos reforçam a ideia de que a música pode ser um recurso incrivelmente benéfico no contexto de ensino e aprendizagem. A música desperta o interesse genuíno das crianças, estimulando nelas uma curiosidade natural em explorar um determinado assunto, tema ou conteúdo. A sua importância como recurso pedagógico é inegável, e ao longo da PES percebemos que o seu impacto é bastante positivo. Cada vez mais é necessário colocar a música dentro da sala de aula.

Desta forma, enfatizo a importância de incorporar a música de forma deliberada e criativa nas práticas educativas, reconhecendo o seu potencial como um forte recurso pedagógico no processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Considerações finais

Neste ponto procuramos refletir acerca do trabalho desenvolvido ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizada em contexto de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º ciclo do ensino básico.

A experiência da Prática de Ensino supervisionada teve um impacto bastante significativo no nosso crescimento pessoal, desenvolvimento profissional, interação social e compreensão ética. Durante todo este período conseguimos aplicar os conhecimentos que acumulamos ao longo do nosso mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tanto os aspetos teóricos como os práticos. Ao longo da PES, tivemos a oportunidade de refletir sobre os nossos planos de ensino, sobre o progresso das crianças e a importância da observação nos diferentes contextos. Todo este processo ocorreu com a colaboração dos professores cooperantes, que foram sempre partilhando os seus conhecimentos e perspetivas profissionais. Através da observação precisa das crianças, pudemos analisar individualmente as necessidades de cada uma, permitindo assim um melhor planeamento e uma melhor adaptação das nossas abordagens de ensino.

Consideramos que o nosso percurso no contexto de Creche, Educação Pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico decorreu de forma positiva, dado que proporcionamos atividades diferentes que permitiram às crianças um contacto mais próximo da música e uma aprendizagem ativa. Durante a PES tivemos sempre em consideração os interesses das crianças para desenvolver experiências de ensino aprendizagem.

A música tem sido uma parte intrínseca da experiência humana desde muito cedo, desempenhando um papel fundamental na vida de todos e sem ela o mundo tornar-se-ia vazio de sentido e de energia. Apesar de muitas vezes a música ficar esquecida, esta deve ser valorizada e incorporada cada vez mais nas escolas, uma vez que contribui para o desenvolvimento holístico das crianças. No que concerne a esta investigação pudemos ver que na sala de aula, a música pode enriquecer e complementar outras formas de aprendizagens significativas, mostrando ser uma ferramenta facilitadora no processo de ensino aprendizagem.

Para nós foi bastante prazeroso, o crescente entusiasmo ao longo de toda a prática e o desejo de que esta aventura musical não terminasse. Tudo isto leva a crer que é cada vez mais importante que o educador/professor comunique a importância da música como uma aventura enriquecedora que contribui para o crescimento e formação das crianças.

Assim, resolvi estudar de que forma a música poderia funcionar como recurso pedagógico no processo ensino-aprendizagem. Reconhecendo a relevância da música no processo de desenvolvimento das crianças, considerei pertinente investigar como esta pode enriquecer as experiências de aprendizagem na sala de aula. Integrar a música de forma transversal às diversas áreas do conhecimento desempenha um papel crucial na motivação das crianças e, ao mesmo tempo, contribui para o desenvolvimento de competências e conhecimentos essenciais. No entanto, devo admitir que enfrentei algumas limitações ao tentar fazer essa interligação entre as diferentes áreas e ao planejar as aulas, o que me fez também perceber a complexidade da minha profissão. Baptista (2005) define a profissão docente como “uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho” e “que assume a responsabilidade de dar rosto ao futuro” (p. 113). Neste sentido, sublinho a importância da mudança tanto das salas de atividades como das salas de aula da atualidade, onde se deixe entrar a música e onde esta possa ser vista com maior interesse, uma vez que constitui um forte recurso educativo, que deve ser utilizado adequando as suas potencialidades à intervenção educativa e às características do grupo em causa.

Relativamente aos objetivos delineados no início da investigação, foi possível dar resposta aos três. Respondendo ao primeiro objetivo (i) Compreender a importância da música no processo ensino-aprendizagem podemos constatar que obtivemos essa resposta a partir da pesquisa fundamentada que realizamos, o que nos permitiu sustentar a nossa temática no que respeita ao enquadramento teórico deste relatório. Deste modo, a pesquisa revelou-nos que a integração da música no âmbito escolar pode proporcionar não apenas uma experiência de aprendizagem mais rica, mas também contribuir significativamente para o crescimento emocional, social e cognitivo das crianças, ajudando-as também a tornarem-se mais confiantes, criativas e bem-sucedidas. Relativamente ao segundo objetivo (ii) Promover uma aprendizagem ativa através da música, consideramos que implementamos dinâmicas que proporcionaram às crianças aprendizagens significativas, uma vez que apresentamos uma sequência organizada de tarefas/atividades de forma a relacionarmos todas as áreas de conteúdo com o recurso da música. Atualmente, ensinar caracteriza-se pela capacidade de fazer aprender o que está estabelecido no currículo aliada à capacidade de o fazer de forma dinâmica, exploratória e investigativa. Gordon (2000) menciona que “ensinar é uma arte, mas aprender é um processo. Os bons artistas e os bons professores criam técnicas de expressão únicas. É isso que os torna excepcionais no seu trabalho” (p.42). Segundo Goodkin (2018), a música não é apenas um meio de expressão artística, mas também uma poderosa ferramenta pedagógica que promove uma aprendizagem ativa. Menciona ainda

que, ao envolver as crianças em atividades musicais, os educadores e professores conseguem estimular múltiplas áreas do desenvolvimento, incluindo o cognitivo, motor e social, contribuindo para uma experiência de aprendizagem mais rica e envolvente. Podemos assim constatar que a música se apresentou como um elo entre as crianças e as suas aprendizagens, permitindo assim uma aprendizagem mais ativa e participativa

Em relação ao terceiro e último objetivo (iii) Compreender a importância que as crianças atribuem às atividades realizadas com recurso à música e que relação estabelecem com o processo ensino-aprendizagem, em resposta ao mesmo, fomos registando através das notas de campo a opinião das crianças sobre as atividades e se estas contribuía para as suas aprendizagens. A opinião das mesmas sobre as atividades realizadas com a música é também importante. A música é sem dúvida uma forte ferramenta que deve ser utilizada dentro e fora da sala, e fomos vendo ao longo das atividades que as crianças se sentiam alegres, ativas e motivadas para aprender. Esses resultados corroboram as conclusões de Hallam (2010), que destaca que a música tem a capacidade de melhorar o humor, aumentar a motivação e criar um ambiente de aprendizagem mais positivo. Hallam enfatiza que o envolvimento emocional e a motivação são fatores essenciais para o sucesso educacional, e que a música atua como um catalisador para esses aspetos, tornando a aprendizagem mais significativa para as crianças. A opinião positiva das crianças em relação às atividades implementadas mostra-nos o potencial da música no contexto escolar, validando o seu uso como uma ferramenta fundamental no desenvolvimento integral das crianças.

No que se refere à elaboração deste relatório, foi um processo desafiante, mas, ao mesmo tempo, repleto de aprendizagens bastante significativas. Como futuras professoras e depois de investigar esta temática, podemos afirmar que ainda há muito a fazer pela educação pela música, por este meio que muito pode auxiliar as crianças no seu percurso escolar. Para elas, a música é uma parte essencial nas suas vidas, abrangendo vários aspetos relevantes como a interação com os outros, a criatividade, e proporciona ainda momentos de prazer, calma, alegria, contribuindo para o bem-estar geral das crianças.

No futuro, devemos então incentivar e deixar as crianças mergulhar no mundo sonoro, isto é, "...colocar a música ao serviço da educação da criança e não a criança ao serviço da aprendizagem musical" (Sousa, 2019, p.19).

Por fim, gostaríamos de mencionar uma limitação deste relatório, que, embora não seja de extrema importância, torna-se relevante destacar, que foi a dificuldade de aquisição bibliográfica no âmbito da educação pela música. Muitos autores concentram-se em abordar a música como forma de expressão, mas há poucos recursos que abordam especificamente

como a música pode ser integrada de forma ativa em diferentes áreas de conteúdo. Sendo que o nosso objetivo não era explorar a música em si, mas sim como esta pode ser incorporada ativamente no contexto das outras áreas de conteúdo, podendo ser utilizada como uma ferramenta educacional interdisciplinar, enriquecendo assim as aprendizagens das crianças. Neste sentido, enfrentamos desafios na obtenção de referências bibliográficas relevantes que abordassem essa perspectiva específica.

Referências bibliográficas

- Alvarenga, E. M. (2012). *Metodologia da Investigação Quantitativa e Qualitativa*. Edição gráfica: A4Diseños.
- Andrade, S.S. (2013). *O Lúdico na vida e na escola: desafios metodológicos*. Curitiba: Appris.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar*. Aravaca (Madrid): Learning to teach, Seventh Edition.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: A educação como compromisso ético*. Profedições.
- Barrett, M. S. (2020). *A cultural psychology of music education*. Oxford University Press.
- Bianchi, R. (2013). *A importância da musicalização no desenvolvimento infantil de crianças de zero a três anos*. Mostra de iniciação científica do CESUCA, 0 (7), 2317-5915.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto Editora.
- Bréscia, V. L. P. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Átomo.
- Burnard, P. (2013). *Teaching music creatively*. In P. Burnard, & R. Murphy, *Teaching Music Creatively* (pp. 1-11). Abingdon: Routledge.
- Cardoso, A. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem*. [https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25458/1/Ana%20Cardoso.p df](https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/25458/1/Ana%20Cardoso.pdf)
- Castro, G. (2009). *A escola do séc. XXI*. Revista de Educação do Ideau, Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU, 4 (9).
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da Investigação-Ação*. Coordenação do Ensino do Português na Alemanha.
- <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Chiarelli, L. & Barreto, S. (2005). A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recrearte*, (3).
- Coutinho, A. (2002). *Educação infantil: espaço de educação e cuidado*. Florianópolis: [s.n.];
- Day, C. (2004). *A Paasion for Teaching*. London: RoutledgeFalmer.

- Figueiredo, S. (2004). A preparação musical de professores generalistas no Brasil. *Revista da abem*, 11, pp.5-61. <http://www.abemeducacaomusical.com.br/revistas/revistaabem/index.php/revistaabem/article/view/347>
- Friedmann, A. (1996). *Brincar: crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. Moderna.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books
- Goodkin, D. (2018). *Play, sing, and dance: An introduction to Orff Schulwerk*. Schott Music.
- Gomes, B. (2010). *A importância do brincar no desenvolvimento da criança*. Cadernos de Educação de Infância 90.
- Gordon, E. E. (1980). The assessment of music aptitudes of very young children. *Psychomusicology*, 24.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, Conteúdos e Padrões*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
- Hohmann, M; Banet, B.; Weikart, P.D. (1979). *A criança em ação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Homann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. (6.º Ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Justi, L., & Batalha, R. (2021). *O ritmo, a música e a educação*. Rio de Janeiro: UFRJ.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EDUSER: Revista de educação*, Vol 2 (2), pp. 49-65.
- Ministério da Educação. *Organização curricular e programas. 1.º ciclo ensino básico*. (4.ºed). Ministério da Educação. https://bibliomag.files.wordpress.com/2010/03/prog20_1cicloeb.pdf
- Ministério da Educação [ME] (2018a). *Aprendizagens Essenciais | 1.º Ciclo do Ensino Básico*, Português. Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Mónico, L. S., Alferes, V. R., Castro, P., & Parreira, P. (2017). *A Observação Participante enquanto metodologia da investigação qualitativa*. *Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, pp. 724 - 733.
- Morgado, E; Licursi, B; Cardoso, M; & Leonido, L (2023). Ludicidade Expressivo-musical: Reflexões sobre o Desenvolvimento na Infância. *European Review Of Artistic Studies* 14(1), 25.

- Parente, C. (s/d). *Observar e escutar na creche para aprender sobre a criança*. Universidade de Aveiro.
- Peery, J. (2010). A música na educação de infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (2ª edição). (pp. 461-502). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Piaget, J. (2000). *Para onde vai a educação?* Editora UNESCO.
- Portugal, G. (2012). *Finalidades e Práticas Educativas em Creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.
- Quivy, R., & Camperhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.
- Reis, C. (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds – Learning to be creative*. United Kingdom: Capstone Publishing.
- Sarrazin, N. (2016). *Music and the child*. Retrieved from <https://onlinebooks.library.upenn.edu/webbin/book/lookupid?key=olbp83077>
- Silva, I. L., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações curriculares para a educação pré-Escolar*. Ministério da Educação.
- Sheppard, P. (2005). *Music makes your child smarter*. Artemis Music Limited.
- Spanevello, C., & Bellochio, C. (2005). Educação musical nos anos iniciais do ensino fundamental: analisando as práticas educativas de professores unidocentes. *Revista da abem*, 12, 89-98.
- Sousa, A. (2019). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (3º volume) - 2.ºed Colecção Horizontes Pedagógicos. Edições Piaget.
- Teves, M. (2007). *Transição do pré-escolar para o ensino básico: Interação da criança com os seus pares e o professor: Estudo de caso*. Universidade dos Açores.
- Traqueira, A., Pacheco, E., & Tavira, E. (2021). *Reflexão crítica sobre métodos e técnicas de recolha de dados investigação-ação*. In Moreira, A; Sá, P. A & Costa, A. P. *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos* (Vol. 1). UA Editora.
- Waugh, R. & Riddoch, J. (2007). The effect of classical music on painting quality and classroom behaviour for students with severe intellectual disabilities in special schools. *International journal of special education*, 22(3), 2-13.
- Welch, G. F. (2017). *The Oxford handbook of singing*. Oxford University Press.

- Wuytack, J. (1992). Puesta al día de las ideas educativas de Carl Orff. *Música y Educación*.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Associação Portuguesa de Educação Musical.
- Vilelas, J. (2017). *Investigação: o processo de construção de conhecimento*. Edições Sílabo.

Anexos

