



MARGARIDA
GUERREIRO DA
LUZ
Nº190139020

A MÚSICA EM CONTEXTO DE CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA

Relatório de Projeto de investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar

ORIENTADORA

Professora Doutora Sofia Gago da Silva Corrêa
Figueira

Outubro 2023

MARGARIDA
GUERREIRO DA
LUZ

**A MÚSICA EM CONTEXTO DE
CRECHE E JARDIM DE INFÂNCIA**

JÚRI

Presidente: Professora Especialista Maria Teresa
Elvas de Matos

Orientador: Professora Doutora Sofia Gago da Silva
Corrêa Figueira

Vogal: Professora Doutora Ilda Clara Almeida da
Cruz Rodrigues

Outubro 2023

Agradecimentos

Este relatório é resultado do esforço, dedicação e determinação de cinco anos de grande investimento pessoal e que, no início parecia tão longe aqui chegar mas o fim está à vista. Não foi um caminho fácil até aqui chegar, é certo que com as pessoas certas por perto é mais fácil. Devo este meu trabalho, a todas as pessoas que “trabalharam comigo”, lado a lado, nesta conquista que enche o coração. Foi uma batalha com muitos altos e muitos baixos e o ato de agradecer é uma bênção neste percurso e na vida.

Primeiramente queria agradecer, à minha família que sempre me apoiou e incentivou na concretização do meu sonho que, apesar de todos os avanços e retrocessos no caminho, estiveram lá com palavras ou atitudes de incentivo para não abdicar do sonho, sempre presente. Aos meus pais, irei estar eternamente grata pelo esforço, pelo suporte e pelo conforto que precisei ao longo destes anos. À minha irmã, um obrigada pelas tuas palavras de aconchego mas também pelos “puxões” de orelhas que me deste aos longo deste anos, estou eternamente grata por tudo. Às minhas avós, tio/as, primo/as, cunhado e à minha Mafaldinha um muito obrigada a vocês também. São os meus pilares.

Às minhas amigas de infância, Carolina, Ana Helena e Joana agradeço-vos pelo companheirismo, amor, carinho, motivação e preocupação. À minha Nadine, minha companheira de curso, de todas as horas, desde a licenciatura até ao último dia de mestrado. A que alinha nas minhas loucuras e nas minhas aventuras desde Beja até Setúbal, longe ou perto sempre juntas. És e serás sempre a companheira de todas as horas, confidente e uma grande amiga. Obrigada a todas vocês, por fazerem parte do meu crescimento. Às minhas meninas de Setúbal, Ana e Jéssica, que foram peças fundamentais para o meu percurso fora de “casa”, vieram na altura e no momento certo.

Ao meu João, a pessoa que me completa e que me tem acrescentado muito na minha vida. O que seria de mim sem o teu suporte e o teu companheirismo. A força de continuar e motivação para que tudo isto fosse possível. És incrível.

Às minhas colegas de curso, o meu grande e sincero obrigada por me motivarem, por me fazerem acreditar que é possível e que não é um bicho de sete cabeças, ainda que as minhas inseguranças e receios o façam parecer a cada nova etapa.

Aos orientadores do meu projeto de investigação, Sofia Figueira, ao Filipe Fialho e mais recentemente, ao professor António Vasconcelos, muito obrigada por aceitarem fazer parte deste meu percurso, auxiliando-me e orientando-me para que pudesse evoluir e crescer. Às longas horas de tutoria e por nunca desistirem de mim.

A todas as instituições que me receberam aos grupos de crianças que me acolheram, às equipas e às educadoras cooperantes que me apoiaram ao longo de todo este percurso, a minha maior gratidão. Foram semanas incríveis que levo no meu coração. Obrigada por partilharem comigo as vossas salas, os vossos ensinamentos que me enriqueceram e abriram visões diferentes dando novas aprendizagens.

A todos os docentes com quem tive oportunidade de contactar e aprender, desde a infância até hoje, obrigada por me inspirarem a ser uma profissional da educação, a seguir as vossas pisadas. Um especial agradecimento à Professora Manuela Matos que é uma grande referência e que fez a diferença neste meu percurso enquanto mestranda. Em cada um que passou por mim, ficou uma aprendizagem que irá moldar-me enquanto profissional mas enquanto pessoa.

A quem não mencionei, mas que, de alguma forma, me ajudaram a chegar à meta, que me permitiram continuar, que me proporcionaram fechar um ciclo e almejar por mais! O meu muito obrigada...

Resumo

O presente relatório desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, apresenta um estudo transversal aos dois contextos de estágio, creche e jardim de infância, realizado no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância I, II e III durante dois momentos de estágio, um em cada contexto.

A temática do projeto de investigação é “A Música na creche e no jardim de infância” e teve como objetivo compreender como as educadoras cooperantes promoviam e exploravam a música nas salas de creche e jardim de infância. Foi, a partir do objetivo definido, que procurei responder à questão de investigação: “Como potencializar a música nas salas de creche e jardim de infância?”.

A metodologia utilizada na realização desta investigação foi o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a investigação-ação. Como técnicas e instrumentos de recolha de informação no desenvolvimento da investigação nomeadamente a observação, às notas de campo, aos registos fotográficos e a entrevistas às educadoras cooperantes. A partir das informações recolhidas, foram descritas e analisadas as observações e as intervenções realizadas mobilizando as conceções das educadoras cooperantes obtidas através das entrevistas.

No decorrer do relatório tentei refletir com base nas observações, diálogos e notas de campo realizadas cada contexto. Compreendi, acima de tudo, que a música é uma temática que deve ser cada vez mais explorada e valorizada potencializando todos os fatores que nela envolvem. Destaca-se o papel do educador, que deve proporcionar momentos e espaços de participação, envolvimento e de escuta ativa para todas as crianças, independentemente das suas especificidades. A música deve ser explorada na educação de infância respeitando as necessidades e os interesses das crianças.

Palavras-Chave: Música, Aprendizagem musical, Papel do educador, Creche e Jardim de Infância

Abstract

This report, developed within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education, presents a cross-sectional study of the two internship contexts, daycare and kindergarten, carried out within the scope of the Internship Curricular Units in Early Childhood Education I, II and III during two moments internship, one in each context.

The theme of the research project is “Music in daycare and kindergarten” and aimed to understand how the cooperating educators promoted and explored music in daycare and kindergarten classrooms. It was, based on the defined objective, that I sought to answer the research question: “How to enhance music in nursery and kindergarten classrooms?”.

The methodology used to carry out this investigation was the interpretative paradigm, qualitative research and action research. Techniques and instruments for collecting information in the development of research include observation, field notes, photographic records and interviews with cooperating educators. Based on the information collected, the observations and interventions carried out were described and analyzed, mobilizing the conceptions of the cooperating educators obtained through the interviews.

Throughout the report I tried to reflect based on observations, dialogues and field notes made in each context. I understood, above all, that music is a topic that must be increasingly explored and valued, enhancing all the factors involved in it. The role of the educator stands out, who must provide moments and spaces for participation, involvement and active listening for all children, regardless of their specificities. Music should be explored in early childhood education, respecting children's needs and interests.

Keywords: Music, Music Learning, Educator’s role, nursery and kindergarten

Índice

Introdução	9
Capítulo I – Quadro Teórico de Referência	12
1.1. A Música	12
1.2. A música e o desenvolvimento de competências na criança	15
1.3. Contribuição da música na formação e aprendizagem das crianças	17
1.4. O papel do educador	24
Capítulo II – Metodologia de Investigação	26
2.1. Investigação qualitativa e paradigma interpretativo	27
2.2. Investigação-ação	30
2.3. Papel do investigador	32
2.4. Procedimentos de recolha de informação	33
2.5. Observação participante	34
2.6. Notas de campo	35
2.7. Registo Multimédia – Fotografia, Vídeos e Gravações áudio	36
2.8. Entrevistas Semiestruturada	38
2.9. Procedimentos de tratamento de informação	41
2.9.1. Análise de conteúdo	41
2.9.2. Análise documental	42
Capítulo III – Descrição dos Contextos de Estágio	43
3.1. Contexto de creche – Instituição A	43
3.1.1. Caracterização da Instituição	43
3.1.3. Caracterização do grupo	44
3.2. Contexto de jardim de infância – Instituição B	47
3.2.1. Caracterização da instituição	47

3.2.3. Caracterização do grupo	48
4.1. Interpretação da intervenção realizada em contexto de creche.....	53
4.2. Interpretação da intervenção realizada em contexto de jardim de infância	62
Capítulo IV – Considerações finais.....	69
Referências Bibliográficas	73
Apêndices.....	78

Índice de Apêndices

Apêndice 1 – Notas de campo nos contextos de creche e jardim de infância..	78
Apêndice 2 – Guião das entrevistas às educadoras cooperantes.....	86
Apêndice 3 – Transcrição da entrevista da educadora cooperante de creche .	91
Apêndice 4 – Transcrição da entrevista à educadora cooperante de jardim de infância.....	97
Apêndice 5 – Planificação Instrumentos Musicais.....	102
Apêndice 6 – Planificação Caixa de Música.....	105

Índice de Figuras

Figura 1 – Atividade de exploração de instrumentos musicais.....	54
Figura 2 - Atividade exploração dos instrumentos musicais.....	55
Figura 3 - Atividade exploração dos instrumentos musicais.....	56
Figura 4 - Caixa de música.....	58
Figura 5 - Atividade da Caixa de Música.....	60
Figura 6 - Jogo Bingo Sonoro.....	62
Figura 7 - Dinamização do Jogo Bingo Sonoro	63
Figura 8 - Dinamização do Jogo Bingo Sonoro	63
Figura 9 - Dinamização da movimentação dos sons.....	67

Introdução

O presente relatório de projeto de investigação surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar na ESE/IPS e representa o culminar de um trajeto académico na área da educação de infância. O relatório foi elaborado a partir de observações, registos e intervenções realizadas ao longo dos dois momentos de estágios nos contextos de creche e de jardim de infância. Devido à pandemia de COVID-19, a prática da Unidade Curricular de Estágio em Educação de Infância II foi adiada.

No decorrer do 1º ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar realizei dois momentos de estágio, em creche e outro em jardim de infância, com a duração de dez semanas em cada contexto no âmbito da UC Estágio EI I e II respetivamente.

A realização do Relatório de Projeto de Investigação decorreu no âmbito das Unidades Curriculares de Estágio em Educação de Infância I, II e III e Seminário de Investigação e Projeto (SIP) I e II.

Foi-nos solicitado no âmbito da UC SIP I e quando da realização do estágio em creche a escolha de uma temática para abordar com base numa problemática transversal aos dois contextos. A escolha da temática gerou alguma ansiedade, porque não sabia o que iria encontrar no contexto de jardim de infância.

A minha motivação para a escolha da música como temática para desenvolver no projeto de investigação partiu do meu interesse por esta área bem como da minha experiência como elemento de uma Banda Filarmónica e num conservatório. E, ainda, pela possibilidade de aprofundar e construir conhecimento, competências e compreensão sobre esta área específica, nomeadamente no que se refere às conceções e intervenção pedagógica e didática no âmbito das práticas pedagógicas em Educação de Infância. Muitas vezes, a abordagem da música no contexto de creche e jardim de infância é

pouco explorado, dinamizado ou até mesmo desvalorizada, e muitas vezes reduzida ao cantar com as crianças.

Através da minha presença nos contextos de estágio creche, observei a presença da música na sala em diferentes momentos para fins de relaxamento ao longo do dia, no acolhimento na chegada das crianças, na refeição (lanche) ou para momentos de diversão (dançar), o que me levou a optar por esta temática no projeto de investigação desenvolvido.

Na minha opinião, a abordagem da música nos contextos de educação de infância é fulcral para o enriquecimento das aprendizagens, dos interesses e competências da criança, potenciando o seu desenvolvimento integral. Considero a música como um suporte didático para as aprendizagens, privilegiando, a interdisciplinaridade assim como as diferentes áreas de desenvolvimento cognitiva, afetiva/social, linguística e psicomotora. Segundo Feliciano (2012), a integração do trabalho musical às outras áreas é muito importante e totalmente ligada e fundamental, pois a música tem uma abordagem e ligação enorme com tudo, como o movimento, expressão e outras áreas que se completam e são interligadas. Segundo Hohmann & Weikart (2004, p.98), a música deverá ser um meio de “apoiar as crianças para serem criadores de música”, isto é, fornecer a cada criança o máximo de experiências musicais possíveis, de forma, a que a capacidade e compreensão musical das crianças se possa desenvolver e florescer, levando a abordagens que vão ao encontro dos gostos e interesses da criança.

Segundo Cardoso (2011, p.45), o problema de investigação poderá nascer de uma ou de diversas fontes, abrangendo habitualmente a experiência pessoal/profissional do investigador, a revisão da literatura e/ou a dedução de enunciados a investigar a partir das teorias que informam a área de saber implicada no estudo. No caso da presente investigação, a experiência pessoal e enquanto estudante foram a principal motivação para o projeto. Depois da escolha do tema defini a questão de investigação: **Como potencializar a música nas salas de creche e jardim de infância?**

No âmbito da música, em contexto de creche e jardim de infância, é importante compreender o papel as contribuições para o seu desenvolvimento das crianças. Relativamente à aprendizagem da música, segundo Pereira (2011), deverá desenvolver às crianças um maior gosto pela continuidade e valorização dos estudos musicais levando a uma maior persistência na obtenção de resultados e uma maior adaptabilidade ao lidar com os seus sucessos e fracassos.

A metodologia de investigação adotada na realização deste estudo foi a metodologia de investigação qualitativa, o paradigma interpretativo e de investigação-ação apoiadas pelas técnicas e instrumentos de recolha e de análise de informação relacionadas com as metodologias de investigação, nomeadamente, a observação, os registos através de notas de campo e de fotografias e as entrevistas às educadoras cooperantes.

O presente projeto de investigação encontra-se estruturado em quatro capítulos. No primeiro capítulo – *Quadro Teórico de Referência* – abordo os referenciais teóricos e conceitos relacionados com o tema do projeto de investigação, focando-me na temática da música na educação de infância destacando o papel do educador de infância enquanto gestor do currículo. No segundo capítulo – *Metodologia de Investigação* – apresento a metodologia de investigação mobilizada no estudo, o paradigma interpretativo, a investigação qualitativa e a investigação-ação, explicitando também as técnicas e os instrumentos de recolha de informação e os procedimentos de análise de informação. No terceiro capítulo – *Apresentação e Interpretação das Intervenções* – apresento os dois contextos de estágio, creche e jardim de infância, descrevo, interpreto e analiso as observações e intervenções realizadas durante os dois momentos de estágio. No quarto capítulo – *Considerações Finais* – apresento uma breve reflexão de todo o percurso vivido durante o Mestrado em Educação Pré-Escolar, destacando as aprendizagens realizadas e as dificuldades sentidas durante os momentos de estágio, assim como durante a realização do projeto de investigação. No final do relatório apresento as referências bibliográficas, os documentos consultados nas instituições e os apêndices.

Capítulo I – Quadro Teórico de Referência

Neste primeiro capítulo abordo os referenciais teóricos e conceitos relativamente à temática do projeto de investigação, focando-me mais concretamente na música e na infância, evidenciando a música nos primeiros anos de vida da criança, o desenvolvimento musical nos primeiros anos da criança, a contribuição da música na formação e aprendizagem das crianças bem como o papel do educador de infância nas experiências musicais com as crianças mencionadas e apresentadas na minha intervenção.

1.1. A Música

A música, nos primeiros anos de vida, é importante destacar três conceitos: a comunicação, a exploração e os valores pessoais.

Para Sousa (2003), a música é considerada uma arte que permite obter conjuntos de sons que são entendidos não como resultados do acaso, mas como estruturados numa dada forma e a sua perceção é importante para a modificação dos estados emocionais ou para a comunicação e desenvolvimento da linguagem, sendo um elemento bastante importante neste processo de construção e, trazendo benefícios ao desenvolvimento da criança.

A música é uma expressão fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança, pois é algo que surge na vida da criança desde mais tenra idade possuindo assim capacidades para perceber e recordar ritmos, sons e alturas, estudos esses afirmam que, segundo Weinberger (1999, cit. por Sousa, 2003, p.55), “as crianças pequenas são conhecidas por apresentarem inesperadas capacidades para perceber e responder às competências básicas da música”.

A música, estando presente naturalmente na vida humana, tende a contribuir para o desenvolvimento geral da personalidade e qualidade das primeiras experiências proporcionando às crianças meios para satisfazer as

suas necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação, em que o objetivo final não é ser um bom músico.

Para Hohmann & Weikart (2004, p. 658), “[...] as crianças continuam a ser fortemente afectadas pela música. Dependendo do humor da música, da situação, e da altura do dia, podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasticamente os braços e pernas, ou deixando-se adormecer”.

Contudo, a música é estimulante e promotora de enriquecimento fundamental na sociedade sendo uma atividade social e cultural presente na espécie humana e que retrata a história e costumes dos povos. Reforçando essa ideia de Durrant (1995, cit. por Moreira, 2012, p.31), a música é “uma experiência social partilhada permitindo estabelecer ligações a grupos sociais e desta forma fortalece e estabiliza a nossa personalidade e o nosso autoconceito”. A apreciação da música é um contato social podendo vivenciar os mais amplos estilos desde o *rock*, o *jazz*, o *heavy metal* ou o *pop*.

De acordo com Veríssimo (2012), a música em contexto de educação de infância poderá ser integrada através de brincadeiras, adivinhas, canções e lendas de forma lúdica permitindo às crianças contactar experiencialmente com estas dinamizações.

Como afirma Renato (1998, cit. por Freitas et al., s.d, p.251), a música encontra-se presente em diversas situações da vida humana e é retratada pelos “povos, seguindo costumes que respeitam festividades e momentos próprios de cada manifestação musical”. É através desses contextos que as crianças entram em contato com a cultura musical desde muito cedo e assim começam a aprender suas tradições musicais.

Os primeiros impactos dos sons e da música, de acordo com Soares (2008), Gordon (2008) e Hohmann (2007), acontecem desde a vida intra-uterina, o bebé é cercado por um ambiente sonoro onde convive tanto com os ruídos externos quanto com os sons interiores permitindo a percepção e resposta dos bebés recém-nascidos à música. Ainda no útero, a criança possuirá um dos elementos fundamentais no contato com a música, o ritmo que acontece através

dos batimentos cardíacos emitidos pela mãe. Na barriga da mãe um feto reage à música, quer seja mais rápida (batimentos cardíacos mais acelerados) quer seja mais lenta (batimentos cardíacos mais relaxados). Soares (2008, p.55), considera que “quando nasce, já há sons que lhe são familiares e que integram o universo sonoro em que viverá. Enquanto viver, vive num contexto sonoro em que os sons nunca deixam de existir”.

A criança mesmo antes de nascer desenvolve intrinsecamente a capacidade de desenvolver uma nova linguagem, conhecer melhor o sentido musical da voz como no sentido dos movimentos que pode fazer com a música e também a interação com os outros. Segundo Gordon (2008, p.305), “o potencial da aprendizagem de uma criança é tão elevado como quando ela nasce. Quanto mais pequena for a criança, maior será a possibilidade de a aptidão musical evolutiva poder ser elevada até ao nível que nasceu”.

A criança manifesta, no momento do nascimento, a imissão de sons através do grito que poderão ser sons, tal como refere Torrado (1997, p.1332), “indiscriminados e não intencionais”. Comunica através do grito e, de seguida, passa para o balbucio onde se inicia o período da lalação. Este período “(...) constitui um exercício de preparação da expressão verbal que irá declinar quando a criança [começa] a pronunciar as primeiras palavras (...)” Torrado (1997, p.1332). Tanto o grito como o balbuciar, que serão explicados mais à frente, não se podem considerar musicais. Porém, constituem um período pré-linguístico e pré-musical.

Segundo autores, Hohmann & Weikart (2004, p.154), dá-nos a conhecer “o desenvolvimento das crianças e como estas são influenciadas e afetadas pela música, o que gera uma aguçada perceção auditiva e potencia-lhes habilidades musicais”.

Relativamente à linguagem, Gordon (2008, p.9), refere que os “recém-nascidos, ouvem falar uma língua à sua volta, antes mesmo de serem capazes de compreender o que está a ser dito. Absorvem tudo o que ouvem e, em breve, começam a vocalizar sons imitando a fala”. Pelo que, todo o processo indicado previamente, auxilia o bebé a apropriar-se da sua língua até conseguir verbalizá-

la. De acordo com Mendes (2018, p.22), como a criança na gestação possui contacto com a música, através das pulsações do coração da mãe, é natural que mesmo antes de começar a falar esta emita alguns sons parecendo, por vezes, que está a cantarolar, sendo essa uma comunicação “especial” que é a comunicar através da música, dos sons e sobre a forma como esta é refletida na sociedade.

A comunicação e a música são um meio de exploração e expressão que não podem ser desconetada. O alargamento de meios de comunicação como a linguagem, a rádio, a televisão, o computador e os telemóveis, que foram conquistando um lugar destacado na sociedade. De acordo com Moreira (2012, p.30), “as formas de comunicação não verbais resultam em atos com maior expressividade e mais significativas”.

Em suma, quanto mais cedo e maior for a exposição das crianças à música, mais rápido é o progresso das capacidades musicais e maior é o sentido do seu próprio “eu”. Deste modo, é fundamental que a música integre, desde cedo, a vida social e interpessoal da criança, não só porque constitui uma ferramenta de inserção na sociedade, como se constitui também como um instrumento de desenvolvimento de competências pessoais da criança sendo a música um papel predominante na construção e crescimento do conhecimento.

1.2. A música e o desenvolvimento de competências na criança

O desenvolvimento refere-se como um processo contínuo de oscilações que ocorrem ao longo do tempo, à medida do crescimento. Tal como foi mencionado anteriormente, Gordon (2000) refere que a música é um fator relevante no desenvolvimento do ser humano, e é importante que esteja presente logo no início das aprendizagens. Esta ligação, desde muito cedo, à música pode trazer às crianças diversos a níveis de competências musicais e de outras competências quer a nível cognitivo, motor, social, entre outros.

Por outro lado, Costa (2016, p.11) considera que a música deve respeitar os diferentes níveis e ritmos de desenvolvimento das crianças, respeitando uma sequência natural que deve começar por expressões mais simples e sequenciada a outros planos de dificuldade, deve articular-se em etapas sucessivas, de acordo com o “nível de amadurecimento sociopsicológico do indivíduo”.

Este desenvolvimento de competências da criança inicia no reconhecimento da voz dos parentes próximos. Como refere Freitas et al. (s.d), dentro do ventre a criança ouve vários tipos de sons e ruídos, após o nascimento a criança começa a distinguir, quando a mãe canta para embalar o bebé. Esta precisa ser estimulada a criar o seu próprio repertório que lhe permitirá se comunicar através dos sons. Como refere o autor Gordon (2008, cit. por Moreira, 2012), a importância que uma criança ouça música e comece desde cedo permite um desenvolvimento do ritmo. Ao ouvir música, a criança, de uma forma progressiva, começa a desenvolver uma estimulação auditiva que é muito importante para ela e será sempre ao longo da sua vida, embora a diferentes níveis.

Esse aprofundamento visa uma fonte de conhecimento da criança, segundo Chiarelli & Barreto (2005), relacionando a música com situações do quotidiano permitindo desta forma a participação ativa como ver, ouvir, tocar, apoiam o desenvolvimento dos sentidos das crianças, sendo assim, quanto mais riqueza de estímulos a criança aprendem e se desenvolvem, quer intelectualmente como a nível interpessoal. Este ambiente de introdução dos sons promove a que se sintam com liberdade para a utilização intencional da voz, da audição, da visão, do tato, do corpo e de objetos sonoros.

É de priorizar que a componente lúdica da música e do conhecimento dos sons crianças estão interligadas. É no contexto lúdico que as crianças mostram a sua “criatividade, expressão e movimento por esta arte assimilando um conjunto de regras e significados sociais dos seus comportamentos e adaptando à sua cultura e vivências, quer desportivas quer culturais ou artísticas” (Condessa, 2009, p.46). Desta forma, a componente lúdica é importante ser

reforçada com base nos interesses e necessidades da criança e/ou do grupo que estejam inseridas. O desenvolvimento da criança através de vivências significativas que resultam em diversas emoções, tais como a alegria, a tristeza, a melancolia, a violência, a calma, entre outras.

No desenvolvimento cognitivo, as crianças quando trabalham os sons desenvolvem capacidade auditiva, quando dançam e realizam gestos aperfeiçoam a coordenação motora e quando cantam ou imitam sons criam relações com os pares ou adultos no espaço onde estão inseridas.

Por sua vez no desenvolvimento sócio afetivo, as crianças constroem a sua identidade, personalidade, autoestima e podem expressar os seus sentimentos e emoções, através da música. De acordo com Chiarelli & Barreto (2005, p.41), as atividades musicais coletivas favorecem o “desenvolvimento da socialização estimulando a compreensão, participação e a cooperação”.

Relativamente ao desenvolvimento psicomotor, segundo Chiarelli & Barreto (2005), as atividades relacionadas com a música constituem oportunidades para que a criança aperfeiçoe a sua habilidade motora, aprenda a controlar os seus músculos e mover-se com agilidade. Como Santos et al. (2016) referem que, o ritmo tem um papel relevante na formação e equilíbrio do sistema nervoso. O ritmo da música potencializará o desenvolvimento das habilidades motoras finas e grossas. O desenvolvimento motor relacionando a exploração da música, enriquece a capacidade de destreza óculo-manual, coordenação motora e a exploração motora (correr, saltar) com recurso a componentes lúdicas. A música e o movimento são, de acordo com Moreira (2012, p.32), “indissociáveis [...] o corpo acompanha a música e combinam-se os dois actos”.

1.3. Contributos da música na formação e aprendizagem das crianças

De acordo Santos (2010, cit. por Raposo, 2015, p.18), “a música é um instrumento facilitador no processo de aprendizagem, pois [a criança] aprende a

ouvir de maneira ativa e refletida (...) [logo] maior será a capacidade para [a criança] (...) desenvolver [a] sua atenção e memória”.

A formação da criança é um elemento que irá moldar a criança permitindo um maior conhecimento, uma maior contribuição da socialização, o desenvolvimento de habilidades, entre outros.

O conceito de interdisciplinaridade é um conceito que refere à integração de diferentes áreas ou campos de conhecimento que abordam determinadas problemáticas, questões ou temáticas com uma visão mais ampla e holística. A interdisciplinaridade na música refere-se na integração de diferentes áreas de conhecimento e habilidades. Oferece uma conexão com experiências mais significativas e a abordagem diferenciada da música nos diferentes contextos ou temáticas, estimulando o desenvolvimento de habilidades cognitivas, emocionais, sociais e físicas.

A interdisciplinaridade, de acordo com Pombo (2004), entende-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais componentes com vista à elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum. A interdisciplinaridade potencia as aprendizagens e o desenvolvimento de competências. A este respeito, Hohmann & Weikart (2004) e Sousa & Vivaldo (2010) argumentam que as crianças desenvolvem a sua aprendizagem através de interações criativas e permanentes com pessoas, materiais e ideias que permitem o crescimento intelectual, social, físico e sobretudo emocional, podendo a música ser considerada um agente facilitador do processo educacional.

A interdisciplinaridade fornece às crianças, vários desafios que podem ser benéficos para o desenvolvimento e exploração de diferentes áreas. De acordo com Mata et al. (2016, p.31), o processo educativo é uma construção articulada do saber em que as diferentes áreas serão abordadas de forma integrada e globalizante que caracteriza a aprendizagem da criança e que está subjacente ao brincar. As crianças “vão-se apropriando de conceitos que lhes permitem dar sentido ao mundo e em que o educador pode reconhecer o contributo para a aprendizagem de diversos tipos de conhecimento, tais como, a língua, a matemática, as ciências”.

De acordo com Oliveira (2010, p.65), a interdisciplinaridade pode ser vantajosa, uma vez que “possibilita a troca de informação e o conhecimento, o que permite uma melhor percepção e facilita a abordagem dos conhecimentos, relacionando-os entre si”. O mesmo autor refere que a interdisciplinaridade pode ser “encarada como um paradigma, na medida em que assume uma nova postura perante o conhecimento”, ou seja, uma mudança de atitude no contexto educativo em busca do “ser” como pessoa absoluta.

Relativamente à articulação entre a música e a expressão oral, relacionando com a linguagem é visível em educação de infância a exploração de canções, lengalengas, rimas, entre outras. Quando se explora as letras das canções, as crianças tendem a estimular a compreensão do que se está a cantar, conhecer novos sons e novas palavras e conceitos e até mesmo criar outras versões de letras de músicas. Segundo Jalongo & Bromley (1984 cit. por Perry 2002, p.456),

As crianças beneficiam também linguisticamente com a sua exposição a livros e gravuras porque as canções acrescentam dimensões extra à compreensão e constituem um incentivo para atividades de ensino/ aprendizagem que levam a formas de pensar divergentes. A informação sobre a história das canções e do contexto social ou cultural pode levar também a capacidades mais alargadas para lidar com as canções numa base linguisticamente mais significativa.

As contribuições da música para o desenvolvimento da linguagem são importantes e perceptíveis a partir do contexto de creche. O contributo da música no desenvolvimento da linguagem nos primeiros três anos de idade em que as crianças frequentam a creche, é extremamente importante para as crianças, sendo que nesse período a criança inicia o desenvolvimento linguístico, começando por ouvir e mais tarde captar o mundo que a rodeia como os sons dos animais, para posteriormente, quando se sentir preparada para iniciar a produção oral das palavras. No contexto de pré-escolar, as crianças assumem

uma contribuição na capacidade do domínio da linguagem verbal através das canções suscetíveis de dramatização.

Reforçando esta ideia, Silva (2012), entende que a música tem a capacidade de reunir as diversas áreas do conhecimento e do saber. Quando escuta e canta, a criança desenvolve capacidades ao nível da linguagem. As canções, de acordo com Mendes (2018), estimulam as crianças na criação de imagens mentais e tendem a complexificar e simultaneamente facilitar o acesso aos dispositivos de memória envolvidos na aprendizagem da oralidade, na medida em que, “a criança passa a poder dispor de um duplo processo de evocação, ou seja, pode mais facilmente convocar o código escrito porque mais facilmente acede ao código visual que criou” (p.31).

Como refere Nicolau & Dias (2003, p.79),

(...) aprender a ouvir diante da música equivale em primeiro lugar, a desenvolver a atenção auditiva e a ampliar a habilidade de concentração e memória”. Diante da “escuta inteligente”, a criança começa a notar todas as formas da música: ritmo, melodia, textura, forma, texto, estilo (entre outros), e estará guardando dados essenciais para seu aprendizado futuro.

A música desperta curiosidade nas crianças o que, por sua vez, amplia os seus conhecimentos e aprimora o desejo por esta componente musical.

Outra vantagem da música é a capacidade de enriquecer a capacidade motora nas crianças. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é o resultado de um conjunto complexo e riquíssimo de atividades coordenadas, por isso, as atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e/ou os pés, são experiências importantes para a criança, permitem que se desenvolva o senso rítmico, a coordenação motora sendo esses fatores importantes também para o processo de aquisição da leitura e da escrita como já foi referido. Segundo os autores Sousa (2003) e Costa (1992), os jogos musicais e corporais proporcionados às crianças têm como objetivo: acalmar e adormecer, na aprendizagem na contagem, na socialização, na aquisição da linguagem, na

aquisição de componentes corporais e motoras, entre outras, sendo importante que a música seja considerada pelos educadores como uma contribuição pedagógica para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Dessa forma, quanto maior a riqueza de estímulos que a criança receber melhor será o seu desenvolvimento intelectual. Carvalho (2008) afirma que “as experiências rítmicas e musicais permitem uma participação ativa (ver, ouvir, tocar) favorecem o desenvolvimento dos sentidos das crianças” (p.44). Ao trabalhar com os sons a criança desenvolve sua acuidade auditiva. Quando acompanha com gestos ou dança ela está a trabalhar a coordenação motora e a atenção (escuta). Ao cantar ou imitar sons a criança está descobrindo as suas capacidades e estabelecendo relações com o ambiente em que vive. Esse vocabulário auditivo, de acordo com Moreira (2012), passa a ser decodificada podendo ser potencializada e enriquecida.

Neste sentido, Cardoso (2011, p.32) afirma que, “a música desenvolve aprendizagens relacionadas com a tecnologia, matemática e outras áreas da expressão artística como a expressão plástica”. Os conceitos matemáticos são inseridos precocemente na educação de infância, de acordo com a Mata et al. (2016, p.37), são fundamentais para o desenvolvimento de situações envolvendo matemática no mundo quotidiano, “o conhecimento de números e a contagem, as noções de espaço físico, medidas e formas e a estimulação da autoconfiança da criança ao se deparar com problemas e desafios que são transversais à abordagem à matemática”. É nesta fase que, a música assume particular destaque sendo um dos facilitadores no processo didático das crianças. A diversidade da componente musical, significa transportar para o campo de ensino-aprendizagem condições para maximizar a construção do conhecimento, introduzindo as propriedades do lúdico, do prazer, da capacidade de iniciação e ação ativa e motivadora.

Através de atividades didáticas envolvendo matemática e música, há um grande potencial que incentiva processos afetivos e cognitivos. As inteligências múltiplas são potencializadas nesse cenário, pois em cada área, há a sua forma de entender e tratar os assuntos.

A música poderá ser explorada a partir dos números, numa primeira fase de aprendizagem, e ajudar a criança a reconhecer diversos aspetos do meio que a envolve, tais como os sinais de trânsito, os meses do ano, as estações do ano, bem como os órgãos principais do corpo humano.

A música em educação de infância, em pleno século XXI, é enriquecida e potencializada através das tecnologias. Como refere Cardoso (2011), é utilizado e explorado as transformações nos instrumentos ao longo do tempo e em diferentes culturas musicais; inventar e construir fontes sonoras e instrumentos musicais; utilizar diferentes tipos de tecnologia e softwares associados à música como o Cantar+.

No domínio da Educação Artística, demonstram uma grande importância na vida das crianças, potenciando o seu desenvolvimento holístico. As artes visuais que incluem a pintura, o desenho, a construção, entre outras. De acordo com Mata et al. (2016, p.49), “as artes visuais são formas de expressão artística que incluem a pintura, o desenho, a escultura, a arquitetura, a gravura, a fotografia e outras, que, sendo fundamentalmente captadas pela visão, podem envolver outros sentidos.” Verifica-se que através das artes visuais, a criança é capaz de desenvolver diversas habilidades e competências, sendo bastante importante que as crianças, nesta representação artística se conhece e demonstra autoconfiança, independência, comunicação e sensibilidade podendo aceder a diversos materiais como na construção de instrumentos musicais com variados materiais ou na pintura/desenho seguindo um determinado ritmo musical. Estas atividades também se mostram ricas e importantes para a aquisição de diversas competências e, além disso, para a alegria das crianças e consequente motivação para a aprendizagem estimulando o pensamento de criar, de sentir e agir de acordo com a sua própria essência.

Em suma, a criança vai progressivamente formando a sua identidade, percebendo que é diferente dos outros e ao mesmo tempo procura integrar-se com os outros. Nesse processo a autoestima e a autorrealização desempenham um papel fundamental através do desenvolvimento da autoestima ela aprende a se aceitar como é, com suas capacidades e limitações. As atividades musicais

de grupo favorecem o desenvolvimento da socialização, estimulando a compreensão, a participação e a cooperação. Além disso, ao expressar-se musicalmente em atividades que lhe deem prazer, ela demonstra sentimentos e liberta as suas emoções mais através da música do que através de palavras.

No dia a dia, a criança precisa também de espaço para brincar, segundo refere Ravelli & Motta (2005, p.613),

O brincar para a criança é algo fundamental para seu crescimento e desenvolvimento, pois desta forma lúdica, busca compreender o mundo real do adulto, interagindo com ele intensamente, de variadas formas simbólicas. Através brincando que a criança tenta assimilar todos os medos, angústias, dores por ela vivida.

A música pode ajudar a criança neste processo. O brincar é uma fundamental construção da personalidade, assim como a procura da auto-estima e na forma com que é encarada a vida. Considerando a música um jogo lúdico, uma brincadeira, Delalande (s.d., cit. por Brito, 2003, p.31), relacionou as formas de atividade lúdica infantil, propostas por Piaget a três dimensões presentes na música: *jogo sensório-motor* – vinculado à exploração do som e do gesto; *jogo simbólico* – vinculado ao valor expressivo e à significação da mesma do discurso musical e o *jogo com regras* – vinculado à organização e à estruturação da linguagem musical.

A música é, igualmente, um contributo fundamental no desenvolvimento de crianças com necessidades educativas especiais. As atividades relacionadas com a música podem ser estimulantes, se existir um controlo e um cuidado com determinados sons que lhes cause incomodo como ruídos e sons graves. A criança tem de se sentir valorizada, respeitada e interessada. De acordo com Alvin (1966, cit. por Raposo, 2015, p.22), a música pode oferecer oportunidades para a criança com necessidades educativas especiais ampliar os limites físicos ou mentais que possui, podendo assim, “contribuir para despertar uma consciência preceptiva, o desenvolvimento da discriminação auditiva e do controlo motor”. A música é um elemento de prazer e através dela uma libertação

de estados emocionais, como defende Rodrigo (2008, cit. por Ribeiro, 2022, p.3), “a música é uma linguagem universal de sentimentos e emoções. Estes tipos de atividades ligadas à música são benéficas para estas crianças, sendo este, um meio de “qualidade multissensorial””. É um método de excelência para atuar em todos os níveis e permite que seja utilizada para fins terapêuticos.

A presença da música na educação de infância auxilia a percepção, estimula a memória e a inteligência. O acesso das crianças a este domínio das expressões ajuda-as a reconhecerem-se e a orientarem-se no mundo e no espaço que as envolve, pelo que que é essencial que os educadores reconheçam e conheçam estas potencialidades.

1.4. O papel do educador

O educador enquanto adulto de referência, o gestor do currículo, tem um papel crucial como promotor de experiências enriquecedoras no desenvolvimento e aprendizagem das crianças pelo que, deve ter suporte na prática pedagógica conduzindo o processo educativo a desenvolver com as crianças (Mata et al., 2016).

Segundo Post & Hohmann (2003, p.52), “os educadores podem conhecer, compreender e apoiar melhor cada criança através da atenção, observação e interação física e verbal próximas”, e devem proporcionar oportunidades para a criança aprender por si, aprendizagem ativa, e o desenvolvimento holístico.

O educador de infância na organização do currículo deverá integrar as diferentes áreas, reconhecendo-as como fundamentais. Relativamente à música deve ter em conta que existem várias formas de interagir musicalmente com as crianças, formas essas que afetam o desenvolvimento musical.

Na perspetiva de Rebocho (2012, p.21), o educador deverá fomentar:

um ambiente de estimulação comunicativa, oferecendo a cada criança oportunidades específicas de interação com os adultos e

com as outras crianças e desenvolve atividades que possibilitem a produção de sons e ritmos com o corpo, a voz e os instrumentos musicais e proporciona o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical.

O educador neste domínio deverá ser promotor de situações que estimulem a capacidade musical da criança e, para tal, “deverá possuir alguns conhecimentos musicais que lhe foram facultadas na formação inicial e as que foram sendo adquiridas com a participação em diferentes momentos de formação” (Veríssimo, 2012, p.17).

Segundo Mendonça (1997), Gordon (2000), Sousa (2003), o educador tem de planear e deverá ter um papel primordial os interesses das crianças. Criar um ambiente que as motive, incentive no esforço e perseverança na atividade musical proposta. A educadora tem de reconhecer a realidade e a experiência social da criança, tentando satisfazer as suas necessidades e interesses.

O educador deverá promover situações e experiências de aprendizagens diversificadas através da música, isto é, de acordo com Santos et al. (2016, p.21) “explorando e produzindo vários sons que a criança vai começar a identificá-los e a perceber lentamente como tocar as notas musicais para criar harmonias, utilizando esta expressão para o desenvolvimento motor.”

É importante que a música seja considerada pelos educadores como uma contribuição pedagógica, Weigeil (1988) afirma que as atividades musicais podem oferecer bastantes oportunidades para um melhor desenvolvimento psicomotor, facilitando a habilidade motora, controlando os músculos e fazendo-a mover-se com maior agilidade. Desta forma, os jogos musicais são uma ferramenta de trabalho que o educador pode/deve utilizar para uma melhor compreensão dos pontos fracos e fortes de cada criança a nível da memória, observação, discriminação, reconhecimento de sons e coordenação motora. O educador poderá adaptar atividades para o seu grupo de crianças, de forma que as mesmas consigam adquirir as competências requeridas para a idade, fortalecendo a sua relação com estas crianças. As atividades musicais ajudam a criança a conhecer e dominar melhor o seu corpo, desenvolvendo a sua

motricidade grossa (movimentos amplos) e motricidade fina (movimentos pequenos).

Segundo Mata et al. (2016, p.56), o educador no domínio da música deve proporcionar situações de escuta através de sons, atividades de audição, a identificação e reprodução de sons e ritmos; a exploração de canções onde enriquece pela produção de diferentes formas de ritmo.

Lima & Mello (2013, p.12), encaram a música como um elemento que permite atenuar e relaxar as crianças, ajudando-as a descontraírem-se socialmente e a aprender a respeitar as outras pessoas. Outros benefícios enumerados da presença da música nas práticas dos educadores de infância prendem-se com a alfabetização, uma vez que alertam as crianças para a importância das palavras e para o valor que ela detém na sociedade. Outro benefício da educação musical é a criação de uma personalidade cultural na criança e o desenvolvimento da autonomia da criança, bem como o desenvolvimento do espírito crítico da criança e dos seus gostos pessoais, uma vez que ela já reconhece os sons que lhe despertam alegria e aqueles que se relacionam com momentos tristes.

Como refere as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), a música está presente e integra-se na rotina da sala, nas vivências das crianças, valoriza os interesses e propostas da criança no desenvolvimento do “ouvir e fazer música e do experimentar e criar música e ambientes sonoros” (p.55). É importante que o educador organize o ambiente educativo de forma a promover a exploração e o conhecimento da música dando oportunidade de criar e fornecer de forma autónoma e criativa de sons convencionais e não convencionais. A promoção de conhecimentos de manifestações musicais ligadas à tradição e culturas locais como o fado, o cante alentejano e a promoção de explorar jogos rítmicos com ou sem palavras, e jogos prosódicos (trabalhos com línguas, provérbios, lengalengas ou adivinhas).

Capítulo II – Metodologia de Investigação

No segundo capítulo apresento a metodologia de investigação mobilizada no estudo, explicitando as técnicas e os instrumentos de recolha de informação e os procedimentos de análise de informação. No primeiro ponto abordo a metodologia de investigação – investigação qualitativa, paradigma interpretativo, a investigação ação e o papel do investigador. Seguindo-se para a apresentação das técnicas e instrumentos de recolha de informação e, por último, a apresentação dos procedimentos de análise de informação.

2.1. Investigação qualitativa e paradigma interpretativo

O conceito de paradigma é definido por Thomas Kuhn (1977, cit. por Sarmiento, 2011, p.4), como um conjunto de “[...] realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante certo tempo, proporcionam modelos de problemas e soluções a uma comunidade”. Também Bogdan & Biklen (1994, p.52) referem que “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionadas e que orientam o pensamento e a investigação”.

Walsh, Tobin, & Graue (2002, p.565), consideram a investigação qualitativa muito diversificada, inserindo-se em inúmeras tradições teóricas e metodológicas. As abordagens qualitativas na investigação em educação de infância, são extremamente vantajosas e divergem dos trabalhos quantitativos nos âmbitos da ética da investigação e no relacionamento entre o investigador e o sujeito da investigação.

A abordagem qualitativa oferece um conjunto variado de técnicas que devem ser escolhidas de acordo com o objeto da investigação, os seus objetivos, as condições em que decorre a investigação e os próprios interesses e experiência do investigador. O investigador deve realizar um projeto de pesquisa onde descreva, segundo Aires (2011, p.21) "um conjunto flexível de linhas

orientadoras que relaciona os paradigmas teóricos com as estratégias de pesquisa e os métodos de recolha do material empírico".

Para Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é um termo que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados que são recolhidos têm a definição de qualitativos pelo que são ricos em "pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico" (p.16). Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.47-50), a investigação qualitativa é definida através de cinco características:

1. "A investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador como instrumento principal". Um investigador deverá utilizar instrumentos de apoio à observação como equipamentos de vídeo e fotos e material de escrita (bloco de apontamentos) mas utilizar o contato direto para uma melhor recolha de dados (Bogdan & Biklen, 1994, p.47);
2. "A investigação qualitativa é descritiva". Com base na investigação qualitativa, analisa todos os dados recolhidos de forma pormenorizada utilizando sempre fundamentação teórica. Esta análise pormenorizada dos dados em questão (registos de de observação, respostas de inquéritos, registos fotográficos documentos escritos, entre outras) permitirá uma melhor compreensão do objeto em estudo (Bogdan & Biklen, 1994, p.48);
3. "Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos". Nesta investigação, deverá realizar uma observação participante que poderá sofrer modificações partindo de um modo geral e à medida que é feita uma recolha e análise de dados, avançando-se gradualmente para as especificidades da situação-problema (Bogdan & Biklen, 1994, p.49);
4. "Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva". Nesta característica, os investigadores utilizam a metodologia qualitativa através da sua recolha de informação, não recolhem dados para comprovar ou confirmar hipóteses formuladas previamente, sendo

que podem aparecer questões mais importantes e pertinentes para se investigar. Não é possível reconhecer o que é realmente relevante antes de se realizar a investigação (Bogdan & Biklen, 1994, p.50);

5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”. Os investigadores deve compreender diferentes perspectivas e também considerar as experiências dos vários sujeitos envolvidos na investigação atribuem à temática da investigação (Bogdan & Biklen, 1994, p.50).

A investigação qualitativa, com base dos autores Bogdan & Biklen (1994, p.51), em educação, apresenta-se em diversas formas e é orientada a partir de vários contextos. Pretende-se “encontrar soluções que promovam a resolução de problemas, para tal o investigador deve assumir-se como observador, participativo” e intervir nos contextos de estágio, tendo, também, a capacidade de questionar aquilo que observa não tendo a função de provar ou formular hipóteses. Na investigação qualitativa, como afirma Bell (1997, p.20), “os investigadores que adotam uma perspectiva qualitativa estão mais interessados em compreender as percepções individuais do mundo. Procuram compreensão em vez de análise estatística”.

Este processo de investigação mostra uma grande responsabilidade do papel do investigador, a partir da observação, registos, pesquisa e análise que é realizado ao longo do seu período de investigação.

Assim sendo com base no meu projeto de investigação, indico que esta metodologia remete para uma das modalidades de estudo na qual irei refletir no próximo ponto, ou seja, a investigação-ação, uma vez que houve uma intervenção direta, onde me centrei no estudo das realidades vivenciadas nos contextos de educação de infância observados de acordo com a temática em questão. Pretendendo assim perceber o papel dos educadores face à implementação e utilização da música nos contextos, recorrendo à recolha de dados usando as estratégias mencionadas nas características supracitadas e complementando com as diversas técnicas de informação, tornando-me também uma investigadora ativa.

2.2. Investigação-ação

A investigação-ação, segundo Oliveira (2010), é uma “forma de pesquisa auto-refletida, realizada pelos participantes em situações sociais (incluindo situações educacionais) com vista a melhorar a racionalidade e a justiça, das suas práticas sociais ou educacionais, da sua compreensão dessas práticas e das situações em que essas práticas têm lugar” (p.53).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), uma investigação é uma atitude, uma perspetiva que as pessoas tomam face a objetos e atividades. Também é referido que "académicos e investigadores profissionais investigam aspetos pelos quais nutrem interesse", contudo, as pessoas fora do contexto académico também podem conduzir uma investigação, desde "que seja prática, dirigida às suas preocupações e, para aqueles que o desejem, como instrumento de mudança social" (p.292).

A investigação-ação é uma metodologia de investigação que inclui ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que altera entre ação e reflexão crítica (Dick, 1999, cit. por Coutinho et al., 2009, p.74). A investigação-ação é um tipo de investigação aplicada no qual o investigador se envolve ativamente na causa da investigação (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com Coutinho et al. (2009), o que melhor caracteriza a investigação-ação é o facto de se tratar de uma metodologia de pesquisa, essencialmente prática e aplicada, que se rege pela necessidade de resolver problemas reais, desta forma, destaca-se algumas características da investigação-ação como participativa e colaborativa onde implica todos os intervenientes no processo, prática e interventiva não se limita ao campo teórico mas intervém na realidade, cíclica porque abarca uma espiral de ciclos em que geram possíveis mudanças, crítica e auto-avaliativa que todas as modificações efetuadas são sempre continuamente avaliadas.

Para se realizar uma investigação-ação é “necessário planear, atuar, observar e refletir da forma mais cuidadosamente do que aquilo que se faz no

dia-a-dia, no sentido de induzir melhorias nas práticas e um melhor conhecimento dos práticos acerca das suas práticas” (Zuber-Skerritt, 1996, cit. por Coutinho, et. al., 2009, p.363).

Na investigação-ação existe um conjunto de fases que se desenvolvem de forma contínua, como refere Coutinho, et al. (2009), se resumem na sequência: planificação, ação, observação (avaliação) e reflexão (teorização). Pelo que, e como já referido, “este conjunto de procedimentos em movimento circular dá início a um novo ciclo que, por sua vez, desencadeia novas espirais de experiências de acção reflexiva” (p.366).

Concluo que o processo de investigação-ação não se restringe a um único ciclo, é através desta metodologia, que pretende-se realizar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias nos resultados, normalmente numa sequência de fases repetindo-se ao longo do tempo. “O investigador precisa de explorar e analisar as interações ocorridas durante o processo em contexto (na ação)”. (Coutinho, et al., 2009, p.212).

Tal como sucede em outras metodologias, a investigação-ação apresenta “diferentes formas de ser desenvolvida, em função das pessoas, dos contextos, das situações e das condições em que se processa, sendo que vários autores destacam as seguintes modalidades fundamentais: técnica, prática e crítica ou emancipatória” (idem, 2009, p.214).

De acordo com Coutinho et al. (2009), a modalidade de investigação-ação técnica verifica-se quando o facilitador externo propõe a experimentação de resultados de investigações externas. É através dos objetivos e o desenvolvimento metodológico são predefinidos pelo facilitador externo. O professor limita-se a colocá-los em prática. Esta modalidade de Investigação-Ação pode ser utilizada como forma de aprendizagem inicial de investigação e procura apenas a obtenção de resultados já prefixados.

A investigação-ação caracteriza-se por um protagonismo ativo e autónomo do professor, sendo ele que conduz o processo de investigação.

Como refere Coutinho et al. (2009, p.254), “a investigação-ação crítica ou emancipadora vai, para além da ação pedagógica, intervindo na transformação do próprio sistema, procurando facilitar a implementação de soluções que promovam a melhoria da ação”. O grupo assume coletivamente a “responsabilidade do desenvolvimento e transformação da prática. Se houver um facilitador externo, deverá assumir temporariamente um papel de moderador ajudando a problematizar e modificar as práticas e a identificar e desenvolver os seus auto-entendimentos”(p.254).

2.3. Papel do investigador

A forma como o investigador se posiciona face ao seu objeto de investigação está subordinada, mesmo que implicitamente, à perspetiva que ele tem sobre a natureza dos entes sociais e sobre o tipo de conhecimento (e forma de o atingir) que é válido para o campo de estudo em que se insere a sua investigação (Slife & Williams, 1995; Marsh & Furlong, 2002, cit. por Santos et al., 2016). A visão do mundo por parte do investigador, pode influenciar a forma como este conduz a investigação que deverá ser claramente identificada. Assim sendo, é importante referir que os investigadores clarificam o seu posicionamento e a forma como essa visão do mundo ou assunções básicas influenciam as suas opções metodológicas.

Ao realizar esta investigação não pretendi apenas a investigar teoricamente as práticas educativas, mas sim a observar, refletir e compreender o que poderá ser melhorado, inclusive, na própria ação do investigador. O investigado nesta prática reflete e questiona a sua prática com a intenção de arranjar soluções para melhorar o ambiente em que está inserido. Através desta investigação que, Sanches (2005, p.130) afirma que,

o professor, ao questionar-se e questionar os contextos/ambientes de aprendizagem e as suas práticas, numa dialética de reflexão-ação-reflexão contínua e sistemática, está a processar a recolha e produção de informação válida para

fundamentar as estratégias/atividades de aprendizagem que irá desenvolver.

A metodologia de investigação-ação permite que o investigador compreenda e atue de forma fundamentada e colaborativa sobre os desafios que aparecem. Por isso, sempre que possível, a intervenção deve envolver todos aqueles que participam, como as equipas, as crianças e os pais.

Segundo Santos et al. (2016), “o investigador pensa criticamente quando inicia uma reflexão sobre o seu próprio pensamento, neste sentido, o pensamento crítico é sobretudo uma atitude, uma predisposição crítica, que deverá acompanhar o investigador ao longo da pesquisa em todas as situações” (p.85).

2.4. Procedimentos de recolha de informação

Para se realizar uma investigação apoiada numa metodologia é, segundo Coutinho et al. (2009, p.373), “sempre necessário pensar nas formas de recolher a informação que a própria investigação vai proporcionando”. O investigador tem de recolher a informação sobre a sua própria intervenção com o intuito de refletir e observar quais os efeitos da sua prática.

Segundo Oliveira (2010), os investigadores que se dedicam às ciências naturais trabalham com objetos que não possuem uma capacidade de reflexão e interpretação. Diferentemente, os estudiosos sociais, por terem “um objeto interativo por natureza, precisam de um apanhado teórico-metodológico que se ajuste às especificidades do seu objeto de investigação como consequência da capacidade humana para interagir, são adotadas, pelos investigadores algumas técnicas de recolha de informação” (p.213).

De acordo com Aires (2011), as técnicas de recolha de informação que se utilizam fundamentalmente, na investigação qualitativa podem ser: “técnicas diretas ou interativas e técnicas indiretas ou não-interativas” (p.22).

É assim importante referir os principais procedimentos de recolha de informação que utilizei para a realização do relatório final, sendo eles a observação, notas de campo, fotografias/vídeos, análise documental e o inquérito por questionário.

2.5. Observação participante

De acordo com Aires (2011), a observação consiste “na recolha de informação, de modo sistemático através do contato direto com as situações específicas” (p.26).

A observação realizada nos contextos é uma observação participante, considerada como uma estratégia interativa, que parte do princípio que o investigador participa de diversas formas nos contextos, é uma parte integrante das instituições onde desenvolve a investigação. O investigador deve estar atento e interagir quando é necessário, e posteriormente refletir sobre o observado. Segundo Carmo & Ferreira (2008), a observação participante é quando para além da observação, o investigador também é parte integrante da vida do meio em estudo, assumido um papel de observador no meio como a observação intensiva em ambientes naturais, entrevistas abertas informais e análise documental.

A observação participante caracteriza-se pela integração do investigador na comunidade em estudo, quer seja pela via de uma incorporação natural (quando o investigador já faz parte do grupo) ou, no caso contrário, de modo artificial. Neste caso, o investigador, segundo Freixo (2011 cit. por Santos et al., 2016), “vive a situação em estudo por dentro sendo-lhe possível conhecê-la de forma mais precisa e profunda” (p.75).

A observação qualitativa é fundamentalmente naturalista pelo que pratica-se no contexto da ocorrência, entre os intervenientes que participam naturalmente na interação e segue o processo normal da vida quotidiana. É através da observação qualitativa que "os observadores qualitativos não estão limitados por categorias de medida ou de resposta, são livres de pesquisar

conceitos e categorias que se afiguram significativas para os sujeitos" (Aires, 2011, p.25). Bogdan e Biklen (1994) referem que, "é imprescindível o investigador calcular a quantidade correta de participação e também o modo como deve participar, tendo sempre em mente o estudo a que se propôs elaborar" (p.120).

Durante o estágio recorri a uma das principais técnicas de recolha de informação para realizar a minha investigação, a observação direta, mais especificamente, a observação participante. Este tipo de observação permitiu-me construir relações e investir nas mesmas, estando mais perto das iniciativas das crianças e do seu desenvolvimento, isto facilitou imenso a minha investigação. No entanto, vivenciei o que Bogdan & Biklen (1994) referem "quando o investigador fica inicialmente "um pouco de fora" e, posteriormente, vai "participando mais" (p.125).

Como instrumento de registo optei pelas notas de campo. Considero que realizei uma observação participante, na medida em que estabeleci relação com as crianças, a equipa pedagógica e as famílias, pois como referem Bogdan e Biklen (1994, p.212), "o investigador que utiliza a observação participante não necessita de estar constantemente a recolher informação, uma vez que estabelecer boas relações e conviver com os indivíduos dos contextos também faz parte do processo de investigação".

2.6. Notas de campo

As notas de campo são um dos métodos diretos de recolha de informação mais importantes que o investigador depois da sua observação. Sendo este um relato escrito daquilo que o investigador, que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. Considera-se pelo investigador um suporte que descreva as pessoas, os objetos, os lugares, os acontecimentos, as atividades e as conversas nos diferentes contextos.

Como referem Bogdan e Biklen (1994, p.151),

as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados.

Para serem consideradas umas boas notas de campo de um estudo de observação participante é necessário que estejam bem detalhadas e precisas. No estudo de observação participante todos os dados são considerados notas de campo.

Ao longo da minha observação nos estágios senti a necessidade de registar os momentos que ia observando, os diálogos, bem como as expressões corporais e não verbais por parte das crianças anotadas num pequeno bloco de notas que colocavam no bolso da bata para ser mais rápido a anotação. Contudo, nem sempre é fácil conciliar a participação com a observação sendo necessário estabelecer estratégias para efetuar esse registo durante a ação, como por exemplo através de pequenas notas, palavras ou registos multimédia, para que mais tarde fosse possível registar e refletir sobre o observado.

2.7. Registo Multimédia – Fotografia, Vídeos e Gravações áudio

É a partir das mãos de um investigador que uma câmara fotográfica pode ser utilizada de uma forma simples, para fazer o inventário dos objetos no local de investigação (Bogdan & Biklen, 1994), isto é, a fotografia está fortemente relacionada com a investigação qualitativa e dá-nos fortes dados descritivos.

De acordo com Bogdan & Biklen (1994), a utilização mais comum da câmara fotográfica é talvez em conjunção com a observação participante. Nesta qualidade é a maior parte das vezes utilizada como um meio de lembrar e

estudar detalhes que poderiam ser descurados se uma imagem fotográfica não estivesse disponível para os refletir.

O investigador não deve ver as fotografias como respostas mas sim como ferramentas para se conseguir chegar às respostas. Também é importante referir, que para existirem métodos de análise é necessário que o investigador recolha dados de forma rigorosa para que posteriormente os possa analisar. Pelo que, Miles & Huberman (1994 cit. por Aires, 2011, p.43),

a análise da informação constitui um aspeto-chave e também problemático do processo de investigação. O investigador dispõe de diversos métodos de recolha de material empírico que vão da entrevista à observação direta, à análise de artefactos, documentos, registos culturais, registos visuais ou experiências pessoais.

Segundo Coutinho et al. (2009), a fotografia é uma técnica de excelência da investigação-ação que converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade. O vídeo é uma ferramenta indispensável ao investigador, associa a imagem em movimento ao som permitindo obter uma repetição da realidade logo é importante para detetar factos e pormenores que podem ter sido impercetíveis durante a observação. Nas gravações de áudio revela-se muita utilidade pois permite captar a interação verbal e explorar aspetos narrativos.

Na minha investigação são utilizados vários registos fotográficos e vídeos tanto nas intervenções das educadoras cooperantes como das minhas intervenções em contexto de estágio. É fundamental que o apoio da equipa pedagógica para estes registos seja cooperativo, visto que, nem sempre é possível registar os momentos devido a estarmos a intervir. É importante salientar que com o recurso aos telemóveis com qualidade é realizado de forma mais fácil este tipo de registo fotográfico e vídeo.

2.8. Entrevistas Semiestruturada

Essa técnica de recolha de informação é um dos principais instrumentos usados nas pesquisas das Ciências Sociais, desempenhando papel importante nos estudos científicos. Podemos definir as entrevistas como uma conversa entre duas ou mais pessoas com um propósito específico idealizado pelo investigador, desta forma, podemos classificar as entrevistas em estruturadas, não estruturadas ou completamente abertas e semiestruturadas.

De acordo com Oliveira (2010, p.52), as entrevistas estruturadas apresentam-se a partir de um conjunto de questões, para “o investigador esse questionário é importante para responder às suas hipóteses, admitindo que o respondente tem condições necessárias para fornecer os dados que julga relevantes”. As entrevistas não estruturadas ou completamente abertas são aquelas que apresentam um número de questões, mas não são específicas nem fechadas, ou seja, apresentam um guia para que o investigador e os entrevistados sigam, podendo também haver a possibilidade de adição de novas questões para que se possa compreender melhor determinado tópico.

As entrevistas semiestruturadas são entrevistas que podem ser relativamente livres, caso haja a necessidade, o investigador pode acrescentar uma questão não prevista dependendo das respostas dos respondentes. Bogdan & Biklen (1994, p.135) referem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão”.

Provavelmente, a entrevista semiestruturada dá uma maior possibilidade de entendimento das questões estudadas nesse ambiente, uma vez que permite não somente a realização de perguntas que são necessárias à pesquisa e não podem ser deixadas de lado, mas também a relativização dessas perguntas, dando liberdade ao entrevistado e a possibilidade de surgir novos questionamentos não previstos pelo pesquisador, o que poderá ocasionar uma melhor compreensão do objeto em questão. As entrevistas estruturadas são apoiadas por um guião, onde o investigador (entrevistador) questiona o

entrevistado a partir de questões pré-definidas. Por outro lado, nas entrevistas não-estruturadas, as questões surgem no decorrer da entrevista. Para um entrevistador inexperiente, será mais fácil realizar uma entrevista estruturada (Bell, 1997), sentindo-se apoiado por um guião, mas é importante que este esteja consciente de que no decorrer da entrevista podem surgir momentos inesperados que carecem de intervenção.

Dada a situação do país durante a realização do projeto de investigação, a pandemia do COVID-19, não foi possível realizar as entrevistas presencialmente. De forma a ultrapassar esta dificuldade optei por realizar as entrevistas às educadoras cooperantes via Zoom, mas tal como referem Nicolaci-da-Costa, Romão-Dias & Luccio (2008, p. 38), “uma condição é indispensável para a realização de entrevistas on-line, a de que entrevistados e entrevistadores estejam intimamente familiarizados com os ambientes nos quais elas serão conduzidas”.

Construí um guião para me apoiar durante a entrevista das educadoras (Apêndice 2). O guião é constituído por seis questões orientadoras:

1. O que é para si a música na educação de infância?
2. Considera que esta temática é importante na prática e para as crianças?
3. A música deverá ser um simples elo de entretenimento para as crianças?
4. Como explora e desenvolve a música na sua prática?
5. Existem constrangimentos na exploração da música na sua prática? Se sim quais?
6. Considera que a música na creche/jardim de infância deverá ser dinamizada por um professor especialista (externo)?

Importa referir que quanto à primeira – *O que é para si a música na educação de infância?* – o principal objetivo era compreender as conceções que as educadoras cooperantes tinham sobre a temática principal do relatório.

Relativamente à segunda questão – *Considera que esta temática é importante na prática e para as crianças?* – o principal objetivo era perceber a

concepções que cada educadora defende e valoriza na prática com a música nas crianças.

A terceira questão – *A música deverá ser um simples elo de entretenimento para as crianças?* – tem como objetivo a percepção das educadoras cooperante face à presença da música nos contextos. A capacidade de percepção de ser meramente um fator divertido e sem intencionalidade ou um processo de aprendizagem e conhecimentos que possa ser interligada de forma integradora no currículo. Para esta questão, considere uma questão de apoio – *Poderá ser a música utilizada como um processo de aprendizagem e interligada com as outras áreas? Se sim, quais as áreas?*

A quarta questão – *Como explora e desenvolve a música na sua prática?* – o objetivo reporta na percepção do papel do educador nas suas práticas implementadas face a temática em questão, isto é, os princípios pedagógicos. Tal como a questão anterior, considere uma questão de apoio – *Que tipos de intervenções faz e em que momentos da rotina?*

Relativamente à quinta questão – *Existem constrangimentos e/ou desafios na exploração da música na sua prática? Se sim quais?* – O objetivo desta questão centra-se na identificação de dificuldades e desafios na exploração da música nos contextos interligando com o antes e depois da pandemia de COVID-19 (SARS-CoV-2) percebendo o que mudou nas práticas e estratégias de adaptação. Dado que a quinta questão considere duas questões de apoio – *Existe algum momento da rotina que considere mais complicado? Se sim, qual? E porquê?*

A sexta e última questão – *Considera que a música na creche/jardim de infância deverá ser dinamizada por um professor especialista (externo)?* – O objetivo desta questão centra-se na percepção do educador no desenvolvimento da temática com o grupo e a percepção do educador da necessidade da complementação externa.

Depois das entrevistas realizadas procedi à transcrição realizando a análise de conteúdo, a interpretação da informação contida das entrevistas de um modo

narrativo, onde apresentei as perspectivas face à música como é desenvolvido por parte das educadoras nas suas práticas pedagógicas realizadas com as crianças.

2.9. Procedimentos de tratamento de informação

Ao realizar uma investigação-ação é fundamental que o investigador estabeleça os procedimentos de recolha e tratamento de informação, mais adequados à temática de estudo, visto que, “a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo” (Aires, 2011, p.24). A escolha e seleção dos procedimentos permite ao investigador captar a informação que se torna crucial para a investigação a realizar, assim como, compreender as perspectivas dos sujeitos implicados no estudo.

2.9.1. Análise de conteúdo

Bogdan & Biklen (1994, p.225), afirmam que “a análise envolve o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades que se transformam em síntese, procura de padrões, descoberta de aspetos importantes e decisão do que vai ser transmitidos aos outros.

Segundo Amado (2017, p.312), duas das fases do processo de análise de conteúdo são as “leituras atentas e ativas”, em que são feitas leituras sucessivas, documento a documento, em que cada vez são mais seguras, minuciosas e decisivas, ao longo da leitura, neste caso dos questionários. A “categorização”, que consiste “no processo pela qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo” (Holsti, 1969 cit. por Amado, 2017, p. 312).

Relativamente à análise da informação recolhida através das entrevistas às educadoras cooperantes, utilizei a categorização como método de análise de

conteúdo. Segundo Bardin (2008, p. 145), “a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

Por fim, é de salientar que a análise e interpretação da informação é essencial, pois para além da descrição, a análise de conteúdo “possibilita a compreensão do fenómeno em estudo, fazendo o investigador chegar a uma conclusão” (Carmo & Ferreira, 2008, p.276-277).

2.9.2. Análise documental

De acordo com Walsh, Tobin & Graue (2002, p.1055), a análise documental centra-se “na informação sobre um determinado grupo constante dos vários registos escritos encontrados num determinado contexto”.

Segundo Aires (2011, p.42), existe uma distinção entre os documentos podem ser: documentos oficiais (internos e externos) que, por exemplo, facultam informação sobre as organizações, a aplicação da autoridade, o poder das instituições educativas; e também podem ser documentos pessoais que abarcam as narrações dos sujeitos acerca das suas próprias ações, experiências e crenças.

Na minha investigação foi essencial a análise de vários documentos como Projeto Educativo das Instituições e Projeto Pedagógico do grupo de crianças. Através desta análise, recolhi informações importantes sobre cada grupo de crianças.

Capítulo III – Descrição dos Contextos de Estágio

No terceiro capítulo caracterizo as duas instituições onde realizei os estágios. Apresento a caracterização da Instituição, caracterização do grupo, caracterização da equipa pedagógica, descrição do espaço e descrição da organização temporal.

Neste capítulo foi essencial o uso da informação consultada nos documentos de cada instituição, ou seja, o projeto educativo, o projeto pedagógico. De modo a salvaguardar a identidade das instituições, das educadoras cooperantes e das crianças preservei o anonimato das mesmas denominando as instituições como “Instituição A”, creche, e “Instituição B”, jardim de infância. Os nomes reais das crianças e das educadoras cooperantes também não serão apresentados ao longo do capítulo.

3.1. Contexto de creche – Instituição A

3.1.1. Caracterização da Instituição

O primeiro estágio realizou-se na Instituição A. A instituição situa-se numa zona periférica da cidade de Setúbal. Faz parte da rede de contextos, cujo estatuto jurídico pertence às IPSS – Instituição Particular de Solidariedade Social. Importa referir ainda que este é uma Instituição que integra respostas sociais de Creche, Creche Familiar, Pré-escolar, CATL, Gabinete de Inserção Profissional, Rendimento Social de Inserção, loja Social e Formação.

A creche funciona das 7:30h às 19:00h. Para além das equipas pedagógicas de cada sala, constituídas por uma educadora de infância e uma auxiliar de ação educativa, a creche tem ainda uma auxiliar de ação educativa polivalente, um professor de expressão físico-motora, uma administrativa, uma cozinheira, uma ajudante de cozinha e uma auxiliar de serviços gerais.

A maioria das crianças que constituíam o grupo da sala transitaram com a auxiliar de ação educativa da sala do Berçário, tendo somente entrado uma criança vinda de outro contexto.

O Projeto Pedagógico de sala, o Projeto “Vamos Explorar” estava organizado em três fases distintas e interligadas entre si: o “Eu”, o “Tu” e o “Nós” partindo do centro da criança para o exterior da mesma, estimulando-a observar e participar ativamente do seu desenvolvimento, em que tem de descentralizar-se do seu ego e interligá-lo com o outro e com o mundo que a rodeia.

3.1.2. Infraestruturas e Espaço Físico

O edifício da instituição A tem dois espaços distintos, o espaço interior e o espaço exterior. No espaço interior, podemos encontrar um hall de entrada, uma pequena sala de arrumos, a cozinha, uma sala polivalente/refeitório, duas instalações sanitárias adaptada para adultos, uma sala de berçário e duas salas de 1-2 anos e duas salas de 2-3 anos. O espaço exterior é dividido em duas zonas e é utilizada principalmente pelas crianças e estavam disponíveis vários equipamentos, tais como escorregas, baloiços e triciclos.

3.1.3. Caracterização do grupo

O grupo de crianças da sala, designado por Sala A, era constituído por dez crianças, cinco do sexo feminino e cinco do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 1 e os 2 anos. Em janeiro de 2020, transitaram duas crianças da sala do Berçário e, a partir de fevereiro de 2020 entrou uma nova criança para a sala.

Este grupo era bastante calmo, afetuoso, interessado e atento a tudo o que se passar à volta. As crianças eram simpáticas interagindo com outros adultos e outras crianças de uma forma afável e empática. As crianças eram bastante exploradoras quer a nível do espaço que tinham, quer a nível de materiais e

procuram muitas vezes o adulto para interagir com eles nas suas brincadeiras espontâneas. Tinham uma grande motivação para explorarem, onde demonstram as suas capacidades, sendo este o ponto de partida do Projeto Pedagógico de sala, “Vamos Explorar”.

De acordo com as observações realizadas ao longo das dez semanas de estágio, das conversas informais com a educadora cooperante e da análise do Projeto Pedagógico de sala, foi-me possível caracterizar o grupo de crianças da Sala A.

É importante referir que a educadora fomenta uma “metodologia centrada na perspetiva do Modelo Ecológico de Bronfenbrenner que defende que as não só dependem das suas características biopsicológicas mas também dos contextos onde convivem, através dos vários ecossistemas a crianças aprende e desenvolve-se de uma forma íntegra”. A criança através do meio familiar, dos contextos educativos e do mundo que a rodeia, vai experienciando novos acontecimentos que se interrelacionam entre si ajudando-a a crescer e a desenvolver as suas competências. A criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem de uma forma articulada e em interação com os outros e com o meio (Projeto Pedagógico A, 2019, p.4-5).

A experiência, a exploração e a descoberta fazem parte das brincadeiras das crianças. Sendo assim, pensamos ser importante valorizar e intervir direta ou indiretamente nas brincadeiras espontâneas das crianças, apoiando-as a brincar, a interagir e a experienciar novas competências. O Projeto “Vamos Explorar” oferece diversos jogos através de utensílios do quotidiano da criança, estimulando a mente e o corpo da criança através de imitações e jogos simbólicos (Projeto Pedagógico A, 2019, p.5).

No que concerne à exploração da música, observei que a equipa cantava diariamente com as crianças, sendo perceptível que as mesmas tinham conhecimento e preferência por determinadas canções. Durante o estágio observei que, as crianças participaram em todas as canções que foram propostas quer pela estagiária quer pela educadora. No âmbito da música, as crianças bastante exploradoras quer a nível do espaço, quer a nível de materiais

e procuravam o adulto para interagir nas suas brincadeiras espontâneas, como foi por mim observado ao longo da atividade de exploração dos instrumentos no tapete da sala.

3.1.4. Organização temporal da sala

Segundo o Projeto Pedagógico do grupo da sala A, a rotina diária era coerente e consistente o que permite à criança fazer as suas próprias escolhas, tomar decisões e resolver problemas. A rotina contempla tempos para as crianças planearem, agirem, brincarem, alimentarem-se e descansarem. É deste modo que as rotinas devem ser programadas no início do ano e realizadas diariamente, ajudando-as a começarem a assimilar e diferenciar os vários momentos do dia começando a encadeá-los.

A rotina da Sala A começa com as crianças sentadas no tapete em grande grupo, o momento do acolhimento. Neste momento de acolhimento é realizado na hora da manta a marcação de presenças, a leitura da história e, atualmente, a caixa de música. Se houver atividades a decorrer ou algum tema que tenha de ser abordado naquela semana, a educadora aproveita o momento do tapete para realizar a atividade e dinamizar alguma interação com as crianças. Considero este momento do dia muito importante na rotina de uma criança uma vez que, o acolhimento é um tempo de respeitar ritmos, de acolher ritmos, de criar ritmos; é um tempo de escuta individual, de escuta de grupo, de escuta dos pares.

Os momentos da higiene estão presentes ao longo de toda a rotina diária das crianças, consistem nas idas à casa de banho para a mudança da fralda ou na lavagem das mãos depois das refeições. Na sala A, todas as crianças usam fralda e é necessário que o adulto crie momentos de higiene o crescimento saudável das crianças.

Mais tarde, após o almoço, é realizado a hora do repouso. A sala fica com a luminosidade mais baixa, baixando os estores das janelas e promove-se um ambiente de tranquilidade e relaxante, como é destacado na seguinte nota de campo.

Nota de Campo (29/10/2019) | **Intervenientes:** Educadora cooperante, estagiária, auxiliar da ação educativa e crianças | **Local:** Sala A

Na hora da sesta, reparei que a educadora nesse dia colocou música no CD e que as crianças ficavam bastante surpreendidas quando chegaram ao espaço. Após se ambientarem ao som da música, as crianças ficavam mais calmas a escutar a mesma sendo este um momento de grande agitação e choro. A auxiliar, eu e a educadora realizámos a higiene com as crianças e colocávamos as mesmas na cama. Reparei que ao som daquela música, as crianças estavam descontraídas e ficavam mais sonolentas, suspirando algumas vezes em tom de tranquilidade.

Esta situação tornou-se bastante pertinente para a minha observação, pois aconteceu logo de início do estágio em contexto de creche. O ambiente em sala na hora da sesta era agitado e com a introdução da música calma tornou-se mais tranquilo e relaxado, transmitindo segurança e conforto para as mesmas. Foi uma estratégia adotada e tornou-se numa rotina na sala.

3.2. Contexto de jardim de infância – Instituição B

3.2.1. Caracterização da instituição

O segundo estágio realizou-se na Instituição B. O contexto B, jardim de infância, situa-se numa zona central da cidade de Setúbal, fazendo parte de uma rede pública que integra Jardim de Infância e 1º Ciclo do Ensino Básico.

O horário de funcionamento da instituição é das 7:30h às 19:00h e o edifício da instituição está dividido em dois blocos interligados pela receção – o bloco da valência de jardim de infância e o bloco do 1º ciclo de ensino básico (1º CEB) e o centro de estudos e atividades de tempos livres (CATL).

3.2.2. Infraestruturas e Espaços Físicos

A Instituição B tem dez salas de aula no Ensino Básico e duas salas de jardim de infância e espaços como o refeitório, o exterior (pátio em frente à sala e campo de futebol) e o ginásio. O grupo usufrui de uma sala destinada ao prolongamento e, por vezes, utilizada pelas terapeutas da fala e a docente de educação especial. O espaço tem três mesas redondas, um tapete, uma televisão e materiais didáticos.

O refeitório está inserido no núcleo do 1º ciclo do Ensino Básico. É uma estratégia que o Agrupamento idealizou para evitar aglomerados e controlar a entrada e saída nos espaços e facilitando a higienização.

O grupo B usufrui de espaços exteriores, mais concretamente, nas traseiras da sala como o campo de futebol com balizas. Devido às medidas de contingência tomadas, o contato com o exterior está a ser mais frequente, mas ainda bastante limitado em termos de horários e disponibilidade pelas turmas de 1º ciclo do Ensino Básico.

O ginásio e a biblioteca escolar são locais utilizados com frequência pelas crianças encontrando-se atualmente com regras de utilização mais apertadas.

A equipa do jardim de infância era composta por duas educadoras, duas auxiliares da ação educativa e três assistentes operacionais de AAAF. Na restante Instituição existem docentes, mais auxiliares da ação educativa, do ATL e técnicos nas mais variadas áreas (terapeutas da fala, terapeutas de psicomotricidade, psicólogos e técnicos de apoio social).

3.2.3. Caracterização do grupo

O grupo era constituído por vinte crianças, com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos. A equipa pedagógica era formada por uma educadora e uma auxiliar de ação educativa.

A educadora B tem formação em Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Setúbal. Exerce a profissão há cinco e cinco anos, exercendo

funções na rede pública há onze anos. A auxiliar B tem uma formação em auxiliar de ação educativa e exerce funções há quatro anos.

O grupo B integra duas crianças ao abrigo do decreto de Lei 54/julho de 2018. Deste grupo fazem parte três crianças que transitaram do ano letivo anterior, e o restantes dezassete vieram de novo para este jardim-de-infância. As suas idades estão compreendidas entre os quatro e os seis anos. A maioria das crianças vieram de outros jardins de infância e uma do meio familiar. No início de setembro iniciaram as atividades as vinte crianças do grupo. É um grupo participativo em todas as atividades propostas ao longo da prática mas tende a ser agitado e com ocorrências de conflitos, surgindo estratégias para que esses tipos de constrangimentos estejam resolvidos de forma tranquila, a educadora B adotou uma estratégia própria para o grupo, como refiro na nota de campo abaixo.

Nota de Campo (13/10/2020) | Intervenientes: Educadora B e crianças | Local: Sala B

No período da manhã, comecei a perceber que as crianças estavam bastante agitadas e a falar muito alto. A educadora cooperante dirigiu-se à prateleira dos instrumentos e bateu na pandeireta uma vez. As crianças olharam surpreendidas e fizeram silêncio. A educadora explicou de forma calma às crianças que estavam a fazer muito barulho sendo impossível de nos ouvir uns aos outros.

Nesta observação, destaco a eficácia e a estratégia para o constrangimento que estava a ser manifestado na sala, permitindo assim, a utilização de uma pandeireta para controlar o ruído excessivo na sala. Foi uma estratégia adequada e eficaz no retorno à calma e da concentração das mesmas, permanecendo na sala. O facto de a educadora adotar esta estratégia e a forma

como explicou, assume uma base sólida das práticas eficazes e adaptar algo novo tentando remediar o que está a trazer constrangimentos e problemas.

3.2.4. Organização temporal da sala

Na sala B, a educadora opta por uma organização temporal, flexível de forma a criar uma sequência básica de atividades orientadoras que ajudam a criança a prever o que vai acontecer ao longo do dia e desenvolvendo um sentimento de confiança no que a rodeia. Segundo Mata et al. (2016, p.27), “a sucessão de cada dia, as manhãs e as tardes têm um determinado ritmo, existindo, deste modo, uma rotina que é pedagógica porque é intencionalmente planeada pelo/a educador/a e porque é conhecida pelas crianças, que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações”. Sendo uma rotina flexível, nem todos os dias são iguais, as propostas realizadas da educadora ou das crianças podem modificar o quotidiano, ajustando às necessidades do grupo e ao seu desenvolvimento. Com base no Projeto Curricular de grupo, a organização diária da sala vai alterando entre tempos de planeamento, ação, concretização de atividades, exploração de materiais, atividades de pequeno e grande grupo, tarefas de manutenção e arrumação, comunicações e propostas do educador.

As crianças no momento da chegada, no período da manhã, realizam o preenchimento dos instrumentos de registo diário como o mapa de presenças, o preenchimento do mapa do tempo, do calendário e das tarefas diárias é realizado diariamente por diferentes crianças criando e estimulando a participação na rotina da sala, a autonomia e a responsabilidade pelo cumprimento das mesmas. Considero uma boa estratégia para participação das crianças nos momentos da rotina da sala.

Os momentos no tapete, onde está sinalizado o nome de cada criança, acontece as reuniões em grupo que é um dos momentos da rotina que é dinamizado pela educadora sendo uma área mais calma é uma das estratégias para dinamizar atividades como leitura de histórias e a área de complementos musicais.

Antes da ida para o almoço, a educadora tem por norma criar momentos de relaxamento com músicas calmas, pedindo às crianças que fechem os olhos e que imagem, por exemplo, chuva a cair e vai perguntando a cor da chuva de cada criança e, de seguida pede para partilhar a chuva com os amigos. Para além dos momentos de relaxamento, a educadora também costuma organizar danças em que as crianças escolhem as músicas que querem ouvir, seja da rádio ou através de plataformas digitais de música, todos dançam, promovendo desta forma a sociabilização dentro da sala. Na nota de campo abaixo, refiro uma das estratégias que a educadora proporciona neste período.

Nota de Campo (13/10/2020) | Intervenientes: Educadora e crianças | Local: Sala B

Antes da hora de almoço, a educadora proporcionou um momento dinâmico com as crianças. A educadora recorreu de uma pandeireta que estava presente na sala e explicou que teriam de ouvir com atenção os batimentos na pandeireta e realizar a tarefa de acordo com esse batimento, com um toque as crianças teriam de se levar da cadeira, com dois toques teriam de se sentar e com três toques teriam de girar.

É através da exploração sonora dos instrumentos musicais, que a criança adquire conhecimentos e irá desenvolver a expressão sonora e musical. As atividades musicais, tem por objetivo o desenvolvimento rítmico, e favorecem outras áreas da aprendizagem. A criança quando toca um instrumento musical, vai adquirir compreensão a nível auditivo e rítmico, bem como a nível de expressão afetiva. A educadora B proporcionou às crianças uma atividade musical com um instrumento, tornando-a dinâmica e de forma a que desperte a curiosidade das crianças e sendo realizadas com o corpo. A perceção auditiva e a estimulação auditiva esteve presente nesta dinâmica, como refere na entrevista à educadora B “[...] dimensão do silêncio que é extremamente importante e a exploração dos instrumentos musicais perceberem que existe um vasto leque e diferenciar quando tocamos num instrumento e quando fazemos barulho com eles” (Apêndice 4).

Os momentos de refeição são realizados em horários fixos e rigorosos com a presença das auxiliares das AAAF. No momento da refeição é visível a gestão rigorosa dos horários devido a esta condicionante.

Os momentos no exterior estão contemplados na rotina somente depois da refeição/almoço. No entanto, a exploração do espaço exterior está contemplada nas propostas da educadora com atividades como jogos tradicionais, canções, rodas, brincadeiras livres. Como refere Hohmann & Weikart (2004, p.432), [brincar no exterior] “é uma oportunidade diária para as crianças se envolverem em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas. As crianças prolongam e continuam as suas brincadeiras de interior num contexto mais expansivo”. Por norma, juntamo-nos à brincadeira das crianças ganham uma compreensão maior dos interesses e capacidades que elas possuem.

Capítulo IV – Apresentação e Interpretação das intervenções nos contextos de estágio

4.1. Interpretação da intervenção realizada em contexto de creche

Durante o momento de estágio considerei importante realizar intervenções planificadas (Apêndice 5 e Apêndice 6) no âmbito do projeto de investigação. A educadora cooperante teve um papel essencial para que fosse possível, dando-me feedback de forma a melhorar as propostas.

4.1.1. Exploração dos instrumentos musicais

A primeira intervenção planificada (Apêndice 5) foi a “Exploração de instrumentos musicais”, tinha como intencionalidade educativa promover o interesse pela música através da audição e manuseamento de instrumentos musicais, a exploração e reconhecimento de ritmos e melodias feitas através dos instrumentos, a identificação de sons e promover a interação entre pares. Utilizei como recursos instrumentos musicais.

A atividade ocorreu durante o momento de grande grupo no período da manhã, na área da manta, com o apoio da auxiliar de ação educativa e da educadora. O facto de realizar a atividade de exploração dos instrumentos musicais com o grupo serviu de input para o desenvolvimento musical na creche, segundo Torrado (1997, p.1383), o uso de instrumentos musicais e a sua exploração promovem a “psicomotricidade”, “a produção de sons, destinados principalmente ao acompanhamento” e “carácter lúdico da música”.



Figura 1 – Atividade de exploração de instrumentos musicais

Na entrevista, a educadora cooperante referiu que “utilizo os instrumentos musicais ou construo os instrumentos com eles como pode ser com o corpo, [...] realizo uma atividade mais física de motricidade através dos batimentos, o ritmo e com o corpo [...] É fundamental pensar que podemos ir um pouco mais além com a música não é só os instrumentos musicais é utilizar o todo” (Apêndice 3). A seleção de instrumentos de qualidade para atividades musicais nos contextos educação de infância é fundamental para que a criança se familiarize com instrumentos musicais tendo um valor educativo.

As crianças na realização da atividade mostravam-se recetivas e curiosas com os materiais expostos no tapete. Sendo esta uma atividade em grande grupo, foi perceptível a interação social e a cooperação entre crianças tendo a desenvolver habilidades sociais, como a colaboração e a comunicação. Foi importante, antes da realização da atividade, a organização do espaço sendo necessário que fosse amplo para que as crianças pudessem exprimir-se sem qualquer impedimento. Foi importante que as crianças tenham tido tempo e que tenham oportunidade de usufruir do espaço e dos materiais livremente, movimentando-se pelo espaço ao som da música.

As crianças demonstram interesse pela produção de sons, quando em contato pelas primeiras vezes com instrumentos musicais. Desta forma, estas devem, numa primeira fase, explorar os instrumentos espontaneamente, antes de iniciarem atividade que requerem mais rigor musical. Comecei por observar o grupo na exploração dos instrumentos, dando destaque à nota de campo abaixo referida.

Nota de Campo (29/11/2019) | Intervenientes: Estagiária e criança | Local: Sala de atividades

“A G., com 18 meses, sentou-se perto de mim e começou por pegar no triângulo depois pegou, tentou noutro objeto que poderia corresponder ao triângulo. A criança G. tinha uma parte do triângulo e a outra parte do reco-reco e batia. Não intervim e observei apenas a exploração do da criança”.



Figura 2 - Atividade exploração dos instrumentos musicais

Tentei acompanhar as melodias das músicas através do ritmo dos instrumentos, a marcação do ritmo das mãos, no chão e em algumas partes do corpo (batendo na cabeça, por exemplo) dando a oportunidade de perceberem e experienciarem que não é só o instrumento a fonte de melodia e ritmo mas também o corpo, recorrendo à numeração para marcar o ritmo.

Ao batimento das mãos no chão, na mesa ou no corpo nomeadamente nos braços ou no peito, as crianças imitavam primeiramente o som que estava a ser reproduzida e com o decorrer da música iam explorando e realizando os seus próprios ritmos e sons com os materiais. A proposta foi realizada várias vezes com várias crianças, e curiosamente, todas elas imitavam e mostravam-se bastante entusiasmadas no processo. Passei a desviar o meu foco dos instrumentos musicais e centrando-o na perceção de tipos de sons com incidência no nosso próprio corpo, ou em elementos da sala como a mesa para

criar sons diferentes explorando conceitos. As crianças potencializaram a atividade musical recorrendo o corpo na produção de som. O fator de descoberta foi notório em toda a atividade sendo materiais de diferentes formas, texturas e dimensões e a partilha entre pares foi algo fascinante dando oportunidade de todos experienciarem e observarem os pares nas novas descobertas.

Deste modo, a criança passará da mera curiosidade e experimentação, ao reconhecimento e imitação de sons. Acompanhei com palmas e pequenos assobios a música “O Balão do João”, as crianças mostraram-se surpreendidas e a manusear os instrumentos.

Segundo, Raposo (2015), o educador é uma peça chave na formação e introdução de novos conhecimentos e aprendizagens nas crianças, auxiliando os seus variados desenvolvimentos. Tal como defende a educadora A, na partilha da entrevista, “eu utilizo e promovo a música na sala, em pontos como a fala, na expressão motora englobando a linguagem”.

Enquanto decorria a exploração dos instrumentos musicais, a criança C. com dois anos, teve particular interesse pelo xilofone que estava na sala e sentou-se perto de mim a manusear o instrumento.

A criança C., nesta nota de campo, foi perceptível a abordagem à matemática subjacente através da contagem.

Nota de Campo (29/11/2019) | Intervenientes: Estagiária e criança | **Local:** Sala do Sol

A criança C., ao tocar no xilofone, começou a dizer muito baixinho: “um, dós,…” e olhava para mim. Eu comecei a fazer com ela e disse-lhe: “um, dois, três, isso mesmo”. À medida que a criança ia tocando o xilofone foi dizendo cada vez mais alto e com mais confiança.



Figura 3 - Atividade exploração dos instrumentos musicais

A utilização deste tipo de materiais proporciona muitas oportunidades para a motricidade da criança; a psicomotricidade fina vê-

se reforçada por todos os instrumentos que se percutem com os dedos, pandeiretas, castanholas; as lateralidades consolidam-se com o uso de xilofone com baquetas com ambas as mãos (Cezero, 1997). O contacto com os instrumentos musicais é crucial nestas idades.

No que diz respeito à minha intervenção, considero que consegui superar as minhas expectativas, na medida em que superei a dificuldade de gerir o grande grupo. Também considero que a equipa pedagógica desempenhou um papel fundamental, uma vez que me apoiou, interagindo sempre que considerou importante. Esta proposta potenciou movimentos de coordenação e o desenvolvimento da motricidade grossa. A exploração sonora dos instrumentos musicais, permite que as crianças adquiram conhecimentos e irá desenvolver a expressão sonora e musical e até mesmo melhorar a produção quando toca um instrumento.

4.1.2. A “Caixa de Música”

A segunda intervenção planificada (Apêndice 6) foi a “Caixa de Música”, tinha como intencionalidade promover o interesse pela música através de momentos simples e acolhedores, a exploração e reconhecimento das canções reproduzidas e imagens e potencializar a linguagem e a comunicação entre crianças. Utilizei como recursos a caixa de música e cartões com imagens de animais e objetos do quotidiano da criança feitas com EVA. Optei por utilizar imagens conhecidas das crianças. A atividade consistia em retirar um cartão do interior da caixa e as crianças teriam inicialmente de identificar qual a imagem retirada e cantar uma canção com base na imagem. Todas as imagens e canções eram do conhecimento das crianças da sala.

Na entrevista, a educadora A referiu que o facto de ter utilizado imagens que as crianças reconhecem, contribuiu para o sucesso da intervenção. A educadora referiu o facto que “[...] quando cantamos a canção do bom dia feita todos os dias, eu estou a cantar e, indiretamente, exploramos a audição, a concentração. [...] tem sempre uma aprendizagem mesmo nas músicas que

cantamos conseguimos interpretar de outra forma. Há canções que têm números, mesmo que não seja especificamente aquilo que eu quero explorar, posso ir introduzindo o “um”, o “dois” e reconhecendo-os. Eles, ao longo do tempo, vão questionando e vão interligando a música às várias áreas”. (Apêndice 3). A proposta foi realizada diariamente durante um mês e meio e era realizada no momento de grande grupo, na área da manta fazendo parte da rotina das crianças.



Figura 4 - Caixa de música

Nos dias seguintes foi visível o interesse das crianças relativamente à Caixa de Música, por vezes eram as próprias crianças que me chamavam a atenção para a realização da dinâmica. Enquanto decorria a exploração da Caixa de Música, a criança Ca. teve particular interesse e considerei pertinente intervir.

Nota de Campo (16/12/2019) | Intervenientes: Estagiária e criança | Local: Sala de atividades

O grupo estava reunido e escolhi a criança Ca. para retirar a peça da caixa e disse:

Estagiária - “Tira tira, tira um...”.

A criança Ca. tirou uma peça da caixa e mostrou-se surpreendida com a peça que retirou e pergunto-lhe com uma cara de surpreendida

Estagiária - “Ahhhh, O que é?”.

A criança Ca. gesticulou, tocando com o dedo indicador no seu pulso: “Tic tac! Tic tac!”

Estagiária - “Boa! Vamos cantar todos juntos.

À medida que íamos cantando a canção, a criança ia gesticulando e acompanhando a música e as restantes crianças começaram a imitar a criança Ca.

Perante esta situação, podemos compreender que a criança já reconhece a canção e gesticula articulando o domínio da música com o domínio motor, de acordo com Craidy & Kaercher (2001, p.123), a interligação entre a música e a expressão motora é benéfica para intensificar o esquema corporal, da coordenação motora, da lateralidade, da expressividade e criatividade nas crianças.

A caixa de música também, proporcionou momentos de criatividade e imaginação através da criação de músicas com as crianças, dando a capacidade de criar a partir de uma imagem. Enquanto mediadora, quando alguma criança não reconhecia ou identificava qual a canção associada à imagem recorria a várias estratégias para a identificação correta ou a criação de uma nova canção para a imagem representada.

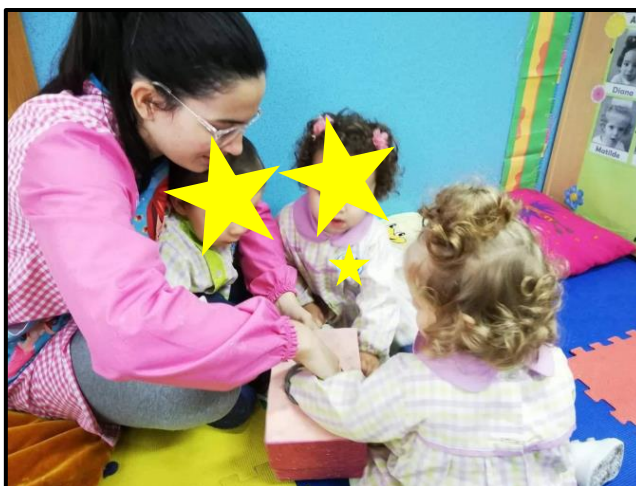


Figura 5 - Atividade da Caixa de Música

A educadora A sobre esta proposta referiu na entrevista, “houve uma grande evolução porque houve crianças que já estavam habituadas à dinâmica da caixa de música, o que aconteceu foi que no início do arranque letivo não houve exploração da caixa de música devido às novas normas da Direção Geral de Saúde, [...] relativamente às canções as crianças já reconheciam a imagem e faziam correspondência com a canção e inventaram novas canções ou escolhem outras canções, por exemplo, não querem os gatinhos do sofá e preferem o atirei o pau ao gato e do elefante até inventaram uma nova canção. Houve uma grande evolução na dinâmica de exploração da proposta, no sentido de as crianças escolherem quem tirava o cartão de forma a não ser só eu a tirar as peças”. (Apêndice 3).

Para mim, esta atividade foi relevante por ter dado oportunidade ao grupo para explorar um material com diferentes potencialidades proporcionando desenvolvimento e aprendizagens. A dinamização do momento da caixa de música foi um desafio que a educadora cooperante me fez, dando-me oportunidade de experienciar o papel de educadora o que facilitou o meu envolvimento com as crianças e me permitiu observar as suas aprendizagens. A atividade promoveu diversas e novas aprendizagens ao grupo quer ao nível da oralidade, quer ao nível da interação entre pares e entre adulto/criança, e de aprendizagem de novas canções e de ritmos.

A criatividade pode ser favorecida para estimular determinadas atitudes e atividades para gerar estruturas, operações e ideias, assim como ajudando a descobrir e utilizar métodos mais eficazes de exploração. Para Hohmann & Weikart, (2004), é através da experimentação das capacidades rítmicas e musicais dos instrumentos que “as crianças ao criarem e imitarem os mais variados sons, ritmos e movimentos, vão desenvolver continuamente a sua criatividade, a socialização e autonomia” (p.100).

4.2. Interpretação da intervenção realizada em contexto de jardim de infância

Neste segundo momento de estágio considerei importante realizar intervenções planificadas no âmbito do projeto de investigação, a partir do verdadeiro interesse das crianças pela temática.

4.2.1. O “Bingo Sonoro”

A atividade desenvolvida com grupo foi o “Bingo Sonoro”. O meu objetivo surgiu na dinamização de uma estratégia lúdica para enriquecer conceitos e explorar a música com as crianças da sala B. A atividade realizou-se em grande grupo com a cooperação da equipa da sala.

Inicialmente desenvolvi uma conversa sobre as regras a cumprir na realização da atividade. Cada criança teria um cartão com seis imagens com fotografias reais, de ações do quotidiano ou de instrumentos musicais e seis fichas vermelhas que, teriam de colocá-las nas imagens reproduzidas em áudio emitidas no computador. A atividade terminava enquanto todas as crianças completassem o cartão com todas as fichas vermelhas.



Figura 6 - Jogo Bingo Sonoro

As crianças nunca tinham realizado este tipo de jogo e, a partir da minha observação, percebi que deveria inserir esta dinâmica em forma de jogo em grande grupo. O jogo pode ser concebido, segundo Lima & Mello (2013), como algo que promove situações interativas onde conhecimentos, habilidades, valores e atitudes devem ser socializados e desenvolvidos, numa perspetiva global.

Os conceitos como ouvir, escutar, sentir e entender são os fatores mais importantes para se fazer música, principalmente na fase de sensibilização, a partir desses conceitos formalizar esta dinâmica.

Decidi realizar o jogo em grande grupo o que originou alguns constrangimentos. Como referi as crianças nunca tinham realizado um jogo semelhante e estavam entusiasmadas. Senti dificuldade na gestão do grupo, pois a agitação normal das crianças o terem de estar em silêncio para ouvirem o som, o cumprimento das regras por parte das crianças deu origem a alguma confusão e o jogo teve que ser interrompido algumas vezes.



Figura 8 - Dinamização do Jogo Bingo Sonoro

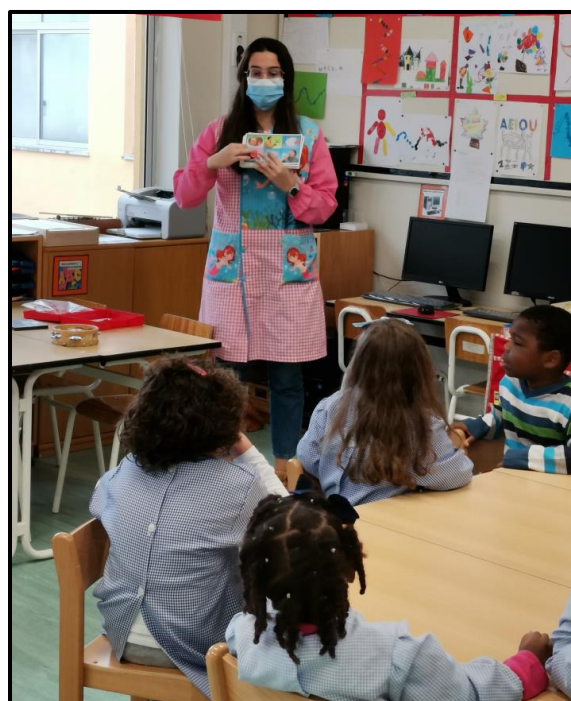


Figura 7 - Dinamização do Jogo Bingo Sonoro

Relativamente à discriminação dos sons por parte das crianças, ao longo da atividade que realizaram corretamente a correspondência com as fichas na imagem do som e descreveram o som reproduzido. As perceções dos sons do quotidiano eram identificadas de forma imediata tendo a perceção e discriminação em relação aos restantes.

Um dos constrangimentos da reprodução do Bingo Sonoro era reprodução auditiva do computador ser baixa tendo de aumentar o volume e reproduzir

novamente. Uma das estratégias adotadas para o reconhecimento do som era “fechar os olhos e ouvir em silêncio”. O silêncio foi uma das principais regras desta atividade. De acordo com Moreira (2012), “aprender a escutar e dar nome ao que se ouve é uma forma de desenvolvimento musical (p.42). Essa exploração de jogos e vivências musicais são um ponto de partida para a aquisição de conceitos sonoros e pensamentos musicais.

O facto de as crianças não verem a imagem e estarem apenas a ouvir, estimula a capacidade auditiva. O visual, através da imagem é um mecanismo imediato e na infância devemos estimular a audição.

As crianças assumiram maiores dificuldades no som dos instrumentos musicais, nomeadamente o som do piano e o som do assobio. Eram sons muito similares que apesar de serem reproduzidos mais que uma vez, não foram perceptíveis.

Posso concluir que, a partir da minha intervenção e observação, que os objetivos foram correspondidos e despertei uma maior curiosidade das crianças para temática dos sons. A correspondência entre som e imagem, a estimulação da concentração e a promoção do bem-estar e prazer das crianças eram intencionalidades que ao longo da atividade sendo desenvolvidas e concretizadas.

Na entrevista, a educadora B referiu que este jogo “é um bom mecanismo para perceber essa distinção de sons e como fazer essas distinções através da dimensão do silêncio que é extremamente importante e a exploração dos instrumentos musicais perceberem que existe um vasto leque e diferenciar quando tocamos num instrumento e quando fazemos barulho com eles, perceberem a harmonia da música e ouvirem e caracterizarem estilos musicais diferentes, realizar a reprodução de batimentos e ritmos com a utilização de palmas, da voz ou instrumentos” (Apêndice 4) sendo essa minha intencionalidade.

Considero que a proposta correu bem, no entanto numa próxima oportunidade mudaria a organização do grupo, ou seja, faria em pequenos

grupos para que não só a gestão do grupo fosse mais fácil, mas também para estar mais disponível e conseguisse observar e registar com mais tranquilidade.

4.2.2. Movimentação corporal com estilos musicais

Na semana de intervenção, pretendi dinamizar diversas atividades nos vários momentos do dia com componentes musicais, descrita no Apêndice 8. A atividade realizou-se no período da manhã, ao redor das mesas da sala B, recorrendo do computador para reproduzir diversos estilos de música a partir da plataforma digital online, tinha como intencionalidade que as crianças teriam de ouvir a música e movimentar o corpo consoante a música. O objetivo desta atividade é o contato e a percepção das crianças na audição e na descoberta de diferentes tipologias musicais inseridas em contextos pedagógicos, como afirma Silva (2016), “o contato das crianças com diferentes formas e estilos musicais permite-lhes alargar a cultura musical, o gosto pela música e apropriar-se de saberes relativos à música” (p.56).

Comecei por explicar que teriam de ficar atrás da cadeira e movimentar-se consoante o som da música reproduzido deveriam ficar no mesmo local para não provocar momentos de conflitos e perturbar as restantes crianças. Iniciei a atividade com a reprodução da música de *Ludwig Van Beethoven – Sinfonia nº5*, a música clássica e as crianças mostraram logo surpresas ao ouvir essa música. Começaram por olhar umas para as outras sem se movimentarem de imediato.

A participação da educadora cooperante e da auxiliar da ação educativa na atividade foi uma estratégia para que, participássemos todas e para a compreensão da mesma. As crianças, como refere a nota de campo abaixo, exprimiram-se da seguinte forma:

Nota de Campo (8/11/2020) | Intervenientes: Estagiária e crianças | Local: Sala B

A criança T. estava a movimentar os braços na música clássica e disse-me: “Olha, parece que estou a voar!”, enquanto abanava os braços para cima e para baixo e exclamo “Boa, C. Vamos todos imitar!” e outra criança reforçou, “também estou a voar, olha...”. Começo a movimentar os braços a imaginar que estava a tocar violino e questiono: “Qual é o instrumento que estou a fazer?” e quase em uníssono respondem: “Violino”. E começaram a imaginar a tocar um violino ao ouvir o som dos mesmo através da música clássica.

A segunda música reproduzida foi uma música *rock*, da banda *Rolling Stones*. Ao reproduzir este estilo de música, as crianças mostraram logo satisfação e reagiram de imediato como é perceptível na nota de campo.

Nota de Campo (8/11/2020) | Intervenientes: Estagiária e crianças | Local: Sala B

No decorrer da música rock as crianças ficaram ligeiramente mais agitadas e de uma forma geral, tentaram imitar guitarras e a rodar a cabeça de uma forma intensa.

Ao escutar o estilo de música *rock*, as crianças imaginaram a presença de instrumentos musicais e reconheceram a partir da escuta o instrumento predominante. Este estilo de música provocou uma maior agitação das crianças.

Por último, reproduzi um estilo de música do Brasil, o *samba*. A criança M. ficou surpreendida e receptiva a este estilo de música. A criança tem origem brasileira e os parentes reproduzem este tipo de estilo de música em casa e exemplificou às restantes crianças como “as senhoras faziam”. Foi um momento interativo e permitiu que todas as crianças aprendessem este estilo de música e assim como, o movimento maioritariamente com os pés.

Através dos diferentes estilos musicais é possível estreitar os laços entre nações, como refere Sousa & Neto (2003, p. 35), “a dimensão intercultural da música é, sem sombra de dúvida, factor de comunicação e de ligação entre os povos”, promovendo a integração de grupos e culturas no espaço educativo. A abordagem a tipologias musicais diferenciadas, nos contextos pedagógicos, permite que as crianças adquiram conhecimentos com vários timbres e registos de sons e permite construir competências relativas à sua identidade e pertença comunitária.

Posso referir que esta atividade superou todas as minhas expectativas relativamente à participação e envolvimento das crianças. Em dias seguintes, reproduzir mais dois estilos de música diferentes como o *jazz* e o *hip-hop*.

O que condicionou a atividade foi as crianças estarem agitadas devido a ser uma proposta nova. O período da manhã foi bem escolhido para a realização da atividade por ser o período em que as crianças estão mais dispostas a propostas dirigidas pelo adulto.



Figura 9 - Dinamização da movimentação dos sons

A música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança é uma forma de ritmo produzido pelo corpo permite que as crianças expressem a forma como sentem a música e relacionando assim a expressão motora, através de formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música. Para a educadora cooperante, as atividades “podem ocorrer inicialmente de forma espontânea pelas crianças e dou continuidade elas ou podem atividades propostas por mim. Eu tenho sempre atividades pensadas, planificadas e estruturadas para propor na área da música, mas não se pode deixar tudo ao acaso e a música também não se pode, senão caímos no risco de ser um mero entretém e recorrer à música nas pausas” (Apêndice 4).

Capítulo IV – Considerações finais

Neste último capítulo, faço uma reflexão sobre todo o percurso realizado durante a construção deste relatório de investigação desde as limitações, às dificuldades que tive de enfrentar, as aprendizagens realizadas tanto a nível profissional como a nível pessoal, como me senti na conclusão da minha investigação e as respostas que obtive à minha questão de investigação-ação.

A temática de investigação foi a primeira escolha, desde que soube que tinha escolher uma temática para o relatório de projeto de investigação soube logo o que gostava de abordar. Foi um grande gosto ter realizado este projeto, não só por ser um tema com o qual me identifico, mas também porque foi uma forma de construir conhecimento e para planificar intervenções nos dois contextos de creche e jardim de infância. A observação de pequenos pormenores e o questionamento constante fizeram-me compreender a importância da observação e estar atenta cada dia. Existiram três palavras que me ajudaram: investigar, questionar e refletir.

Através da pesquisa de fundamentos teóricos da temática, foi possível compreender as inúmeras contribuições e potencialidades da música para o desenvolvimento da criança e na aquisição de aprendizagens. Os educadores de infância, frequentemente, tendem a valorizar a música com um ato isolado e exploram-na separadamente de outras áreas. A falta de interesse e a falta de tempo em sala é um “constrangimento”.

O meu projeto de investigação teve como metodologia a investigação-ação nos contextos de creche e jardim de infância onde realizei os estágios pelo que, e como já referido, “todo o trabalho de investigação deve começar sempre pela definição de uma problemática, o levantamento de uma questão de partida, para o qual o investigador deseja encontrar uma solução e responder a mesma” (Sanches, 2005, p.10).

A questão de investigação-ação que orientou o estudo foi **“Como potencializar a música nas salas de creche e jardim de infância?”** Assim, no que diz respeito à questão de partida desta investigação, a informação recolhida através da observação permitem perceber que apesar de ambas as educadoras

utilizarem canções ao longo do dia, sobretudo no momento da manta no momento da manhã, a música não era muito utilizada noutras situações, nem em intervenções só com intencionalidade específica ou em propostas integradoras com outras áreas. Ou seja, considero que um dos aspetos fundamentais para responder à questão de investigação centra-se no papel do educador de infância como gestor do currículo e na forma como valoriza a música como área potenciadora de desenvolvimento e aprendizagem e fundamental para o desenvolvimento holístico das crianças, tal como as outras áreas de conhecimento que são trabalhadas nas práticas. Trabalhar a música é mais que cantar canções, e é essa perspetiva que tem de ser reconhecida pelos educadores de infância e trabalhada na formação inicial para que as práticas nos contextos de creche e jardim de infância sejam práticas diversificadas.

Quanto mais cedo a criança tiver contacto com a música, mais cedo se torna capaz de adquirir alguns conhecimentos relacionados com a mesma. As crianças, desde cedo mostram interesse e curiosidade pela música, sendo esta importante durante o seu crescimento, por essa razão os educadores de infância devem, proporcionar momentos em que a criança possa ter contacto com a música desde muito cedo para que a sua aprendizagem com recurso à música se desenvolva de uma forma natural tal como a língua materna. Tal como esclarece Gordon, (2000), as crianças que tem acesso à música nos primeiros anos constroem os alicerces do seu vocabulário de audição e fala. Cortesão (2006, p.5) reforça esta ideia referindo que, “a música na educação assume um papel de grande importância na construção de um futuro sustentável ao promover a criatividade, inovação e pensamento crítico, capacidades estas fundamentais para uma cultura emancipadora de igualdade e responsabilidade social”.

Neste sentido, uma das maiores aprendizagens que fiz tanto no primeiro como no segundo contexto, pretende-se no facto de errar e aprender a aceitar que todos o fazemos, seja a estagiária inexperiente, seja a educadora de infância com anos de experiência. Através dos erros que fui cometendo, tive também oportunidade de refletir acerca dos mesmos, repensando atividades de modo a beneficiar o grupo e os conhecimentos que dali podiam retirar. Como

referi ao longo da análise das intervenções, foram diversos os aspetos que, ao refletir e examinar, considerei que poderiam ser melhorados e quais as estratégias pensadas para que tal acontecesse. Outra dificuldade que gostaria de enunciar pretende-se na construção do presente documento, nomeadamente, na construção do quadro teórico de referência. Ao longo do tempo, foi diversa a informação que fui recolhendo acerca da temática escolhida, sendo, portanto, uma dificuldade na seleção da mais pertinente, de modo a fundamentar com clareza e eficazmente. Neste sentido, contei, mais uma vez, com o apoio dos orientadores, que sugeriu orientações dos capítulos por tópicos, organizando melhor a informação exposta.

Assim, retiro desta superação diversas aprendizagens. O conhecimento nunca foi demais. Cada livro, artigo, conferência ou formação contribuirá para o desenvolvimento de uma prática adequada a cada grupo com que me cruzarei, assim como para sustentar a importância que atribuo à mesma. Neste caso, trata-se de organização de documentos a entregar ou atividades que gostaria de planificar para o grupo. Relativamente à temática abordada ao longo do projeto de investigação, foram diversos e os desafios e aprendizagens retiradas.

Em suma, através da concretização do presente projeto de investigação, tive oportunidade de adquirir mais conhecimentos acerca das experiências musicais enquanto promotoras do desenvolvimento da criança, seja enquanto áreas que se complementam ou mesmo na sua individualidade. Tive oportunidade de ir construindo a minha identidade enquanto futura educadora de infância, adequando as minhas propostas aos grupos com que me cruzei, refletindo acerca das dinâmicas, compreendendo que o erro faz parte do percurso e que através dele surgem melhorias e aprendizagens. A oportunidade de experimentar várias metodologias ao longo da minha investigação. A abertura e apoio que senti da parte das instituições onde decorreram os estágios, o facto de sempre ter sido muito apoiada, tanto por parte das educadoras cooperantes como pelas auxiliares de ação educativa facilitou as minhas intervenções no âmbito do relatório, e durante todo o estágio.

Considero que este relatório de investigação se tomou fundamental para mim enquanto futura profissional em Educação de Infância, pois permitiu-me

compreender melhor quais são as influências que a música tem no desenvolvimento das crianças dos zero aos seis anos de idade. Pretendo, enquanto futura educadora de infância, fazer propostas adequadas aos interesses e necessidades do grupo, mantendo o respeito por cada criança enquanto ser único. Para tal, pretendo manter o tempo para a observação e reflexão, componentes essenciais para que as propostas sejam significativas para o grupo. Através das experiências que fui vivenciando ao longo desta etapa, reconheço que o cotidiano de uma educadora de infância se possa tornar caótico, no entanto, considero essencial manter como uma das maiores prioridades o bem-estar e qualidade de aprendizagens para as crianças.

Por fim refletindo sobre todas as intervenções, observações e notas de campo realizadas e as vozes das crianças escutadas, (tanto através das observações realizadas, como das conversas com as crianças), parece ser possível afirmar que, no que diz respeito a estas crianças, a música teve impacto quer no ponto de vista social (interação com os outros) do ponto de vista artístico (desenvolvimento de competências musicais), como ainda do ponto de vista emocional (proporcionando momentos de prazer, de calma, de energia e de alegria).

Referências Bibliográficas

- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (3.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Trajetos Como realizar um projeto de investigação*. Gradiva; Lisboa
- Brito, T. A. (2003). *Música na Educação Infantil*. Peirópolis.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa Em Educação - Uma Introdução à Teoria E Aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Cardoso, A. (2011). O Ensino Especializado da Música como promotor da aprendizagem. [Dissertação de Mestrado em Supervisão Pedagógica e Formação de Formadores, Universidade de Coimbra]. Obtido em: <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/25458/1/Ana%20Cardoso.pdf>
- Carmo, H., & Ferreira, M. M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para AutoAprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta
- Carvalho, F. M. (2008). *Pré-escola da música: musicalização infantil*. Curitiba: Martins Fontes.
- Chiarelli, L. K., & Barreto, S. d. (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 Recre@rte*. [Obtido em: <http://www.iacat.com/revista/recrearte/recrearte03/musicoterapia.htm>
- Craidy, C., & Kaercher, G. E. (2001). *Educação Infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed.

Condessa, I. C. (2009). *(Re) aprender a brincar*. Ponta delgada: Nova gráfica, Lda.

Costa, I. (2016). *A Música no Jardim de infância: uma proposta de desenho curricular*. Projeto “Crescer com a Música” Câmara Municipal do Porto. Obtido em: <http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2338/3/ebook.pdf>

Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., Vieira, S. (2009). *Investigação-Acção: Metodologias Preferencial nas Práticas Educativas*. Instituição de Educação. [Dissertação Universidade do Minho.

Feliciano, Z. S. (2012). *A Música na Educação Infantil*. Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium. Obtido em: <http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/54802.pdf>

Freitas, C. A., Lana, T. A., Nunes, S. K., Paula, F. M., Fraga, E. P., Souza, L., V. (s.d.). *A Contribuição da Música na Construção do Conhecimento na Educação Infantil*.

Gordon, E. E. (2000). *Teoria De Aprendizagem Musical- Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gordon, E. E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar* (3ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., & Weikart, D., P. (2004). *Educar a Criança*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Lima, C., Mello, M. (2013). *A importância da música no processo de aprendizagem*. Ciência Atual. Rio de Janeiro. Volume 1, nº1. Pág.97-106

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

Mendes, L.G. J. (2018). *A música potenciadora de aprendizagem*. Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro. Obtido em: <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/28956/1/A%20Mu%CC%81sica%20Potenciadora%20de%20Aprendizagem.pdf>

Moreira, C. V. T. (2012). *A Educação Musical nos jardins-de-infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências*. Departamento de Didática de la Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidade de Valladolid. Obtido em: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/2882/TEISIS322-130530.pdf?sequence=1>

Nicolau, M. L.; Dias, M. C. M (2003). *Oficina de sonho e realidade na formação do educador da infância*. Ed. Campinas, São Paulo: Papirus

Oliveira (2010). *Um apanhado teórico-conceitual sobre a pesquisa qualitativa: tipos, técnicas e características*. Obtido em: https://moodle.ips.pt/1920/pluginfile.php/480727/mod_resource/content/1/Investigac%CC%A7a%CC%83o%20Qualitativa.pdf

Pereira, M. J. (2011). *Motivação dos alunos no ensino especializado da música: Implementação de uma ferramenta metodológica*. Tese de Mestrado em Comunicação e Arte. Universidade de Aveiro. Obtido em: <http://hdl.handle.net/10773/7574>

Perry, J. (2002). *A música na educação de infância*. Manual de Investigação em Educação de Infância. Lisboa: serviço de educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian.

Post, J., & Hohmann, M. (2003). *Educação de Bebés em Infantários - Cuidados e Primeiras Aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Raposo, A. I. (2015). *A Expressão Musical na Creche e Jardim de Infância*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Setúbal. Escola Superior de Educação de Setúbal. Obtido em: [https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10532/1/In%C3%AAs%20Almeida%](https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/10532/1/In%C3%AAs%20Almeida%20)

[20RaposoRelat%C3%B3rio%20Final%20%28vers%C3%A3o%20definitiva%29.pdf](#)

Ribeiro, P. J. A. (2022). *A música que ouvimos: estudo exploratório com alunos do Curso Básico de Música do Conservatório do Vale do Sousa*. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/84103/1/A%20m%C3%B3sica%20que%20ouvimos.pdf>

Rebocho, I.I. (2012). *A Expressão musical na educação pré-escolar: estratégias utilizadas*. Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação. Obtido em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3964/6/PROJECTO%20FINAL.pdf>

Santos, L., Garcia, F., Monteiro, F., Lima, J., Silva, N., Silva, J., Piedade, J., Santos, R., Afonso, C. (2016). *Orientações Metodológicas para a Elaboração de Trabalhos de Investigação*. Instituto Universitário Militar

Sanches, I. (2005). *Compreender, Agir, Mudar, Incluir. Da Investigação-Ação à Educação Inclusiva*. Revista Lusófona de Educação Acedido em: <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rle/n5/n5a07.pdf>

Sarmiento, M. J. (2003). *Imaginário e culturas da infância*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Sousa, B. A. (2003). *Educação pela Arte e artes na Educação – Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget

Sousa, J. V., & Vivaldo, L. (2010). *A importância da música na Educação Infantil*. Revista P@rtes. Obtido em: <http://www.partes.com.br/educacao/musicanaei.asp>

Sousa, R. M. & Neto, F. (2003). *A educação intercultural através da música. Contributos para a redução do pre-conceito*. Canelas - Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, Lda.

Torrado, C. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Escolar- Expressão Musical/ Expressão Corporal e Dramatização (Vol. VI)*. Rio de Mouro: Nova Presença.

Veríssimo, I. (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação. Obtido em: <http://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/3915/4/Investiga%c3%a7%c3%a3o.pdf>

Walsh, D., Tobin, J., & Graue, E. (2002). *A Voz Interpretativa: Investigação Qualitativa em Educação de Infância*. In B. Spodek, *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp.1037-1066). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Weigel, A. (1988). *Brincando de Música*. Porto Alegre: Kuarup.

Weigel, A. M. G. (1988). *Brincando de música: experiência com sons, ritmos músicas e movimento na pré-escola*. Coleção pré-escolar. 1ª ed. Porto Alegre: Kuarup,

Documentos Consultados nas Instituições

Projeto Educativo da Instituição A (2016/2020). Setúbal: Instituição A

Projeto Educativo da Instituição B (2020/2021). Setúbal: Instituição B

Projeto Pedagógico da Sala (2019/2020): Instituição A

Projeto Pedagógico da Sala (2020/2021): Instituição B

Apêndices

Apêndice 1 – Notas de campo nos contextos de creche e jardim de infância

Nota de Campo 1 – Contexto de creche

Data: 29 de outubro de 2019

Intervenientes: Educadora cooperante, estagiária, auxiliar da ação educativa e crianças.

Horas: 12.10h

Local: Sala do Sol

Na hora da sesta, reparei que a educadora nesse dia colocou música no rádio e que as crianças ficavam bastante surpreendidas quando chegaram ao espaço. Após se ambientarem ao som da música, as crianças ficavam mais calmas a escutar a mesma sendo este um momento de grande agitação e choro. A auxiliar, eu e a educadora realizámos a higiene com as crianças e colocávamos as mesmas na cama. Reparei que ao som daquela música, as crianças estavam descontraídas e ficavam mais sonolentas, suspirando algumas vezes em tom de tranquilidade.

Nota de Campo 2 (Intervenção) – Contexto de creche

Data: 29 de novembro de 2019

Intervenientes: Estagiária e uma criança.

Horas: 10.10h

Local: Sala do Sol

A criança G., com cerca de 18 meses, sentou-se perto de mim e começou por pegar no triângulo e, mais tarde, tentou procurar outro objeto que poderia corresponder ao triângulo. Reparei que, a criança G. tinha uma parte do triângulo e a outra parte do reco-reco e batia como estivesse a fazer corretamente. Ao verificar esta situação, não intervim e observei apenas a prestação da criança.

Nota de Campo 3 – Contexto de creche (Intervenção)

Data: 29 de novembro de 2019

Intervenientes: Estagiária e uma criança.

Horas: 10.30h

Local: Sala do Sol

No período da manhã, enquanto decorria a exploração dos instrumentos musicais, a criança C. teve particular interesse pelo xilofone que estava na sala e sentou-se perto de mim a manusear o instrumento. A criança C., ao tocar no xilofone, começou a dizer muito baixinho: “um, dós,...” e olhava para mim. Eu comecei a fazer com ela e disse-lhe: “um, dois, três, isso mesmo”.

À medida que a criança ia tocando o xilofone foi dizendo cada vez mais alto e com mais confiança.

Nota de Campo 4 (Intervenção) – Contexto de creche

Data: 29 de novembro de 2019

Intervenientes: Estagiária e crianças

Horas: 10.50h

Local: Sala do Sol

Tentei acompanhar a melodias das músicas através do ritmo dos instrumentos, a marcação do ritmo das mãos, no chão e em algumas partes do corpo (batendo na cabeça, por exemplo) para que eles percebessem que não é só o instrumento a fonte de melodia e ritmo mas sim também o corpo. Percebi que quando batia com as mãos no chão, na mesa ou no corpo nomeadamente nos braços ou no peito, as crianças imitavam o que estava a ser reproduzido. O processo foi feito várias vezes com várias crianças, e curiosamente, todas elas imitavam e mostravam-se bastante entusiasmadas no processo. Passei a desviar o meu foco nos instrumentos musicais e centrando-o na percepção de tipos de sons com incidência no nosso próprio corpo, ou em elementos da sala como a mesa para criar sons diferentes levando um despertar de diferentes conceitos.

Nota de Campo 5 – Contexto de creche (Intervenção)

Data: 16 de dezembro de 2019

Intervenientes: Estagiária e uma criança.

Horas: 9.30h

Local: Sala

No período da manhã, na hora da manta, utilizamos o material didático “a caixa de música”. O grupo estava reunido e escolhi a criança C. para retirar a peça da caixa e digo “Tira tira, tira um...”. A criança C. tirou uma peça da caixa e mostrou-se surpreendida com a peça que retirou e pergunto-lhe com uma cara de surpreendida “Ahhhh, O que é?”. A criança C. disse tocando com o dedo indicador no seu pulso: “Tic tac! Tic tac!” então eu digo “Boa! Vamos cantar todos juntos”.

À medida que íamos cantando a canção do relógio, a criança ia gesticulando e acompanhando a música e as restantes crianças começaram a imitar a criança C. a gesticular ao som da canção.

Nota de Campo 6 – Contexto de creche

Data: 15 de janeiro de 2020

Intervenientes: Estagiária e crianças.

Horas: 15.40h

Local: Sala

Após as crianças acordarem e, enquanto realizavam a higiene, fui buscar "a galinha" e coloquei no chão. Esperei e vi a reação das crianças, já tinha levado várias vezes a galinha para a sala e as crianças ao início tinham um pouco de medo mas depois começaram a ambientar-se. A J. ,o A., a M.R, a B., a Ma. e a M começaram a dançar ao som da música de a galinha cantava e quando terminava carregavam no botão para cantar novamente

Nota de Campo 7 – Contexto de jardim de infância

Data: 13 de outubro de 2020

Intervenientes: Educadora cooperante e crianças.

Horas: 15.25h

Local: Sala Azul

Depois da hora de almoço, a educadora proporcionou um momento dinâmico com as crianças. A educadora recorreu de uma pandeireta que estava presente na sala e explicou que teriam de ouvir com atenção os batimentos na pandeireta e realizar a tarefa de acordo com esse batimento, com um toque as crianças teriam de se levar da cadeira, com dois toques teriam de se sentar e com três toques teriam de girar.

Nota de Campo 8 – Contexto de jardim de infância

Data: 19 de outubro de 2020

Intervenientes: Estagiária, educadora cooperante e crianças.

Horas: 10.25h

Local: Sala Azul

No período da manhã, comecei a perceber que as crianças estavam bastante agitadas e a falar muito alto. A educadora cooperante dirigiu-se à prateleira dos instrumentos e bateu na pandeireta uma vez. As crianças olharam surpreendidas e fizeram silêncio. A educadora explicou de forma calma às crianças que estavam a fazer muito barulho sendo impossível de nos ouvir uns aos outros. A educadora dirigiu-se a mim e disse: “Ótima estratégia e até a utilizar a música!”

Nota de Campo 9 (Intervenção) – Contexto de jardim de infância

Data: 27 de outubro de 2020

Intervenientes: Estagiária e crianças

Horas: 10.30h

Local: Sala Azul

As crianças, após a leitura da história, dirigiram-se à mesa entusiasmadas para criar os sons da história e recriar novos sons. A criança M. e M.L. introduziram novas cores e sons como a cor verde associada ao som “lh!”, a cor laranja ao som “Ai!”, a cor rosa associado ao som “Hum!” e a cor roxa associado ao som “Boa!”

Nota de Campo 10 (Intervenção) – Contexto de jardim de infância

Data: 27 de outubro de 2020

Intervenientes: Estagiária e a criança X.

Horas: 13.40h

Local: Sala Azul

Enquanto as crianças estavam a fazer a recriação numa folha de papel a partir da história que ouviram no período da manhã “O Livro com sons Oh!”. A criança X. abriu o livro e começou a reproduzir a leitura das bolhas com o determinado som. A criança X. olhou para mim e disse: “O Oh é a bolha e a linha é o silêncio, com tanto Oh parece o pai natal vou fazer isso na minha folha!”

Nota de Campo 11 (Intervenção) – Contexto de jardim de infância

Data: 28 de outubro de 2020

Intervenientes: Estagiária e as crianças.

Horas: 10.13h

Local: Sala Azul

Ao colocar o som no computador do assobio, as crianças começaram a dar a sua opinião sobre o que poderia ser o som. Algumas crianças dizem alto: “Eu tenho, eu tenho!” com os braços no ar.

Estagiária - Qual é o som que ouvimos?

As crianças começaram a gritar as opções que poderiam ser como a flauta, piano ou assobio. Mantive-me em silêncio e bati com a pandeireta para que as crianças percebessem que estavam a fazer imenso barulho.

Estagiária – Porque é que eu bati a pandeireta?

Criança ML. – Estamos a fazer imenso barulho!

Estagiária – Exato, quem souber pode colocar o braço no ar? Não precisamos de gritar. A Margarida vai ouvir toda a gente...

Nota de Campo 12 - Contexto de jardim de infância

Data: 8 de novembro de 2020

Intervenientes: Estagiária e as crianças.

Horas: 11.40h

Local: Sala Azul

No final da manhã e de forma espontânea, recorri ao computador para reproduzir diversos estilos de música a partir da plataforma Youtube, onde teriam de ouvir e movimentar o corpo consoante a música. A criança T. estava a movimentar os braços na música clássica e disse-me: “Olha, parece que estou a voar!”, enquanto abanava os braços para cima e para baixo e exclamo “Boa, C. Vamos todos imitar!” e outra criança reforçou, “também estou a voar, olha...”.

Começo a movimentar os braços a imaginar que estava a tocar violino e questiono: “Qual é o instrumento que estou a fazer?” e quase em unísono respondem: “Violino”. E começaram a imaginar a tocar um violino ao ouvir o som dos mesmo através da música clássica.

No decorrer da música rock as crianças ficaram ligeiramente mais agitadas e de uma forma geral, tentaram imitar guitarras e a rodar a cabeça de uma forma intensa.

Nota de Campo 13 - Contexto de jardim de infância

Data: 9 de novembro de 2020

Intervenientes: Estagiária e criança.

Horas: 10.20h

Local: Sala Azul

No período da manhã, a criança P. estava bastante agitada pela sala. Para o acalmar pretendi colocá-lo numa zona mais tranquila e perguntei-lhe se gostaria de realizar um puzzle comigo, já que era algo que ele raramente realizava na sala. Para o manter calmo e concentrado no puzzle começo a cantar algumas canções que cantávamos na sala. A criança P. mostrou-se interessado no puzzle e, começou a acompanhar-me na canção. Ao longo da realização do puzzle, a criança ia pedindo que o acompanha-se nas canções e mostrou-se bastante satisfeito e concentrado no decorrer do mesmo.

Apêndice 2 – Guião das entrevistas às educadoras cooperantes

No âmbito da realização do meu projeto de investigação com a temática da música tendo a questão de investigação-ação: *Como potenciar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças através da música em Educação de Infância?*, pretendo recorrer a procedimentos de recolha de informação, sendo um deles, a realização de entrevistas às educadoras cooperantes dos contextos em educação de infância (creche e jardim de infância). Neste sentido, as entrevistas utilizadas serão as entrevistas semi-estruturadas, sendo um procedimento baseado em várias questões relacionadas com as conceções das educadoras relativamente ao tema servindo também como compreensão das suas práticas.

Assim, proponho o seguinte guião complementando com as perguntas centrais e os objetivos específicos.

Antes da entrevista:		
- Agradecer a disponibilidade para a entrevista e pela cooperação na investigação;		
- Solicitar autorização da gravação da entrevista;		
- Garantir que a entrevista será realizada para nível académico nomeadamente para o projeto de investigação-ação e garantindo o anonimato e confidencialidade nas informações recolhidas.		
Tema	Objetivos Específicos	Perguntas
Questão guia (percurso da	O objetivo desta pergunta centra-se em promover uma questão de entrada que reporte	Há quanto tempo é educadora de infância? Gostaria que me falasse um pouco sobre o seu

educadora de infância)	nas experiências da educadora entrevistada.	percurso enquanto educadora de infância?
Conceção de música	O objetivo desta primeira pergunta centra-se na percepção das conceções dos educadores sobre a música. No fundo a resposta à pergunta guiará toda a entrevista.	O que é para si a música na educação de infância?
Importância da música na prática da educadora e para as crianças	É importante, a partir desta questão, perceber a conceções que cada educadora defende e valoriza face ao desenvolvimento e aprendizagem da música nas crianças.	Considera que esta temática é importante na prática e para as crianças?
	O objetivo desta questão concerne na percepção das educadoras cooperante face à presença da música nos contextos. A capacidade de	A música deverá ser um simples elo de entretenimento para as crianças? (por exemplo, cantar para entreter sem

<p>A música na Prática Pedagógica face à música</p>	<p>percepção de ser divertido e sem intencionalidade ou um processo de aprendizagem que possa ser interligada com o desenvolvimento e conhecimento de diversas áreas de conteúdo.</p>	<p>qualquer intencionalidade);</p> <p>a. Poderá ser a música utilizada como um processo de aprendizagem e interligada com as outras áreas? Se sim, quais as áreas?</p>
	<p>O objetivo desta pergunta reporta na percepção do papel do educador nas suas práticas implementadas face a temática em questão.</p>	<p>Como explora e desenvolve a música na sua prática? Que tipos de intervenções faz? Em que momentos da rotina?</p> <p>a. As atividades que integram a música são planificadas ou espontâneas?</p> <p>b. Caso, realize atividades planificadas, quem participa na planificação? Quais os critérios</p>

		que sustentam a sua planificação?
	<p>O objetivo desta pergunta centra-se na identificação de desafios das educadoras na exploração da música, interligando com o antes e depois da pandemia percebendo o que mudou nas práticas, estratégias de adaptação, entre outras.</p>	<p>Existem constrangimentos exploração da música na sua prática? Se sim quais?</p> <p>Que desafios considera existem na exploração da música na sua prática? E no contexto?</p> <p>a. Estamos em tempo de restrições devido a indicações quer da DGS quer institucionais devido ao COVID 19. Algumas destas medidas teve consequências na exploração da música? Se sim, quais? Que</p>

		<p>adaptações foram realizadas?</p>
	<p>O objetivo desta pergunta centra-se na percepção do educador entrevistado no desenvolvimento da temática com o grupo.</p>	<p>Considera que a música na creche/ jardim de infância deverá ser dinamizada por um professor especialista (externo)? Porquê?</p>
<p>Depois da entrevista:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a cooperação da educadora no projeto de investigação-ação; - Lembrar que a entrevista irá ser enviada à educadora cooperante para ela validar. 		

Apêndice 3 – Transcrição da entrevista da educadora cooperante de creche

Entrevistadora: Margarida Luz

Entrevistada: Educadora A.

Plataforma: Zoom

Data: 27 de janeiro de 2021

Legenda das perguntas e respostas:

ML – Margarida Luz

EI – Educadora de Infância

ML – Boa tarde, educadora! Antes de começar a entrevista, queria agradecer a disponibilidade pela entrevista e pedir-lhe se autoriza a gravação desta entrevista no âmbito do projeto de investigação-ação?

EI – Boa tarde, Margarida! Sim, claro!

ML – A entrevista tem como principal objetivo entender as suas conceções acerca da temática do projeto de investigação-ação: a música em educação de infância. Podemos começar?

EI – Sim, podemos começar!

ML – Obrigada! A primeira pergunta é centrada no percurso profissional, há quanto tempo é educadora de infância e gostaria que falasse um pouco do seu percurso enquanto educadora.

EI- Eu sou educadora há quatorze anos, sempre em creche. O meu percurso iniciou-se numa Instituição de carácter particular durante sete anos e há

aproximadamente sete anos que estou numa Instituição de Solidariedade Social. Sempre foi com a faixa etária de creche dos um aos dois anos.

ML – A segunda pergunta está relacionada com a sua conceção de música, sendo a minha temática do projeto de investigação. O que é para si a música na educação de infância?

EI – Ora deixa-me pensar (pausa) a música é uma das áreas de desenvolvimento que nos devemos, enquanto educadores, dar uma certa importância. A música está em toda a rotina da creche, falando do meu contexto em que estou inserida (risos) mas poderia abranger o meu discurso para o jardim de infância. A música não é só uma área que deve ser trabalhada ao nível dos planos individuais ou nos objetivos do projeto mas, está interligada com todas as outras áreas a desenvolver com as crianças nomeadamente na rotina. Na nossa rotina, não é só na área da manta através das canções e das histórias, na exploração dos instrumentos musicais, no refeitório utilizamos canções para nos apoiar na ida, no exterior e podemos utilizar canções cantadas ou com recurso ao rádio como a hora da sesta onde é utilizado as músicas relaxantes. Existem imensas estratégias, a música está no dia todo, podendo ou não ser específico a explorar num determinado dia, como foi o caso, antes de ir para o confinamento estava a explorar o inverno mostrando não só imagens mas utilizei os sons de algumas condições atmosféricas que caracterizam esta estação como a chuva ou o vento para que reconheçam.

ML – Acha que, a música também pode ser um processo de aprendizagem e que possa estar interligada com outras áreas?

EI – Sim, sim! (pausa) Por exemplo, quando cantamos a canção do bom dia feita todos os dias, eu estou a cantar e, indiretamente, exploramos a audição, a concentração. Mas podemos explorar os dias da semana, levando a que eles percebam os dias da semana e tem os nomes das crianças como “Bom dia João” ou “Bom dia Joaquina” tem sempre uma aprendizagem mesmo nas músicas que cantamos conseguimos interpretar de outra forma. Há canções que têm números, mesmo que não seja especificamente aquilo que eu quero explorar,

posso ir introduzindo o “um”, o “dois” e reconhecendo-os. Eles, ao longo do tempo, vão questionando e vão interligando a música às várias áreas.

ML – Tendo em conta a perceção do papel do educador, tendo em conta, a exploração e desenvolvimento da música na prática, nesta entrevista, já foram abordados alguns exemplos de algumas intervenções e momentos específicos da rotina. O momento da manhã, a hora da manta, potencializando com outras atividades e áreas são assim, atividades planificadas ou ocorrem de forma espontânea?

EI – Tanto de uma forma como de outra. As que estão muito inseridas na rotina, não estão planificadas, não têm o objetivo todos os dias específico na planificação. Mas, há dias que são específicos como o dia da audição que tinha como objetivo específico ouvir como não poderíamos ir ao espaço exterior mas se estiver a chover é mais difícil. É levar um pouco do exterior, para o interior da sala. Utilizo os instrumentos musicais ou construo os instrumentos com eles como pode ser com o corpo, uma vez por semana, realizo uma atividade mais física de motricidade através dos batimentos, o ritmo e com o corpo (pausa) não tenho é um dia dedicado da música mas exploramos todos os dias, se for refletir todas as semanas ela está sempre presente. É muito engraçado que, no cantar, eles cantam de forma espontânea nos vários momentos, por exemplo, na área da casinha começam a cantar uma canção que conhecessem e já está muito incorporado. É fundamental pensar que podemos ir um pouco mais além com a música não é só os instrumentos musicais é utilizar o todo.

ML – Claro que sim... Ao nível do papel da educadora, na exploração da música, queria saber se existem constrangimentos neste período em que estamos a passar? Existem desafios para exploração da música na sua prática? As medidas restritivas da DGS devido à pandemia de COVID-19 influenciaram esta exploração?

EI – Eu acho que enquanto Instituição, o que devemos realizar em termos de Direção Geral de Saúde consegue-se permitindo perceber qual será a melhor forma e utilizar a música com base noutras estratégias. No caso dos instrumentos, que é algo que eles pegam e põem na boca, tentamos ter um maior

cuidado através da utilização diária por sala do material, sendo desinfetados e ficarem algum tempo (sob quarentena). Depois, é ter cuidado quando eles estão em conjunto mas não poderemos dizer “não partilha”, “não dá”, não é esse o nosso trabalho porque eles já partilham o momento tento é que não exista essa troca logo dos materiais mesmo desinfetando fica para o outro dia. Há algum constrangimento, em relação ao trabalho em equipa e a pouca interação entre as crianças das restantes salas cumprindo as limitações das zonas de cada sala.

ML – As chamadas “bolhas”, certo?

EI – Sim, isso mesmo... O que acontece é que havia muita interação entre salas, nomeadamente devido ao nosso espaço que tu conhecesses, as salas de 1-2 anos e 2-3 anos partilhavam muitas atividades e agora é impossível. Por exemplo, no dia da música que nos dividimos e fizemos uma banda e cada sala foi ao exterior tudo devidamente desinfetado os colhões depois ia outra sala repetíamos tudo novamente (risos) são estratégias mas que se consegue, consegue! Temos de ir um pouco mais além e tentar minimizar todos estes constrangimentos, já é difícil o momento em que estamos a passar...

ML – O importante é não impedir essa exploração...

EI – Não, não! Isso não... Com limitações mas explorar sempre!

ML – Considera importante que a música deverá dinamizada por um professor externo, por exemplo, um professor de música?

EI – Eu acho que tudo o que for uma mais valia é sempre importante. Não desvalorizando um professor que venha mas o papel enquanto educador são todas as áreas. Não temos só uma área, temos várias áreas que deveremos desenvolver durante o ano letivo com objetivos. O que faço, estando todas as áreas interligadas e tento que na sala haja uma interligação de tudo, isto é, não só termos um dia dedicado para a música mas ela já pertencer na rotina, vindo um professor externo, poderá enriquecer competências trazendo algo mais específico e o faço de as crianças saírem da sala e terem outra pessoa para os acompanhar de forma específica daquela área. Enquanto eu utilizo e promovo a música na sala, em pontos como a fala, na expressão motora englobando a

linguagem, “tens que esperar pelo amigo” e ele compreende e espera. Não é correto exigir uma barreira, nesses casos, entre o professor externo e a educadora da sala.

ML – De forma a finalizar esta entrevista, tenho uma curiosidade em relação à evolução e capacidade de adesão do material que disponibilizei na sala o ano passado intitulada como “caixa de música”. Qual os pontos positivos e negativos que poderá destacar com a presença do material na sala?

EI – Houve uma grande evolução porque houve crianças que já estavam habituadas à caixa de música, o que aconteceu foi que no início do arranque letivo não houve interação com a caixa devido as novas normas da Direção Geral de Saúde, onde iniciamos em Maio com poucas crianças e com bastantes incertezas. A partir do novo ano letivo, eu voltei a colocar a caixa mesmo tendo aquele tipo de material é fácil de limpar e desinfetar mas, não utilizo todos os dias. Em termos das canções, eles já reconhecem as imagens e interligar a canção corretamente e inventaram novas canções ou escolhem outras canções, por exemplo, não querem os gatinhos do sofá e preferem o atirei o pau ao gato e do elefante já inventaram uma nova. Houve uma grande evolução, no sentido de eles escolherem quem deverá tirar e não ser só eu a tirar as peças.

ML – Ou seja, percebo que conseguiram inserir novas regras complementando o material da caixa... Ótimo!

EI – Sim, sim, sim houve... (pausa) e eles adoram. Também gosto de utilizar o material de diversas formas como é um grupo muito coeso vieram juntos desde a sala de 1-2 anos juntando-se cinco crianças novas conseguindo adotar novas estratégias complementando a área da matemática através da contagem do número de peças que estão no interior da caixa, a figura associada às peças, por exemplo. Questioná-los, “quantos peças estão no interior da caixa?” dando oportunidade de enriquecer e explorar de diferentes maneiras consoante a necessidade do momento, os interesses e a procura de dinamizar novos elementos, ser dinâmica.

ML – No período de confinamento adotou alguma estratégia em que permita explorar a música com as crianças, de forma a haver uma continuidade no seu trabalho em sala?

EI – Houve um grande trabalho meu e a da R., na altura em que fomos para casa em Março (primeiro confinamento). Nós adotamos por enviar as músicas que cantamos na sala, porque existem canções que não existem na internet e é difícil para os pais perceberem e o envio de histórias. Foi um mecanismo que permitiu uma maior facilidade na integração da rotina deles e a animar. Muitos pais foram para casa em teletrabalho como uma forma de os animar e motivar, a música tornou-se num ótimo meio de facilitar a rotina estando em casa. Uma forma de continuarmos o nosso trabalho mesmo que seja de uma forma atípica e diferente.

ML – Obrigada pela disponibilidade e pela partilha! Foi muito importante!

EI – Não tens de agradecer Margarida, foi com muito gosto!

Apêndice 4 – Transcrição da entrevista à educadora cooperante de jardim de infância

Entrevistadora: Margarida Luz

Entrevistada: Educadora B.

Plataforma: Zoom

Data: 16 de dezembro de 2020

Legenda das perguntas e respostas:

ML – Margarida Luz

EI – Educadora de Infância

ML – Boa tarde, educadora. Queria agradecer a disponibilidade pela entrevista e pedir-lhe se autoriza a gravação desta entrevista? Antes de começar a entrevista, como principal objetivo perceber as suas conceções em relação aos aspetos relacionados com o projeto de investigação-ação, a música na educação de infância.

EI – Boa tarde, Margarida. Não precisas de agradecer. Sim, podes! (risos)

ML – Sim? Ótimo! (risos) A primeira pergunta é centrada no percurso profissional, há quanto tempo é educadora de infância e gostaria que resumisse sobre o seu percurso enquanto educadora.

EI – Então vamos lá... Comecei a trabalhar em 1984, nos antigos jardins de infância da Obra Social do Ministério da Educação que depois pertenceram à Secretária Geral sendo um misto de privado com o Estado (pausa) estive nessa instituição vinte e cinco anos e estou na rede pública há onze para doze anos. Sou educadora há cerca de trinta seis anos.

ML – A segunda pergunta está relacionada com a sua conceção de música, o que é para si a música na educação de infância?

EI – A minha conceção de música (pausa) a música é uma conceção de arte e de expressão para toda a gente não é? Para as crianças, para mim, tem uma forte componente afetiva e para as crianças faz parte do seu desenvolvimento integral tal como a plástica, como o teatro, como a expressão física.

ML – Considera assim que a música é importante na prática e também nas crianças...

EI – Sim... Portanto deve ser trabalhado com as crianças essa dimensão da música é extremamente importante.

ML – Considera que a música deverá ser um simples elo de entretenimento para as crianças como por exemplo para cantar para entreter sem qualquer intencionalidade?

EI – Sim... (pausa) não! Deve ser mais do que isso... A música não deve ser só para entreter, tem muitas dimensões que podem ser abordadas pelos educadores porque têm alguma formação para tal. Eu penso que quer... neste momento não sei tanto da formação de base como queria mas posso dizer em relação ao meu tempo que sou uma privilegiada, tive uma belíssima professora de iniciação à música quando tirei o curso no Ministério Primário de Lisboa (pausa) é uma dimensão que não nos dá muitas, principalmente muitas ferramentas nomeadamente para trabalhar com as crianças. Mas há muitas coisas que nos podemos explorar ao nível do som, dos ritmos, do compasso, a experiência com instrumentos musicais, a criação de instrumentos musicais, a diferenciação sonora, a discriminação auditiva que se faz com os instrumentos ou com os sons do quotidiano, os ditados musicais que podem ser feitos com vários instrumentos musicais e os labirintos sonoros. Existem uma série de jogos e de propostas que nós podemos fazer com às crianças, eu penso (pausa) pelo menos eu sinto isso, ao longo da minha vida profissional foram poucas as ações de formação direcionadas especificamente para a música. Não tive oportunidade de fazer muitas formações direcionadas para a música que nos permitam ir um

pouco mais além, podemos também explorar os sons fortes e fracos, os sons compridos e os sons longos e arranjar formas de os distinguir e penso que também é uma das principais funções e propostas que podemos fazer às crianças é pôr em contato com diferentes géneros musicais. Podemos dar-lhes a conhecer a música clássica, perceber que a voz humana também é um instrumento como é que pode ser utilizado, pô-los em contato com coros, com músicas cantadas ou só com instrumental tentar variar os géneros musicais para que logo desde muito cedo eles tenham em contato com o mundo da música.

ML – A música deverá ser explorada num processo de aprendizagem com as crianças mas poderá ser utilizada a mesma interligando com as outras áreas?

EI – Sim! Podemos sempre, no pré-escolar é muito raro conseguirmos explorar só uma área de conteúdo sendo elas transversais e interligam-se umas com as outras. A música podemos associá-la à matemática, à dança, ao teatro, à expressão plástica, com quase tudo. É fundamental, eu acho muito pertinente transmitir às crianças, que a música transmite uma mensagem associado à música está uma letra e essa transmite uma mensagem. Por, exemplo, ao explorar a música do Rei Leão é importante que percebam a mensagem que a música transmite e está uma história associada podendo complementar com a linguística. A música é benéfica e essencial para qualquer criança!

ML – Sim, exatamente! Como já referiu anteriormente, é visível que explora a música na sua prática mas quais são os momentos dessas intervenções? Existem momentos específicos onde estimula ou utiliza a música?

EI – Faço-o em vários momentos e consoante os interesses deles. Normalmente começo pela questão da discriminação auditiva, eu procurei alguns jogos associados a esse objetivo como o loto sonoro ou os jogos com instrumentos musicais. É um bom mecanismo para perceber essa distinção de sons e como fazer essas distinções através da dimensão do silêncio que é extremamente importante e a exploração dos instrumentos musicais perceberem que existe um vasto leque e diferenciar quando tocamos num instrumento e quando fazemos barulho com eles, perceberem a harmonia da música e ouvirem e caracterizarem

estilos musicais diferentes, realizar a reprodução de batimentos e ritmos com a utilização de palmas, da voz ou instrumentos.

ML – Atividades essas que podem ser planejadas ou de forma espontânea?

EI – Podem ocorrer das duas formas, tem as duas o mesmo valor... Podem ocorrer inicialmente de forma espontânea pelas crianças e dou continuidade elas ou podem atividades propostas por mim. Eu tenho sempre atividades pensadas, planejadas e estruturadas para propor na área da música mas não se pode deixar tudo ao acaso e a música também não se pode, senão caímos no risco de ser um mero entretém e recorrer à música nas pausas. Nem sempre me sinto muito segura e nem sempre consigo fazer uma maior diversificação das atividades ligadas à música.

ML – Por vezes, a música é pouco investida e existe pouca oferta de complementos para dar um maior leque tanto às educadoras como a outras profissionais de educação conhecerem mais e dar uma maior visibilidade na educação de infância.

EI – Não há muito oferta, infelizmente! É algo que, ao longo destes anos de trabalho, tem uma grande aceitação.

ML – Existem constrangimentos no que toca à exploração da música com as crianças? Por exemplo, na disponibilidade e recurso de materiais na Instituição?

EI – Não, não, não sinto...

ML – Ótimo! Em termos de restrições e medidas de contingência devido à pandemia de COVID-19, existiu que algumas destas medidas teve consequências na exploração da música?

EI – Existem os mesmos constrangimentos para a música que existem para as outras áreas da sala. Os cuidados que temos é na manipulação dos instrumentos deverão ser higienizados com maior frequência.

ML – Considera que a música no jardim de infância deverá ser dinamizada por um professor externo, isto é, um professor de música?

EI – Não, pelo educador! (pausa)

ML – Porquê?

EI – Porque é que acho isso? O papel do educador não se pode diluir e corre-se o risco de haver um professor para cada área. Para a música, o educador “não chega”, para a plástica o educador “não chega”, para a educação física o educador continua a ser suficiente. Eu penso que é obrigação dos educadores formarem-se nesta área, haver mais formação mas não substituir um educador por outro profissional. Pontualmente, poderemos criar ateliers, atividades externas que enriqueçam o nosso trabalho mas não haver a aula de música com um horário específico e num determinado dia.

ML –Termino assim a entrevista. Obrigada, mais uma vez pela tua disponibilidade!

Apêndice 5 – Planificação Instrumentos Musicais

Área de Conteúdo	Recursos materiais	Objetivos	Estratégias	Organização
<p>Área de Formação Pessoal e Social</p> <p>Área de Comunicação e Expressão</p>	<p>Instrumentos Musicais</p> <p>Rádio</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o interesse pela música através da audição e manuseamento de instrumentos musicais; • Desenvolver o gosto por atividades musicais; • Adquirir progressivamente um vocabulário ajustado às suas 	<ul style="list-style-type: none"> • Canções; • Exploração e manuseamento de instrumentos musicais; • Jogos musicais (ritmos e melodias); • Marcação do tempo (mãos, dedos, instrumentos). 	<p>A atividade deverá realizar-se no período da manhã, na hora da manta, depois da marcação das presenças;</p> <p>Utilizar o rádio para ouvir a melodia das canções.</p>

		<p>possibilidades de expressão;</p> <ul style="list-style-type: none">• Explorar as propriedades sonoras do próprio corpo e de objetos quotidianos;• Estimular a concentração;• Potenciar o enriquecimento da linguagem;• Exploração e reconhecimento de ritmos e melodias feitas através dos instrumentos;• Identificar e reproduzir os sons;		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none">• Utilizar as músicas como meio de interligação da história.		
--	--	--	--	--

		<ul style="list-style-type: none">• Explorar as propriedades sonoras do próprio corpo (bater com as mãos no braço, entre outros);• Estimular a concentração;• Potenciar o enriquecimento da linguagem através das canções;• Exploração e reconhecimento das canções reproduzidas.		
--	--	--	--	--