



INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE LDA.

Autor: Ana Rita Duarte Sousa

Titulo: Expressão Musical e Motora no Desenvolvimento Global das Crianças em Creche

Ano: 2018



INSTITUTO DE ESTUDOS SUPERIORES DE FAFE LDA.

Autor: Ana Rita Duarte Sousa

Titulo: Expressão Musical e Motora no Desenvolvimento Global das Crianças em Creche

Ano: 2018



ESEF - ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE FAFE

Expressão Musical e Motora no Desenvolvimento Global das Crianças em Creche

Relatório Final de Investigação

Mestrado em Educação: Creche

Trabalho realizado como requisito para a obtenção do grau de mestre sob a orientação da Professora Doutora Dulce Noronha e Sousa, no âmbito do Estágio realizado no Mestrado em Educação: Creche.

Ana Rita Duarte Sousa

Escola Superior de Educação de Fafe, julho de 2018

Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi conseguida por existir um conjunto de pessoas e entidades que acreditaram no meu trabalho e que sempre me apoiaram nas minhas decisões, dando-me força para continuar, fazendo-me acreditar que todo este percurso era possível e estava ao meu alcance.

Neste sentido, não posso deixar de agradecer a todas as pessoas que estiveram presentes na minha vida e acompanharam este percurso, deixando aqui palavras de agradecimento a todos eles.

Aos meus pais e irmão que sempre acreditaram nas minhas capacidades e que me permitiram ingressar neste curso, sempre mostraram compreensão com as minhas angústias e apoiaram-me em tudo o que estava ao seu alcance, partilhando comigo todas as tristezas e alegrias.

À professora supervisora, Professora Doutora Dulce Noronha, por todo o acompanhamento e orientação que me deu ao longo deste trabalho e por todas as palavras de incentivo e conselhos que me deu para aperfeiçoar a minha prática.

À educadora Daniela Castro, que sempre esteve disponível para me ouvir e me aconselhar ao longo de todo o trabalho, que seguiu de perto todas as minhas intervenções e que me permitiu com isso perceber a realidade da creche e do trabalho de um educador de infância.

Às auxiliares de ação educativa da sala e a todas as pessoas que trabalham na instituição que sempre estiveram disponíveis para me ajudar e que permitiram uma integração na instituição de forma acolhedora.

Às colegas de turma pelos momentos de partilha e de apoio, em especial à colega de estágio Fátima que sempre acompanhou de perto todo o trabalho e me aconselhou nas minhas intervenções.

E, por último, um agradecimento especial às crianças do grupo que me permitiram crescer a nível pessoal e profissional, por todo o carinho que me deram e pelos sorrisos com que me recebiam todos os dias.

Resumo

O presente relatório de estágio apresenta todo o processo desenvolvido em volta do trabalho de investigação-ação realizado na sala de 1 ano da creche da Santa Casa da Misericórdia de Felgueiras.

Na primeira parte apresentamos o enquadramento teórico para este trabalho onde referimos a importância da creche e do educador na primeira infância e apresentamos as fases de desenvolvimento físico-motor e da música nestas faixas etárias.

Na segunda parte apresentamos a metodologia de investigação-ação, definimos esta metodologia, apresentamos a nossa problemática e a planificação da investigação-ação, onde estão incluídos os objetivos que pretendemos alcançar, os instrumentos utilizados e a calendarização da intervenção.

Na terceira e última parte apresentamos a nossa intervenção educativa de forma faseada com uma avaliação final dos resultados obtidos.

Abstract

This report presents the entire stage process developed around the action-research work carried out in the room of 1 year of daycare Santa Casa da Misericórdia de Felgueiras.

The first part presents the theoretical framework for this work where we alluded to the importance of child care and early childhood educator and present the stages of physical development, motor and music in these age groups.

In the second part we present the methodology of action research, we define this methodology, we introduce our problem and planning action inquiry, which included the objective we want to achieve, the instruments used and the timing of the intervention.

In the third and final part we present our educational intervention in a phased manner with a final evaluation of the results.

Índice de imagens

Figura 1 – Fases e estádios do desenvolvimento motor de Gallahue	12
Figura 2 – Criança a gatinhar	26
Figura 3 – Criança a rastejar	26
Figura 4 – O grupo observa a coreografia e ouve a música pelas primeiras vezes	27
Figura 5 – Música mimada “Eu mexo um dedo” com imitação de algumas crianças	27
Figura 6 – Criança a escorregar	28
Figura 7 – Criança a subir a estrutura de pé	28
Figura 8 – Criança a subir a estrutura com ajuda da estagiária	28
Figura 9 – Criança a subir a estrutura de pé sem ajuda	28
Figura 10 – Criança a empurrar o <i>puff</i>	29
Figura 11 – Crianças mais pequenas a explorar os balões	30
Figura 12 – Criança a segurar o balão com as duas mãos e andar pela sala	30
Figura 13 – Criança a explorar a textura do balão com a boca	30
Figura 14 – Crianças a dançar a música “Chu Chuá”	33
Figura 15 – Criança a subir uma estrutura a rastejar	34
Figura 16 – Jogos livres com bolas	34
Figura 17 – Criança a passar pelo túnel	34
Figura 18 – Criança a fazer os gestos da música de forma espontânea	35

Figura 19 – Dança em pares por iniciativa das crianças	35
Figura 20 – Crianças a explorar e segurar o balão com as duas mãos	37
Figura 21 – Crianças a explorar os balões	37
Figura 22 – Crianças a apanhar bolas de sabão	37
Figura 23 – Crianças a apanhar bolas de sabão	37
Figura 24 – Crianças a apanhar bolas de sabão	37

Índice de tabelas

Tabela 1 – Características da amostra	40
Tabela 2 – N - Movimentar partes do corpo	41
Tabela 3 – O - Movimentar o corpo todo	42
Tabela 4 – P - Movimentar-se com objectos	44
Tabela 5 – Q - Movimentar-se ao som de música	45

Índice geral

Agradecimentos	i
Resumo	iii
Abstract	iv
Índice de imagens	v
Índice de tabelas	vii
Introdução	1
Parte I – Enquadramento teórico	3
1.1. A creche	4
1.1.1 A creche e a sua importância	4
1.1.2 A importância do educador de infância na creche	6
1.2 As artes na creche	8
1.2.1 A música	8
1.2.1.1 O desenvolvimento da música na 1ª infância	8
1.2.1.2 A música na creche	10
1.2.2 A atividade motora	11
1.2.2.1 O desenvolvimento motor na 1ª infância	11
1.2.2.1 Aspectos característicos das atividades de expressão físico-motora	13
Parte II – Metodologia de Investigação	14

2.1. Investigação-ação	15
2.2. Problemática	16
2.3. Planificação da investigação-ação	17
2.3.1. Objetivos	17
2.3.2. Instrumentos	18
2.3.3. Calendarização	20
2.3.4. Observação/avaliação	22
Parte III – Intervenção Educativa	24
3.1 Fases de intervenção	25
3.2 Avaliação/Resultados obtidos	38
3.2.1 Avaliação do COR	39
Parte IV – Análise crítica da intervenção educativa	47
Conclusão	52
Referências bibliográficas	54

Introdução

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito do estágio realizado em creche no Mestrado em Educação: Creche e visa apresentar o trabalho de investigação-ação desenvolvido ao longo do período de estágio.

O estágio foi realizado na sala de 1 ano da creche da Santa Casa da Misericórdia de Felgueiras e decorreu de 26 de fevereiro a 15 de junho de 2018 com um grupo constituído por 14 crianças, 7 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

Com este relatório de estágio pretendemos apresentar o percurso que fizemos para a nossa investigação-ação, as principais dificuldades e objetivos alcançados. Pretendemos com este projeto proporcionar às crianças um desenvolvimento físico-motor mais equilibrado e adequado aos seus níveis de desenvolvimento, assim como estimular a sua capacidade auditiva e reação face à música.

O relatório encontra-se dividido em quatro partes fundamentais: na primeira parte fazemos um enquadramento teórico acerca das temáticas a abordar seguido de uma segunda parte onde apresentamos a nossa metodologia de investigação-ação utilizada, na terceira parte expomos a nossa intervenção educativa e respetiva avaliação na quarta parte.

É visível através deste relatório um pouco do que é ser educador de infância. Um educador de infância, segundo a portaria nº 240/2001, do *Diário da República*,

observa cada criança, bem como os pequenos grupos e o grande grupo, com vista a uma planificação de actividades e projectos adequados às necessidades da criança e do grupo e aos objectivos de desenvolvimento e da aprendizagem (...) planifica a intervenção educativa de forma integrada e flexível, tendo em conta os dados

recolhidos na observação e na avaliação, bem como as propostas explícitas das crianças, as temáticas e as situações imprevistas emergentes no processo educativo.

Howes & Hamilton (2002) afirmam que os educadores de infância “desempenham uma variedade de papéis, tais como facilitar o desenvolvimento, dar orientação e apoio emocional, gerir as crianças e os outros adultos, fazer a mediação nos contactos entre pares e ensinar” (p.741). Na creche, mais do que ser educador de infância devemos lançar as bases de uma relação afectiva autêntica assegurando uma segurança afectiva equilibrada a todas as crianças” que constituem o nosso grupo (Portugal, 1998, p.201).

Parte I – Enquadramento teórico

1.1. A creche

1.1.1 A creche e a sua importância

Segundo a portaria nº 262/2011 de 31 de agosto do *Diário da República* (2011), define-se a creche como sendo “um equipamento de natureza socioeducativa, vocacionado para o apoio à família e à criança, destinado a acolher crianças até aos 3 anos de idade, durante o período correspondente ao impedimento dos pais ou de quem exerça as responsabilidades parentais”.

A creche é o local onde as crianças vão vivenciar as suas primeiras experiências exteriores ao círculo familiar, onde se pretende que adquiram determinadas competências e capacidades importantes para o seu desenvolvimento harmonioso ao nível motor, cognitivo, pessoal, emocional e social, devendo por isso ser um ambiente acolhedor e dinamizador de aprendizagens (Instituto da Segurança Social, n.d., p.1).

É neste contexto de aprendizagem e desenvolvimento e “através da relação com o outro, do que lhe é permitido ou não, das respostas facultadas e da rapidez com que estas são dadas que o processo de tornar cada criança num indivíduo único e com uma identidade própria se processa” (Instituto da Segurança Social), tornando-se evidente a importância que a creche tem no desenvolvimento das crianças.

A creche surge também como resposta às mudanças nas estruturas familiares e sociodemográficas que se têm vindo a sentir nos últimos anos, onde se constata que existe cada vez menos apoio por parte da rede familiar e dos vizinhos, neste sentido “as creches assumem um papel determinante para a efectiva conciliação entre a vida familiar e

profissional das famílias, proporcionando às crianças um espaço de socialização e de desenvolvimento integral” (*Diário da República*, 2011). Consciente destas mudanças e das necessidades das crianças, o Ministério da Solidariedade e da Segurança Social instituiu um conjunto de objetivos para a creche, nomeadamente:

- a) facilitar a conciliação da vida familiar e profissional do agregado familiar; b) colaborar com a família numa partilha de cuidados e responsabilidades em todo o processo evolutivo da criança; c) assegurar um atendimento individual e personalizado em função das necessidades específicas de cada criança; d) prevenir e despistar precocemente qualquer inadaptação, deficiência ou situação de risco, assegurando o encaminhamento mais adequado; e) proporcionar condições para o desenvolvimento integral da criança, num ambiente de segurança física e afectiva; f) promover a articulação com outros serviços existentes na comunidade.

Para além destes objetivos, importa assegurar por parte destes estabelecimentos que as crianças tenham a possibilidade de brincar, aprender e desenvolver-se num ambiente seguro e protetor com vista a desenvolverem “a sua auto-estima, autoconfiança e capacidade de se tornar independente face aos desafios futuros com que irá sendo confrontada ao longo do seu desenvolvimento” (Instituto da Segurança Social, p.2).

Estudos franceses desenvolvidos por Mouras e Balleyguier (1992) defendem que as crianças que frequentam a creche têm mais facilidade de adaptação ao pré-escolar, uma vez que já estão habituadas a regras coletivas, estão à vontade em grandes grupos e não estão tão dependentes de adultos (in Portugal, 1998, p. 177), além disso, os estudos de Fiel et al (1990) revelam que “a permanência numa creche de boa qualidade, além de não afectar negativamente o comportamento de ligação à mãe, parece promover o comportamento

social da criança (...), menos jogo solitário e menos procura de protecção da parte do adulto (...), jogos mais interactivos e cooperativos, afectos positivos e interacções verbais mais positivas” (in Portugal, 1998, p. 177).

Em suma, as creches “deverão favorecer o desenvolvimento físico e mental, diminuindo os efeitos desfavoráveis da separação temporária da criança, da sua família, em que o Educador de Infância, terá aqui um papel fundamental” (Carolino, 2007, p.1).

1.1.2 A importância do educador de infância na creche

Os educadores de infância são para a criança um modelo a seguir, um porto de abrigo, um companheiro nas brincadeiras, um promotor do seu desenvolvimento, devem estabelecer uma relação de confiança. Os educadores de infância “que trabalham com bebés e crianças pequenas necessitam de possuir qualidades intrínsecas, bem como conhecimentos e formação adequada para fornecerem experiências de aprendizagem e de desenvolvimento” (Fernandes, 2012, p.9).

De acordo com Goossens & Van Ijzendoorn (1990), “as ligações da criança ao educador parecem ser independentes das ligações da criança à mãe ou ao pai. Mesmo quando as crianças têm relações familiares inseguras, podem desenvolver uma relação segura com o educador” (in Portugal, 1998, p.179), para que tal aconteça, o educador deve transmitir à criança segurança e tranquilidade em todos os momentos do dia, principalmente na hora de chegada e saída, altura em que “as despedidas agradáveis e simpáticas dos educadores permitem que as crianças se voltem a reunir com os pais livres de preocupações sobre o sentido de pertença ao centro infantil” (Post & Hohmann, 2011, p.210).

Os cuidados diários das crianças e as atividades que elas desenvolvem a fim de estimular o seu desenvolvimento são da responsabilidade do educador de infância que se vai tornar numa importante figura de vinculação para as crianças, no entanto, “tanto a criança como o educador necessitam de tempo para se adaptarem um ao outro a aprenderem a decodificar os sinais e comportamentos do outro. A continuidade de interações entre um determinado educador e a criança permite não apenas melhores cuidados como relações mais intensas e responsivas” (Portugal, 1998, p.181).

O educador é responsável por todo o ambiente que está à volta das crianças e das interações que estabelecem umas com as outras, tem como função estimular o seu desenvolvimento harmonioso e desenvolver a autonomia das crianças, estabelecendo “limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ainda não têm maturidade suficiente de fazer” (Fernandes, 2012, p.9).

De um modo geral, pode-se dizer que, quando a criança se sente “emocionalmente segura com o educador, poderá utilizá-lo como uma fonte para explorar as oportunidades e as aprendizagens no contexto educativo, adaptando-se à creche de uma forma mais positiva a nível emocional e social” (Fernandes, 2012, p.9).

1.2 As artes na creche

1.2.1 A música

1.2.1.1 O desenvolvimento da música na 1ª infância

“Há períodos cruciais, associados com surtos de desenvolvimento de conexões neurológicas e sinapses, que ocorrem no período pré-natal e durante a 1ª infância” (Henrique, 2004, p.306). Neurologistas, pediatras, biólogos e psicólogos esclarecem que

a cognição tem lugar na parte exterior do cérebro, o córtex. Este é formado por neurónios interligados por axões e dendrites, os quais são estimulados pela actividade sintáctica. A natureza fornece à criança uma superabundância de células para fazer conexões, antes do nascimento e em períodos cruciais depois do nascimento. Se as células não forem usadas para esse fim durante esses períodos cruciais, perdem-se e nunca mais poderão ser recuperadas. (Henrique, 2004, p.306).

Deste modo, “se uma criança muito pequena não tiver oportunidade de desenvolver um vocabulário de audição musical, as células que deveriam ser usadas para estabelecer esse sentido auditivo serão, na melhor das hipóteses, reconvertidas para outro sentido” (Henrique, 2004, p.306), não existindo nada que se possa fazer para inverter o processo.

Segundo Prim (2001), durante o primeiro ano de vida o bebé passa por diversas fases, entre elas: grita, chora e balbuceia, tomando consciência da diferença entre falar e cantar por volta dos 12 meses (p.17).

Entre o 5º e o 8º mês o bebé começa a dar uma resposta motora à música, ou seja, “manifestam-se as primeiras expressões musico-rítmicas corporais; movimenta o corpo ritmicamente” (Prim, 2001, p.22). Esta alteração da postura “é motivada pelo ritmo de uma canção, por palmas e movimentos que a acompanhem, apesar de, logicamente, estar muito longe de conseguir ritmos verdadeiramente sincronizados” (Cerezo, 1997, p.1332). Contudo, esta resposta à música é importante para o desenvolvimento posterior do ritmo.

Até aos 12 meses balanceia-se ao som de música muito ritmada, com a qual começa a sincronizar os seus movimentos, nesta fase ainda como actividade global” (Prim, 2001, p.22).

Segundo Moog (1976),

entre os dezoito meses e os dois anos, (a criança) utiliza o espaço movendo-se em círculo e faz movimentos de dança regulares numa forma repetitiva, com diversas partes do corpo: baloiça um pé, inclina e oscila a cabeça para um lado e para o outro, levanta e baixa os calcanhares, move os joelhos para a frente e para trás, baloiça as pernas, ajoelha e baloiça dum joelho para o outro, abre e fecha uma mão regularmente (in Prim, 2001, p.22).

Moog (1976) afirma também que as crianças com 2 anos reagem ritmicamente com facilidade, dobra as pernas quando salta, bate com os pés no solo e palra canções (in Prim, 2001, p.22).

“A coordenação dos movimentos com o ritmo da música só se faz quando a criança é capaz de isolar o elemento «tempo» nos sons que ouve” (Prim, 2001, p.18), sendo que as primeiras improvisações acontecem por volta dos 24 meses. A partir daqui começam a

surgir as primeiras reproduções de melodias e o interesse por jogos com música e movimento, tornando-se cada vez mais evidente a partir dos 6 anos.

1.2.1.2 A música na creche

O movimento “motiva o desenvolvimento das estruturas neurológicas (...) o que permite o desenvolvimento cognitivo e a organização da personalidade, a música, sendo movimento no tempo e no espaço, concorre de forma muito especial para estes objetivos educacionais” (Sousa, 2003, p.20). A creche deve proporcionar às crianças vivências diversificadas a partir da música como forma de desenvolver a sua personalidade e o seu enriquecimento pessoal.

A música deve ser usada como uma estratégia metodológica tendo em conta o nível de desenvolvimento das crianças, usando jogos musicais, canções, rimas, entre outros, que devem proporcionar às crianças “meios para satisfazer as suas necessidades de exploração e de integração no mundo sonoro, de expressão e de criação” (Sousa, 2003, p.23).

Prim (2001) classificou as canções, rimas e jogos infantis usando como critério a motricidade que envolvem:

- Canções – são apenas cantadas, sem movimento específico associado, mas que por vezes as crianças transformam em danças de roda;
- Canções dançadas – têm uma coreografia própria e a sua formação é normalmente em roda ou coluna;
- Canções mimadas – são músicas em que o gesto exprime o pensamento concretizado na letra;

- Canções com batimentos – são rimas geralmente não cantadas, em que não há “competição” e o resultado pode depender do “acaso”;
- Jogos – têm regras específicas que são aceites por todos com um objetivo específico de ganhar ou perder;
- Rimas para saltar à corda e rimas para saltar ao elástico – são para jogar com o acessório mencionado, cantadas ou não.

(in Prim, 2001, p.30)

1.2.2 A atividade motora

1.2.2.1 O desenvolvimento motor na 1ª infância

O movimento é o centro da atividade das crianças e é importante em todos os níveis de desenvolvimento, sejam eles, motor, cognitivo, afetivo ou comportamental, tal como afirma Gallahue, (2002) “as crianças seguem uma progressão desenvolvimental na aquisição das suas competências motoras que não é muito diferente das progressões desenvolvimentais encontradas no seu desenvolvimento cognitivo e afectivo” (p.49).

Até aos 2 anos as crianças já devem dominar os movimentos rudimentares, tais como: aprender a alcançar, agarrar e largar objetos, sentar-se sem ajuda, pôr-se de pé e conseguir andar com uma postura vertical e sem ajuda.

Na figura 1 estão apresentadas as fases e estádios de desenvolvimento motor:

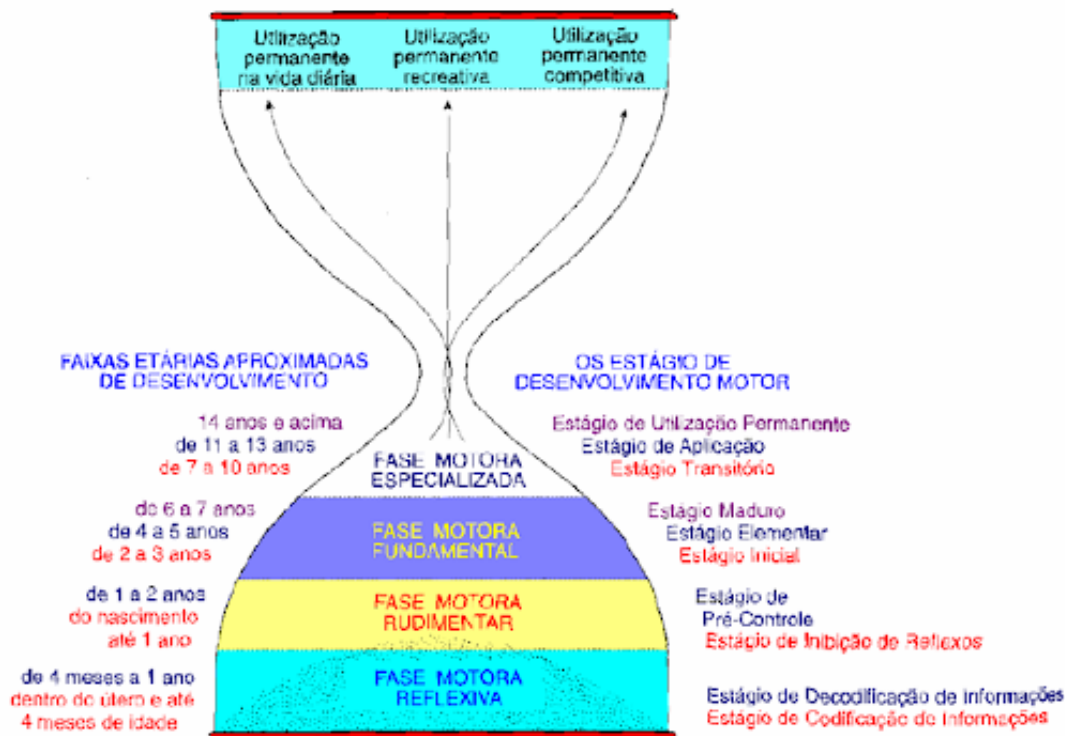


Figura 1 – Fases e estágios do desenvolvimento motor de Gallahue

A fase motora rudimentar (1-2 anos) constitui “a base sobre a qual as crianças desenvolvem e aperfeiçoam os padrões dos movimentos fundamentais dos primeiros anos” (Gallahue, 2002, p.50). Os movimentos fundamentais são aprendidos de forma isolada e só mais tarde passam para competências motoras especializadas, entre os principais movimentos motores fundamentais destacam-se: correr, saltar, lançar e agarrar. “O desenvolvimento de competências motoras fundamentais amadurecidas é básico para o desenvolvimento motor e a educação motoras das crianças. Uma ampla variedade de experiências motoras fornece às crianças grande riqueza de informação em que podem basear a percepção que têm de si próprias e do mundo que as rodeia” (Gallahue, 2002, p.52).

Apesar do processo de desenvolvimento ser previsível no que diz respeito às suas fases e idades em que acontecem, todas as atividades de expressão físico-motora devem ter uma adequação individual a cada criança uma vez que “cada criança tem o seu tempo e padrão próprios de desenvolvimento (Gallahue, 2002, p.52).

1.2.2.1 Aspetos característicos das atividades de expressão físico-motora

As atividades de expressão físico-motora devem reunir algumas características importantes para que o desenvolvimento motor das crianças ocorra com sucesso. As crianças devem estar permanentemente a realizar atividades motoras, o educador na fase de planeamento deve ter em atenção para evitar os “tempos de espera” entre atividades que devem ser adequadas às necessidades dos alunos, transmitindo-lhes a necessidade de superar constantemente os desafios propostos. Estas atividades devem ter um carácter divertido, agradável e desafiante e permitir aos alunos superar dificuldades e aperfeiçoar habilidades.

É até ao final do 1º ciclo do Ensino Básico que ocorre o principal desenvolvimento das capacidades físicas e das aprendizagens psicomotoras fundamentais, a falta de estimulação nestas idades pode significar carências irremediáveis. O corpo é um elemento essencial na atividade pedagógica e é através da área de Expressão e Educação Físico-Motora que se proporciona às crianças um desenvolvimento integral, distinguindo-se desta forma das outras áreas por possibilitar experiências a partir do corpo de forma orientada e tendo em conta o nível de desenvolvimento de cada criança.

Este desenvolvimento das capacidades físicas e das aprendizagens psicomotoras, segundo Neto “depende em grande parte da riqueza das estimulações provenientes do meio, e das condições que são oferecidas em espaços físicos e humanos” (cit. por Queirós, 2000,

p.69), Gallahue (2002) acrescenta ainda que, “o modelo educativo de desenvolvimento motor deveria fazer parte das experiências quotidianas de todas as crianças” (Gallahue, 2002, p.82).

Parte II – Metodologia de Investigação

Relatório de Estágio - Creche

2.1. Investigação-ação

A metodologia de investigação-ação foi a utilizada para a realização deste trabalho no âmbito do estágio realizado na creche, importa, por isso, definir investigação-ação que, segundo Elliot (1991) é um “estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre” (citado por Máximo-Esteves, 2008, p. 18) e que segundo Máximo-Esteves (2008) possui duas linhas de orientação “o desejo de melhorar a qualidade do que ocorre numa determinada situação e a necessidade, para tal, de investigar essa situação” (p.18).

A investigação-ação é “um processo dinâmico, interactivo e aberto aos emergentes e necessários reajustes, provenientes da análise das circunstâncias e dos fenómenos em estudo” (Máximo-Esteves, 2008, p.82) que se processa ao longo de várias fases: a) planear com facilidade (implica a reflexão do professor-investigador sobre a sua experiência e a experiência dos alunos, formulação das primeiras questões); b) agir (implica atos de pesquisa no terreno, à procura de padrões ou discrepâncias, começam a ser elaboradas as questões iniciais); c) refletir (análise crítica das observações); d) avaliar/validar (avaliar as decisões tomadas e observação dos seus efeitos) e e) dialogar (partilhar pontos de vista e interpretações com colegas até se chegar à versão final de um relatório escrito (adaptado de Máximo-Esteves, 2008, p.82).

O tema da nossa investigação-ação surgiu após vários momentos de observação e reflexão, de onde surgiram as primeiras questões a abordar, nomeadamente, a implementação de atividades físico-motoras orientadas. Após algumas intervenções práticas e reflexão sobre as mesmas, foram reformuladas as questões iniciais, uma vez que

se percebeu que seria necessário complementar este trabalho com a introdução da área musical, tendo sido necessário voltar a reformular as questões iniciais e traçar um novo plano de ação.

Efetuada todas as intervenções, foi feita uma análise de todas as observações e intervenções a fim de avaliar todos os resultados obtidos.

2.2. Problemática

Para o nosso trabalho decidimos intervir na área musical e do desenvolvimento motor das crianças, uma vez que, após observação da sala e das rotinas e atividades das crianças percebemos que, apesar de a sala ser um espaço amplo que permite a livre circulação das crianças, a mesma sala não permite às crianças que já adquiriram a locomoção o desenvolvimento de algumas habilidades motoras, para tal acontecesse, considerou-se que seria necessário proporcionar às crianças atividades que estimulassem o seu desenvolvimento motor nas mais vertentes habilidades. Ao longo deste processo achamos pertinente associar a música, pois foi sendo notório ao longo das atividades que as crianças estavam a desenvolver o gosto pela música, além disso, com pesquisas efetuadas verificou-se que a música era um complemento do desenvolvimento motor, uma vez que desencadeia uma série de movimentos proporcionados pelo seu ritmo.

Segundo Máximo-Esteves (2008), “formular questões de investigação é o ponto de partida para conduzir qualquer investigação” (p.80), neste seguimento, formulamos as seguintes questões de investigação para dar início ao nosso trabalho de investigação-ação:

- Como é que as áreas de expressão musical e motora podem potenciar o desenvolvimento global das crianças? Que estratégias podem ser utilizadas?

A formulação destas questões “não se trata de uma decisão terminal, mas apenas de um ponto de partida aberto e flexível” (Máximo-Esteves, 2008, p.81), estas questões serão o nosso guia e o ponto onde incidiremos nas nossas reflexões acerca desta investigação.

A intervenção na área da música pretende incentivar as crianças a ouvir e responder à música, sentindo e expressando batimentos regulares, podendo dançar livremente, pois segundo Post & Hohmann (2011), “ao explorar a música com o seu corpo e a sua voz, a criança expande a consciência sensorial do som e do ritmo” (p.44).

Na área de expressão motora pretende-se colocar aos alunos vários obstáculos para ultrapassarem, como subir pequenas estruturas e passar por túneis, assim como, promover o desenvolvimento de habilidades motoras básicas como agarrar, pontapear, lançar, andar e correr, uma vez que “para os bebés e crianças na fase sensório-motora, o movimento físico desempenha um papel primordial na aprendizagem” (Post & Hohmann, 2011, p.43).

2.3. Planificação da investigação-ação

A planificação para o presente trabalho de investigação-ação envolve um estabelecimento prévio de objetivos que pretendemos alcançar com vista a formular uma calendarização que nos guiará na nossa intervenção, para uma avaliação final serão utilizados instrumentos de avaliação específicos que serão aqui enunciados.

2.3.1. Objetivos

Para o sucesso deste trabalho de investigação foram traçados alguns objetivos que se pretendem alcançar ao longo do trabalho, tendo sempre em vista as necessidades e interesses das crianças, sendo eles:

- Introduzir atividades de expressão motora;
- Desenvolver habilidades motoras básicas (agarrar, sentar, rastejar, gatinhar, andar e correr)
- Introduzir atividades de expressão musical;
- Desenvolver a capacidade de sentir e expressar batimentos regulares.

2.3.2. Instrumentos

“A escolha dos instrumentos a utilizar para recolher os dados relativos ao estudo depende das questões enunciadas” (Máximo-Esteves, 2008, p.87), são estes instrumentos que auxiliam todo o processo de investigação assim como permitem obter resultados da nossa intervenção para uma posterior avaliação e reflexão acerca da mesma.

A *observação* foi o ponto de partida deste projeto, “não há acção educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.59). A partir de uma observação sistemática é possível “programar e agir com base na tensão criativa entre uma perspectiva curricular teoricamente sustentada e um conhecimento real dos interesses, necessidades, competência e possibilidades da criança” (Oliveira-Formosinho, 2007, p.59).

Com base numa *observação instrumentalizada* é possível recolher dados e analisá-los de forma mais direccionada ao assunto, neste sentido, para este projeto foram utilizados como instrumentos: registos de incidentes críticos, registos fotográficos e o *COR* (Child

Observation Record). Para além destes, ao longo de todo o projeto foi utilizado um diário onde se fizeram os registos do trabalho em campo.

Os *registos de incidentes críticos* devem “procurar reproduzir, com maior exactidão possível, o que acontece” (Máximo-Esteves, 2008, p.89), segundo McGuire (1997), “para que o acontecimento seja considerado crítico, é necessário que possua algumas características, dentre as quais se salientam a controvérsia, a complexidade e, também, a autenticidade” (in Máximo-Esteves, 1998, p.168).

Os *registos fotográficos* permitem que as fotografias se tornem em “informação visual disponível para mais tarde, depois de convenientemente arquivadas, serem analisadas e reanalisadas, sempre que tal seja necessário” (Máximo-Esteves, 2008, p.91), tornando-se também num instrumento importante para a elaboração da documentação pedagógica.

O *diário* utilizado “representa o lado mais pessoal do trabalho de campo, uma vez que inclui os sentimentos, as emoções e as reações a tudo o que rodeia o professor-investigador” (Spradley, 1980 in Máximo-Esteves, 2008, p.89), tornando-se de extrema importância na fase inicial de qualquer projeto uma vez que os diários nesta fase “contribuem para clarificar e focar o tema, uma vez que a observação diária realizada durante este período exploratório, que durará, pelo menos, entre uma a duas semanas, conduz necessariamente a uma selecção de fenómenos a observar” (Máximo-Esteves, 2008, p.85). Este instrumento foi bastante útil na medida em que tudo o que era observado era registado e imediatamente interpretado, sendo possível, através dele, perceber o progresso deste trabalho de investigação-ação.

O *COR* (Child Observation Record) é um instrumento de observação e avaliação para bebés e crianças que “olha para a criança como um todo - com destaque para grandes áreas de desenvolvimento para crianças entre as idades de 6 semanas a 3 anos” (Retirado de

<http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=85>, em 26 janeiro, 2018). Com a utilização do COR é possível observar e avaliar as crianças nas seguintes áreas de desenvolvimento: “sentido do eu”; “relações sociais”; “representação criativa”; “movimento”; “comunicação e linguagem” e “exploração lógica inicial”. No entanto, para o nosso trabalho apenas importa analisar a área do “Movimento”. Para facilitar e melhorar os resultados deste instrumento podem ser utilizados os registos de incidentes críticos após analisados segundo os KDIs.

Todos os instrumentos utilizados devem ser devidamente datados e conter referências espaciais e de todos os intervenientes. Apenas com instrumentos fiáveis é possível tornar qualquer projeto fidedigno, para tal, importa que a escolha dos instrumentos seja feita de forma criteriosa no sentido de salvaguardar a veracidade do trabalho.

2.3.3. Calendarização

A presente calendarização encontra-se dividida por semanas onde estão discriminados os dias exatos de cada intervenção. Todas estas intervenções são parte integrante das planificações semanais de atividades incorporadas no portefólio do *practicum*.

Semana de estágio	Data	Tarefas/Intervenção
Da 1 ^a à 4 ^a semana	26 fevereiro – 23 março 2018	Observação da sala; Observação das rotinas; Observação do comportamento das crianças e interações entre pares e educadores; Reflexão sobre pontos a intervir.

5ª Semana / 6ª Semana	26 março – 6 de abril 2018	<p>Exploração da música mimada “Eu mexo um dedo”;</p> <p>Introdução de expressão motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jogos orientados com vista a desenvolver as seguintes habilidades básicas: rastejar, gatinhar, andar e correr; - Subir pequenas estruturas; - Passar por pequenos túneis.
7ª Semana / 8ª Semana	9 abril – 20 abril 2018	<p>Jogos orientados de expressão motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Subir pequenas estruturas de formas diversificadas; - Passar por pequenos túneis.
9ª Semana / 10ª Semana	13 abril. – 4 maio 2018	<p>Exploração da música mimada “Eu mexo um dedo” de forma mais calma e com gestos mais claros;</p> <p>Exploração livre de balões;</p> <p>Atividades orientadas com balões: atirar ao ar e apanhar, pontapear, segurar com as duas mãos.</p>
11ª Semana / 12ª Semana	7 maio – 18 maio 2018	<p>Exploração da música mimada “Bate a mão, bate o pé”;</p> <p>Jogos orientados com vista a desenvolver as seguintes habilidades básicas: rastejar, gatinhar, andar e correr;</p> <p>Transportar objetos e entregar aos colegas.</p>
13ª Semana	21 maio – 25 maio 2018	<p>Introdução de expressão musical;</p> <p>Exploração de músicas mimadas familiares das crianças;</p> <p>Dançar livremente ao som das músicas.</p>

14ª Semana	28 maio – 1 junho. 2018	Exploração das seguintes músicas mimadas: “Doidas andam as galinhas”, “Eu mexo um dedo” e “Eu sou um coelhinho”; Potenciar a dança em pares e em grupo; Dançar livremente ao som das músicas.
15ª Semana	4 junho – 8 junho 2018	Jogos orientados com vista a subir e descer pequenas estruturas através do: andar, rastejar e escorregar; Jogos livres com bolas; Encestar bolas.
16ª Semana	11 jun. – 15 junho 2018	Exploração das músicas mimadas já conhecidas; Dançar livremente ao som das músicas; Fazer de forma autónoma as coreografias das músicas conhecidas.
		Exploração livre de balões; Atividades orientadas com balões: segurar com as duas mãos, atirar ao ar e apanhar, pontapear e movimentar-se com ele pelo espaço; Movimentar-se pelo espaço para “apanhar” bolas de sabão explorando os conceitos de “em cima” e “em baixo”.

2.3.4. Observação/avaliação

Ao longo de todo o período de intervenção educativa sentiu-se a necessidade de ir fazendo alguns reajustes ao plano inicial de forma a corresponder às necessidades e interesses do grupo que se foram verificando com o decorrer do tempo, pois, tal como

afirma Máximo-Esteves (2008) “a formulação das questões iniciais não é um processo estático; vão sendo reajustadas à medida que se estudam as condições, que se descobrem obstáculos, que se decidem as estratégias, que se anotam as primeiras observações” (p.81).

O que inicialmente seria um trabalho apenas desenvolvido na área da expressão físico-motora rapidamente se conjugou com a área musical dada a importância que a mesma tem na 1ª infância e pelo facto de se tratar de uma área que despertou grande interesse e entusiasmo pelo grupo em causa, complementando todo o trabalho já estruturado. A introdução destas duas áreas tem como objetivo principal melhorar as condições de desenvolvimento das crianças nos vários domínios, nomeadamente ao nível motor, cognitivo, pessoal, emocional e social.

Para a elaboração deste projeto de investigação ação e tendo em conta os nossos objetivos foram seguidos os procedimentos apresentados por Máximo-Esteves (2008): “encontrar um ponto de partida, coligir a informação de acordo com os padrões éticos, interpretar os dados e validar o processo de investigação” (p.79).

Parte III – Intervenção Educativa

Durante as primeiras 4 semanas de estágio foi possível observar que o grupo de crianças da sala de 1 ano da Santa Casa da Misericórdia de Felgueiras, para além dos movimentos físico-motores que faziam inconscientemente durante as suas explorações e brincadeiras livres, não tinha qualquer tipo de atividade de expressão motora. Neste sentido, consideramos que esta deveria ser uma área mais trabalhada com vista a potenciar o desenvolvimento físico-motor deste grupo de crianças, para além de constituir um momento lúdico em que seria possível verificar de forma mais perceptível o nível de desenvolvimento das crianças no que concerne às habilidades básicas motoras.

No decorrer destas intervenções, verificou-se que também a área musical era um ponto de interesse para as crianças e uma necessidade que tinham para se expressar de forma livre ao som das músicas. Neste sentido, de forma a ir ao encontro dos interesses e necessidades das crianças, a área musical veio complementar o trabalho desenvolvido até então, proporcionando uma intervenção mais completa tendo em conta o desenvolvimento que ia proporcionar às crianças.

3.1 Fases de intervenção

Intervenção de 26 março – 6 de abril 2018

A partir da quinta semana de estágio, começamos a ter intervenções pedagógicas devidamente planeadas, neste sentido, e tendo em conta a fragilidade que encontramos por não existir momento nenhum na rotina das crianças que fosse ao encontro de atividades de

expressão motora orientada implementamos um dia da semana em que o período de atividades orientadas durante a manhã seria dedicado a estas atividades com o intuito de promover às crianças um desenvolvimento o mais harmonioso possível.

A primeira intervenção iniciou-se com uma música mimada com o intuito de tranquilizar e concentrar o grupo para o início da atividade e para se dar início à exploração do corpo a partir da música “Eu mexo um dedo”. A música ainda não era conhecida pelo grupo pelo que foi necessário repetir várias vezes a música acompanhada pelos gestos até que alguns começassem a imitar.

As atividades que se procederam estiveram diretamente relacionadas com as formas de deslocamento, neste sentido, as crianças foram incentivadas a andar, rastejar, gatinhar e correr. Pelo facto de algumas crianças não terem adquirido a marcha, foram mais incentivadas a gatinhar e rastejar, o que para alguns ainda era feito com bastante dificuldade.

Juntamente com estas atividades foram também disponibilizados aos alunos pequenos puffs com o objetivo que explorassem, passassem por baixo e subissem pequenas estruturas construídas com esses mesmos materiais, sendo que na semana seguinte as atividades seriam desenvolvidas tendo em conta estas habilidades.



Figura 2 – Criança a gatinhar



Figura 3 – Criança a rastejar



Figura 4 - O grupo observa a coreografia e ouve a música pelas primeiras vezes

Figura 5 - Música mimada “Eu mexo um dedo” com imitação de algumas crianças



Intervenção de 9 abril – 20 abril 2018

Nesta intervenção, demos mais destaque às capacidades das crianças para subirem e descenderem pequenas estruturas, assim como passar por baixo de pequenos túneis rastejando. As estruturas para proporcionar a subida e descida foram construídas com os *puffs* da sala que têm formas inclinadas e que permitem a criação de diferentes estruturas.

As atividades com estes materiais consistiram em subir e descer a estrutura a pé, subir em pé e descer a escorregar, gatinhar na subida e escorregar na descida. As crianças que ainda não adquiriram a marcha fizeram os exercícios de escorregar e subir a gatinhar ou rastejar sempre auxiliadas por um adulto que lhes permitiu também que subissem a

estrutura de pé segurando pelas mãos, notando-se neste exercício grande satisfação por parte destes bebês.



Figura 6 – Criança a escorregar



Figura 7 – Criança a subir a estrutura de pé



Figura 8 – Criança a subir a estrutura com ajuda da estagiária



Figura 9 – Criança a subir a estrutura de pé sem ajuda

Com a disposição destes materiais, para além das atividades que lhes são propostas, as crianças gostam de explorar e descobrir todos os materiais, tal como é possível ver na figura 10 onde a criança empurra o *puff* de forma espontânea.



Figura 10 – Criança a empurrar o puff

Intervenção de 13 abil – 4 maio 2018

A terceira intervenção deste projeto ocorreu no dia 11 de dezembro e teve como ponto fulcral a exploração de balões.

Conscientes que nestas idades as crianças precisam de ser constantemente colocadas perante aprendizagens anteriores para que lentamente as assimilem, esta intervenção iniciou-se com a música mimada “Eu mexo um dedo”. Segundo os nossos registos no diário “assim que a música começou a tocar as crianças identificaram a música e começaram a mexer com as mãos”, apesar de não conseguirem acompanhar todos os gestos foi evidente uma evolução no acompanhamento e no prazer que sentiam em ouvir a música. Com esta música, para além de acalmar e concentrar as crianças para dar início a uma nova atividade, permite que associem os nomes às partes do grupo, uma vez que a letra da música refere partes do corpo como: dedos, mãos, braços e pernas, sendo estes os membros do corpo que se movimentam ao longo de toda a música de forma sequenciada.

As restantes atividades desenvolveram-se a partir da exploração de balões, foram dados vários balões às crianças para que todas pudessem ter um ou mais balões para explorar. Inicialmente foi uma exploração livre, onde se observou as crianças a sentirem a textura dos balões e a apertá-los. Em pequenos grupos foi sendo pedido que realizassem alguns exercícios: segurar o balão com as duas mãos e circular pela sala, pontapear e atirar ao ar e apanhar. Neste último ponto verificaram-se algumas dificuldades uma vez que as crianças fazem o movimento de lançar tal como exemplificávamos mas não o largavam. Segundo os registos de incidentes críticos efetuados, apenas tentaram atirar o balão o grupo de crianças que já se movimenta de forma rápida e segura e que por isso sentem segurança suficiente para levantar um objeto com as duas mãos correspondendo a um dos KDIs,

nomeadamente no item “Saúde e Desenvolvimento Físico” mais concretamente o ponto “Mover-se com objetos: as crianças movem-se com objetos”. No final voltamos a sentar-nos para cantar a música “Eu mexo um dedo” para ter o grupo mais calmo e tranquilo e explorar os movimentos que a música proporciona.



Figura 11 – Crianças mais pequenas a explorar os balões



Figura 12 – Criança a segurar o balão com as duas mãos e andar pela sala



Figura 13 – Criança a explorar a textura do balão com a boca

Intervenção de 7 maio – 18 maio 2018

Para esta intervenção estava planeado iniciar-se com a exploração da música mimada “Bate a mão, bate o pé”, seguindo-se de jogos orientados com o objetivo de desenvolver as habilidades básicas (rastejar, gatinhar, andar e correr), seguindo-se de uma atividade de transportar e entregar objetos aos colegas.

No entanto, após a exploração da música algumas crianças disseram “mais”. Enquanto a música “Eu mexo o dedo” foi explorada com as crianças todas sentadas, a música “Bate a mão, bate o pé”, uma vez que possui um ritmo mais intenso e envolve mais movimentos com os pés, foi explorada com todas as crianças de pé em que lhes era permitido dançar, despertando o interesse das crianças pela música, querendo repetir. Deste

modo, e de forma a ir aos reais interesses do grupo optámos por não dinamizar o que tínhamos planeado e colocar músicas para as crianças dançarem livremente.

Sendo notório o interesse das crianças pela dança e música, começamos a pensar que faria sentido alargar a nossa intervenção à área musical, uma vez que as crianças não tinham nenhum tempo disponível apenas dedicado à música. Apesar de a música estar sempre presente na sala, na maioria dos dias servia apenas como música de fundo, não permitindo às crianças que se expressassem livremente, uma vez que existindo brinquedos disponíveis a sua atenção centra-se mais nos objetos do que na música. Contudo, é de realçar que os educadores presentes na sala cantam com e para as crianças com muita frequência e utilizam gestos a acompanhar a música.

Durante esta manhã as crianças ouviram uma série de músicas e dançaram por todo o espaço, algumas das músicas eram desconhecidas para a maioria das crianças mas isso não foi fator de desmotivação. Sempre que terminava uma música batiam palmas e demonstravam alegria. Tornou-se claro a partir das observações efetuadas que esta era uma necessidade das crianças, a possibilidade de sentirem e expressarem os batimentos das músicas sem qualquer atividade em simultâneo.

Intervenção de 21 maio – 25 maio 2018

No seguimento da última intervenção deu-se início à introdução de tempos semanais dedicados à área musical. Estes tempos iniciavam-se com todo o grupo sentado a ouvir e imitar os gestos das músicas mimadas que já eram conhecidas por todo o grupo, sendo de

destacar: “Eu mexo um dedo”, “Doidas andam as galinhas”, “Eu sou um coelhinho” e “Bate a mão, bate o pé”. De dia para dia verificava-se uma evolução no acompanhamento dos gestos a acompanhar a música, as crianças mais velhas conseguiam imitar cada vez mais gestos e as mais pequenas começavam a querer fazer o mesmo em vez de se limitarem a observar.

Depois de algumas músicas exploradas com todo o grupo sentado as crianças podiam andar pela sala e dançar livremente ao som das músicas. A dança a pares e em roda era incentivada de forma a sentirem a música com os colegas, melhorando a relação entre pares.

Nestas intervenções foram introduzidas novas músicas com ritmos diferentes do habitual, entre elas o “Chu Chuá”, que suscitou entusiasmo por parte de todo o grupo. Esta música para além de apresentar um ritmo diferente apresenta uma sequência de movimentos lúdicos que as crianças tentavam reproduzir. Num dos incidentes críticos registados é possível constatar que sempre que toca esta música todas as crianças ficam atentas e levantam-se para dançar e cantar e num outro registo verifica-se ainda que uma das crianças pede para pôr a tocar o “t’chuá”, este pedido ocorreu ainda antes de a música ter sido repetida.



Figura 14 – Crianças a dançar a música “Chu Chuá”

Intervenção de 28 maio – 1 junho. 2018

Esta intervenção foi orientada para a expressão motora e visava a partir de jogos orientados subir e descer pequenas estruturas através do andar, rastejar e escorregar tal como aconteceu na intervenção anterior, contudo, uma vez que estes exercícios já se tinham realizado esperava-se mais interesse e curiosidade pela atividade, assim como uma evolução na capacidade de resolução de problemas para subir e descer os obstáculos, tal como foi possível verificar que aconteceu.

Assim que as estruturas foram montadas as crianças perceberam logo o que ia acontecer e dirigiram-se até aos *puffs* para começar a subir. Subir e descer a rastejar foi a forma que mais cativou as crianças, mesmo perante a dificuldade que sentiam. O mesmo entusiasmo foi sentido com a passagem pelo túnel, as crianças queriam passar várias vezes tentando sempre passar à frente dos restantes colegas.

É importante que esta participação seja bastante dinâmica, pois fortalece as inter-relações e permite que as crianças se empenhem na sua realização, neste caso, a subida e descida de pequenas estruturas e a passagem no túnel, tinham como objetivo “proporcionar-lhes situações que permitam aprender a tomar decisões perante problemas semelhantes aos que se lhes hão-de deparar na vida real” (Máximo-Esteves, 1998,p.146), a partir de um desenvolvimento físico-motor harmonioso.

No final destas atividades foram disponibilizadas as bolas para explorarem livremente, sendo depois incentivadas, de forma informal, a pontapear e lançar, de forma a

desenvolver estas habilidades básicas.

ma estrutura a

Intervenção de 4 junho – 8 junho 2018

Esta intervenção foi a última relacionada com a área musical e serviu essencialmente

para complementar tudo o que já tinha sido



Figura 16 – Jogos livres com bolas



Figura 17 – Criança a passar pelo túnel

feito até então, onde o objetivo foi sempre desenvolver a exploração das músicas mimadas de



forma a associarem as palavras ao gesto, imitem os movimentos e sintem a música.

Todas as músicas que tinham vindo a ser exploradas foram novamente ouvidas com os gestos de acompanhamento e com uma maior participação por parte das crianças, sendo cada vez mais notório o prazer que sentem em ouvir música e a sua evolução neste tipo de atividades. De seguida as crianças tiveram algum tempo para dançar livremente e nas músicas que envolviam gestos tentaram de forma autónoma fazê-los de acordo com a música, não todas, mas algumas já tinham a perceção que algumas músicas tinham gestos e tentavam fazer alguns. Ao longo de todas as intervenções a dança em pares e roda foi incentivada e nestas duas últimas intervenções já se constatou que algumas crianças, já se dirigiam a um colega ou adulto para dar as mãos e dançar.



Figura 18 – Criança a fazer os gestos da música de forma espontânea



Figura 19 – Dança em pares por iniciativa das crianças

Intervenção de 11 jun. – 15 junho 2018

Ao nível da intervenção na expressão motora este também foi o último dia de

intervenção e envolveu a interação com balões e bolas de sabão.

As atividades com balões, tal como anteriormente, consistiu numa exploração inicial de forma livre, sendo depois orientados alguns exercícios com o intuito que circulassem pela sala segurando o balão com as duas mãos, atirar ao ar e apanhar e pontapear. Sendo que desta vez algumas das crianças já conseguiram largar o balão numa tentativa de atirar ao ar, repetindo de forma sistemática os movimentos, revelando um desenvolvimento positivo nesta vertente.

Contudo, o ponto mais importante da intervenção neste dia situou-se no momento de introduzir as bolas de sabão quando os balões já não estavam a provocar interesse. Com as bolas de sabão todas as crianças movimentavam-se pelo espaço com o objetivo de apanhar algumas bolas de sabão, este exercício motivou, inclusive, as crianças que ainda não andam e que tentavam igualmente apanhar as bolas. Com isto, foi possível explorar os conceitos “em cima” e “em baixo” de forma informal, dado que as crianças tentavam apanhar as bolas em cima e em baixo, tendo sido estes termos bastantes utilizados nesta atividade.



Figura 20 – Crianças a explorar e segurar o balão com as duas mãos



Figura 21 – Crianças a explorar os balões



Figura 22 – Crianças a apanhar bolas de sabão



Figura 23 – Crianças a apanhar bolas de sabão



Figura 24 – Crianças a apanhar bolas de sabão

3.2 Avaliação/Resultados obtidos

Ao longo deste trabalho de investigação-ação foram utilizados alguns instrumentos de observação e avaliação, nomeadamente: registos de incidentes críticos, registos fotográficos, COR e um diário de campo.

No ponto anterior foram apresentadas as fases de intervenção, ao mesmo tempo que se fez referência a alguns fatores de avaliação provenientes do diário de campo, dos registos de incidentes críticos, mas sobretudo da observação que, segundo Dias & Morais (2004) “é o processo de observação que, conduzido pelo projeto e aplicado pela estratégia de observação, permite a conjugação e a estruturação de um conjunto de dados subjectivos do real, tendo como objectivo a avaliação da situação, com vista à intervenção pedagógica” (p.51).

Desta forma, tratou-se de uma avaliação sistemática uma vez que era necessário ir recolhendo informações para que o projeto fosse possível de reajustar, sempre que necessário. A importância da utilização de todos estes instrumentos de avaliação reflete-se em todo o trabalho aqui apresentado. Apenas com a utilização destes meios foi possível ir ao encontro dos verdadeiros interesses e necessidades das crianças, os instrumentos complementaram-se e auxiliaram-se uns aos outros para que fosse possível fazer uma análise de todas as situações o mais criteriosa possível.

Máximo-Esteves (2008) afirma que “a descrição e a análise dos dados vão-se refinando à medida que se avaliam as decisões sucessivamente tomadas e se observam os

efeitos que dela decorrem” (p.82), neste sentido, a escolha destes instrumentos de avaliação foi crucial, uma vez que possibilitavam uma avaliação sistemática de todas as intervenções de forma a ir melhorando todas as estratégias seguintes de intervenção.

3.2.1 Avaliação do COR

Com exceção do COR todos resultados extraídos a partir dos instrumentos utilizados foram apresentados de forma explícita e implicitamente nas fases de intervenção.

Amostra

Segundo Rosental & Frémontier-Murphy (2002), a amostra é uma representação da população, apesar de esta investigação-ação envolver todo o grupo, dado o curto espaço temporal, não foi possível fazer uma avaliação criteriosa de cada criança a partir do COR. Não sendo possível avaliar todo o grupo, a avaliação é feita com uma amostra, que deve manter as características mais relevantes que fazem parte da população (Rosental & Fré-montier-Murphy, 2002, p.16).

Assim, como amostra para esta avaliação foram selecionadas 7 crianças, que representam 50% da população total. Para Ferreira (2001) “A amostra deve ser suficientemente grande para permitir a análise multivariada com a desagregação das categorias que se deseje. Doutra modo, corre-se o risco de se ter que prescindir de cruzamentos, face à não representatividade do escasso número de casos apurados” (p.186).

Para avaliação desta intervenção a partir do COR, as crianças avaliadas, tal como se

pode verificar na tabela abaixo foram 5 do sexo feminino e 2 do sexo masculino com idades compreendidas entre os 17 e os 24 meses. Importa referir que, para além da L. já todas as crianças tinham adquirido a marcha no início deste trabalho, ao passo que L. apenas começou a andar a meio da intervenção, sendo que na fase das primeiras observações já era capaz de gatinhar, movimentar bem os membros superiores e agarrar objetos com as mãos.

Crianças	Sexo	Idade
L.	Feminino	17 meses
Maf.	Feminino	17 meses
Eu.	Feminino	20 meses
S.	Feminino	22 meses
Ed.	Masculino	22 meses
V.	Feminino	23 meses
Mar.	Masculino	24 meses

Tabela 1 – Características da amostra

Importa agora apresentar os dados obtidos a partir das observações efetuadas às sete crianças no âmbito da categoria “Movimento”, onde a 1ª observação foi feita antes da intervenção pedagógica e a 2ª registada durante e depois da intervenção. De realçar que estes resultados não são apenas consequência das atividades realizadas, são também o resultado do desenvolvimento natural das crianças que foi, em certa parte, estimulado pela

intervenção que fizemos.

IV – Movimento

Tabela 2 – N - Movimentar partes do corpo

Criança		L.		Maf.		Mar.		Eu.		V.		S.		Ed.	
Itens	N í v e l	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
		· a	· a	· a	· a	· a	· a	· a	· a	· a	· a	· a	· a	· a	· a
		O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O	O
		b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b	b
		s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s	s
		·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·	·
A criança, deitada de costas, vira a cabeça, abana os braços ou dá pontapés	(1)														
A criança passa um objeto de uma mão para a outra	(2)	X													
A criança atira uma bola em direção a uma pessoa ou objecto	(3)		X	X				X		X					
A criança pontapeia uma bola	(4)				X	X	X		X		X	X	X	X	X
A criança usa objetos pequenos em atividades que requerem coordenação fina	(5)														

Observações:

Durante as primeiras observações reparamos que a L. é capaz de segurar num brinquedo e passa-lo para a outra mão durante as suas brincadeiras. A Maf. a Eu. e a V. eram capazes de pegar em bolas e atirar para o chão, para os colegas e para o cesto na hora

posição de costas																
A criança senta-se sem assistência, gatinha, rasteja ou corre	(2)	X														
A criança anda sem assistência	(3)		X													
A criança corre ou sobe degraus	(4)			X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
A criança salta	(5)															

Observações:

Relativamente ao item de avaliação “Movimentar o corpo todo”, este fator não teve mudanças significativas nas crianças que tivessem sido influenciadas quase na totalidade pela nossa intervenção.

A L. passou do nível 2 para o nível 3 pois durante este tempo começou a andar sem ajuda, antes das intervenções já se sentava sozinha, gatinhava e andava com ajuda de um adulto, durante a intervenção em todas as atividades que envolviam a marcha a L. era auxiliada por um adulto de forma a que pudesse realizar as atividades da mesma forma que os restantes colegas que já andavam. Estes exercícios e o constante estímulo para que se segurasse sozinha de pé e começasse a caminhar foram positivos no sentido em que permitiram um desenvolvimento mais rápido desta habilidade.

As restantes crianças mantiveram-se sempre no nível 4, sempre foram capazes de correr e subir pequenas estruturas. Saltar implica levantar os dois pés do chão em simultâneo e voltar a aterrar com os dois ao mesmo tempo, habilidade que, apesar de

tentarmos não conseguimos desenvolver, uma vez que as crianças são também ainda muito pequenas, contudo, já conseguem saltar com um pé de forma alternada.

Tabela n.º 4 – P - Movimentar-se com objetos

Criança		L.		Maf.		Mar.		Eu.		V.		S.		Ed.	
Itens	N í v e l	1 . a O b s .	2 . a O b s .	1 . a O b s .	2 . a O b s .	1 . a O b s .	2 . a O b s .	1 . a O b s .	2 . a O b s .	1 . a O b s .	2 . a O b s .	1 . a O b s .	2 . a O b s .	1 . a O b s .	2 . a O b s .
	A criança coloca um objeto em movimento pontapeando ou batendo nesse mesmo objeto	(1)													
A criança abana, bate, deixa cair, roda ou move um objeto de um lugar para outro	(2)	X													
Andando sem assistência, a criança transporta, empurra ou puxa um objeto	(3)		X	X	X	X		X		X		X	X	X	
A criança impulsiona-se num objeto com rodas	(4)						X		X		X				X
A criança pedala ou tenta pedalar	(5)														

Observações:

Na primeira observação a L. atingiu o nível 2, já conseguia mover objetos, por

criança move-se ao som da música															
De pé, sem assistência, a criança move o corpo ao som da música, mantendo-se ora num pé, ora noutro	(4)				X	X		X		X		X		X	
A criança anda, roda ou salta ao som da música	(5)						X		X		X		X		X

Observações:

A L. antes das nossas intervenções encontrava-se no nível 2, balançava o corpo em resposta à música, sorria e batia palmas, após as nossas intervenções e depois de ter adquirido a marcha, a L. já se movia de pé, sozinha, ao som da música, circulava pela sala, movia o corpo batia palmas, expressando alegria sempre que uma música terminava e começava outra, chegando ao nível 3. A Maf. na primeira observação atingiu o nível 3 uma vez que movia todo o corpo ao som da música e se movimentava pelo espaço, ao longo das nossas intervenções a Maf. começou a mover-se ao som da música mantendo-se equilibrada num pé de cada vez, movendo-se de um lado para o outro, tentando interagir com os pares, atingindo o nível 4. O Mar., a Eu., a V., a S. e o Ed. no início encontravam-se no nível 4, o seu desenvolvimento motor já tinha atingido um nível que lhes permitia mover-se pelo espaço ao som da música segurando-se num pé de cada vez. Após as nossas intervenções verificou-se que todos eles tinham conseguido atingir o nível 5 “A criança anda, roda ou salta ao som da música”. O Mar., a Eu e a V. começaram a mostrar interesse por dançar em pares, dançando em roda uns com os outros ao som da música, o Ed. não tão participativo

nas danças em pares, movimentava-se pelo espaço ao som da música, a mesmo tempo que batia palmas e fazia os movimentos característicos de algumas músicas. A S. expressa sentimentos agradáveis quando ouve música, sorri enquanto se move pela sala ao mesmo tempo que faz gestos característicos das músicas, bate palmas e anda num ritmo mais acelerado se a música também for mais ritmada.

Parte IV – Análise crítica da intervenção educativa

A nossa intervenção desenvolveu-se a partir da metodologia de investigação-ação tendo assente que seria importante manter do início ao fim uma postura reflexiva, pois, tal como defende Schon (1987),

os professores reflexivos desenvolvem a prática com base na sua própria investigação-ação num dado contexto escolar ou sala de aula, que constituem sempre um caso único. A prática é sustentada em teorias de educação em relação às quais o professor mantém uma perspetiva crítica. Deste modo, a prática é sujeita a um processo constante de vaivém que conduz a transformações e a investigações futuras (in Oliveira e Serrazina, 2002, p.8).

A observação desde o início aliada a uma permanente prática reflexiva permitiu-nos perceber que seria importante fazer uma intervenção pedagógica ao nível das atividades de expressão motora e mais tarde na área da música, definindo-se a nossa questão inicial "Como é que as áreas de expressão musical e motora podem potenciar o desenvolvimento global das crianças? Que estratégias podem ser utilizadas?"

Com este trabalho de investigação-ação pretendemos proporcionar às crianças mais oportunidades para o seu desenvolvimento harmonioso indo ao encontro das suas características, necessidades e interesses. A expressão motora surge com o objetivo de proporcionar às crianças atividades orientadas que possibilitassem a aquisição/desenvolvimento das habilidades motoras básicas a partir do contacto com balões e bolas de sabão, exploração de diferentes formas de locomoção, agarrar em objetos e movimentar-se pela sala e desenvolver a capacidade de subir e descer pequenas estruturas.

Pensamos que a intervenção pedagógica que desenvolvemos nesta área de desenvolvimento específica foi conseguida com sucesso uma vez que os resultados de

avaliação apresentaram um desenvolvimento significativo nas crianças, principalmente no que concerne à capacidade de subir e descer pequenas estruturas e atirar e transportar objetos, onde fomos registrando uma evolução a cada intervenção.

A intervenção na área musical surgiu já no decorrer deste trabalho de investigação-ação, apesar de já se terem definido as questões-iniciais este não foi um entrave, uma vez que as questões-iniciais “vão sendo reajustadas à medida que se estudam as condições, que se descobrem obstáculos, que se decidem as estratégias, que se anotam as primeiras observações” (Máximo-Esteves, 2008, p.81). Deste modo, a inclusão da área musical veio melhorar a nossa intervenção uma vez que conseguimos alargar os nossos objetivos e assim promover uma intervenção mais equilibrada no que concerne às áreas de desenvolvimento das crianças.

A nossa intervenção nesta área incidiu essencialmente na exploração de músicas mimadas, dança livre e dança em pares e em roda ainda que de forma muito simplificada e sem regras.

Com a exploração das músicas mimadas pretendíamos que o grupo adquirisse novo vocabulário e que conseguisse associá-lo aos respetivos gestos ao mesmo tempo que sentiam e apreciavam o ritmo da música. As primeiras intervenções foram complicadas de gerir, algumas músicas não eram conhecidas das crianças e, por isso, apenas ficavam atentas a observar os movimentos que fazíamos. Contudo, ao longo das intervenções fomos verificando uma progressiva evolução no interesse por esta atividade e foram surgindo as primeiras imitações após várias repetições das músicas para que se familiarizassem. Nas últimas intervenções já se observou que de forma espontânea e sem intervenção de nenhum adulto algumas crianças já respondiam às músicas com alguns dos movimentos associados.

A possibilidade de ouvir música e dançar livremente foi, segundo a nossa perspectiva, um ponto importante nesta intervenção pelo facto de não estarem disponíveis materiais para as crianças, sendo o seu foco de atenção unicamente a música. A partir do momento em que sentíamos que o grupo se começava a dispersar da música eram inseridas outras atividades que fossem ao encontro dos seus interesses.

As crianças estavam atentas às músicas enquanto dançavam pelo espaço, reconheciam algumas músicas e manifestavam o seu agrado quando as ouviam, a transição entre músicas era sempre feita com palmas e alegria. Com esta intervenção foi igualmente possível intensificar as relações entre pares a partir do incentivo que era feito para que dançassem em pares ou em roda. Sendo que nas últimas intervenções foi possível constatar que de forma espontânea algumas crianças já se juntavam em pares para dançar algumas músicas.

Conscientes da importância que a música tem no desenvolvimento global das crianças, esta intervenção foi igualmente importante e conseguiu responder aos seus interesses e características, uma vez que mostravam prazer por atividades que envolviam a música, sendo visível através dos resultados do COR que estas atividades tiveram impacto no desenvolvimento das crianças.

Terminada qualquer intervenção é sempre necessário fazer uma reflexão crítica acerca de todo o projeto a fim de perceber os seus pontos positivos e negativos. “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blábláblá e a prática, ativismo” (Freire, 1996, p. 11).

A nossa intervenção em simultâneo com o desenvolvimento das crianças proporcionou a todos os intervenientes momentos ricos de aprendizagem e de

aperfeiçoamento de habilidades já adquiridas por alguns. Era nosso objetivo proporcionar às crianças momentos em que pudessem explorar as capacidades do seu corpo e serem capazes de ultrapassar obstáculos, momentos em pudessem sentir e explorar a música, tudo isto em concordância com o seu nível de desenvolvimento respeitando o ritmo de cada criança e adaptando as atividades às suas capacidades

Conclusão

A reflexão é, acima de tudo, “um instrumento essencial ao desenvolvimento do pensamento e da ação docente.” (Carvalho, 2002 citado por Craveiro, 2004, p.47) Além disso, “uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento.” (Oliveira & Serrazina, 2002, p.1). A observação, segundo Craveiro (2004), permite aos formandos conhecer melhor as crianças e o seu processo desenvolvimental e a forma como reage perante diferentes estímulos. Este conhecimento permite uma prática baseada numa planificação e intervenção adequada.

A partir da realização deste trabalho percebemos claramente a importância que os momentos de reflexão têm na nossa prática, refletir implica analisar tudo o que está à nossa volta, os recursos que podemos utilizar, as áreas em que devemos intervir, o nível de desenvolvimento das crianças, implica encontrar um fio condutor na nossa prática pedagógica e verificar constantemente se não é necessário proceder a reformulações.

Finalizado o nosso trabalho percebemos que devemos manter sempre uma postura reflexiva e uma observação constante, pois só assim podemos elaborar trabalhos deste cariz, onde o mais importante é responder a uma necessidade do grupo que só é detetada se tivermos uma atitude reflexiva. Neste caso, deparamo-nos com a necessidade de desenvolver no grupo atividades que estimulassem o seu desenvolvimento físico-motor, que fossem desafiantes e pusessem à prova as suas capacidades, durante este processo, uma nova necessidade foi sentida, explorar a área musical, que veio complementar o trabalho até então desenvolvido.

Neste sentido, é perceptível a importância de uma prática reflexiva em contexto educativo, é preciso saber observar e avaliar todo o trabalho desenvolvido, conscientes que

é preciso estar constantemente a reformular estratégias para que os objetivos possam ser alcançados com sucesso. Observar e avaliar não só as crianças e o seu trabalho, mas também uma autorreflexão consciente do nosso desempenho enquanto profissionais.

Começar com uma prática reflexiva ainda em contexto de formação é para nós, formandos, uma mais avalia. Um hábito que depois de adquirido irá permanecer na vida ativa e que certamente contribuirá para um melhor desempenho profissional, pois tal como refere Shon “se a formação inicial dos educadores e professores incluir «uma forte componente de reflexão a partir de situações reais», será possível que o futuro profissional recorra continuamente à sua capacidade reflexiva (in Craveiro, 2004, p.49).

Com este trabalho percebemos como se desenvolve um projeto de investigação-ação e podemos verificar a utilidade que tem na prática assim como observar as suas vantagens e implicações diretas no desenvolvimento das crianças.

Referências bibliográficas

Bibliografia

- Cerezo, S. (dir). *Enciclopédia da Educação Infantil – Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar*. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Davidson, F. & Maguin, P. (1983). *As Creches*. Lisboa: Editora Portuguesa de Livros Técnicos e Científicos, Lda.
- Dias, C. & Morais, J. (2004, Março). Interação em Sala de Aula: Observação e Análise. *Referência* (11), (pp. 49-58).
- Ferreira, V. (2001). O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos. In Silva, A. & Pinto, J. *Metodologia das Ciências Sociais* (11th ed). Santa Maria da Feira: Edições Afrontamento.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. EGA.
- Gallahue, D. (2002). Desenvolvimento Motor e Aquisição da Competência Motora na Educação de Infância. In Spodek, B. (org.) *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.49-83). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Henrique, L. (2004). *Instrumentos Musicais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Howes, C. & Hamilton, C. (2002). Modelos de Atendimento para as Crianças mais Novas. In Spodek, B. (org.). *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.725-760). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Máximo-Esteves, L. (1998). *Da Teoria à Prática: Educação Ambiental com as Crianças Pequenas ou O Fio da História*. Porto: Porto Editora

- Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Ação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto de Infância. In Oliveira-Formosinho, J. (org.). *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma Práxis de Participação* (pp. 43-92). Porto: Porto Editora.
- Oliveira, I. & Serrazina, L. (2002). A Reflexão e o Professor como Investigador. In. GTI (ed.), *Refletir e Investigar Sobre a Prática Profissional*. (pp.29-42). Lisboa: APM.
- Portugal, G. (1998). *Crianças, Famílias e Creches – Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche*. Porto: Porto Editora.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de Bebés em Infantários – Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (4th ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Prim, F. (2001). *Brincar com Música*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Ministério da Educação.
- Queirós, P. (2000). A Educação Física no 1º Ciclo: Algumas Particularidades. in Gomes, P. (org.). *Educação Física no 1º ciclo*. (pp. 68-77). Porto: Pelouro do Fomento Desportivo da Câmara Municipal do Porto e Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- Rosental, C. & Frémontier-Murphy, C. (2001). *Introdução aos Métodos Quantitativos em Ciências*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – 3º volume – Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Documentos eletrónicos

Child Observation Record. Recuperado em 26 janeiro, 2018, de <http://www.highscope.org/Content.asp?ContentId=85>

Outros documentos

Carolino, A. (2007). Crescer na Creche - Enquadramento Legal. *Educadores de Infância* (28), pp.1-8

Craveiro, C. (2004). A Observação e o Registo Educacional: um tópico para formação reflexiva no âmbito da supervisão. *Saber (e) Educar* (9), pp. 47-61

Diário da República, 1.ª série – N.º 167 – 31 de Agosto de 2011

Diário da República, 1.ª série – N.º 240 – 30 de Agosto de 2001

Fernandes, M. (2012). A Importância do Educador e da Vinculação. *Guia para Pais e Educadores* (55)

Instituto da Segurança Social. (n.d.). *Manual de Processos-Chave – Creche* (2ª edição).

Imagens

Figura 1 – Leite, L. (2008). Modelo de classificação dos movimentos (Gallahue).

Recuperado em 27 janeiro, 2018, de <http://cheirodemassinha.blogspot.pt/2008/12/modelo-conceitual-do-desenvolvimento.html>

Relatório de estágio em formato digital