

Julho 2022

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Linguagem artística e lúdica como instrumento de desenvolvimento de competências transversais de crianças do Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO APRESENTADO À
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PAULA FRASSINETTI
PARA A OBTENÇÃO DE
GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

DE

Ana Filipa Soares Conde

ORIENTAÇÃO

Doutora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa



PAULA
FRASSINETTI



PAULA
FRASSINETTI

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Linguagem artística e lúdica como instrumento de desenvolvimento de competências transversais de crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

Ana Filipa Soares Conde

Orientadora: Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa

Porto
2022

Resumo

Este relatório de investigação foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. Apresenta um estudo cujo tema se centra na utilização da linguagem artística e lúdica como instrumento de desenvolvimento de competências transversais de crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Trata-se de uma investigação de tipo qualitativo, debruçando-se sobre a análise dos dados recolhidos através de uma observação participante e de entrevistas, realizadas nas valências de pré-escolar e 1º CEB, ambas de cariz público. A pertinência deste tema surgiu das necessidades observadas quer no grupo do pré-escolar, quer do Primeiro Ciclo com quem se realizou a prática de Ensino Supervisionada. Partindo do interesse demonstrado por ambos os grupos, utilizou-se a música e a hora-do-conto no sentido de despertar a atenção, motivação e curiosidade dos mesmos, contribuindo ao mesmo tempo para o desenvolvimento de competências que estavam em falta.

Os dados recolhidos neste estudo revelam que a utilização da linguagem artística e lúdica, a hora-do-conto e a música, mostram ser boas estratégias no desenvolvimento de competências transversais de crianças nestas valências, fundamentais no desenvolvimento e amadurecimento da sua capacidade de concentração, atenção, manifestação de opiniões, cooperação, participação e partilha.

Palavras-Chave: Música; Aprendizagens, Hora-do-conto, Competências transversais; Pré-escolar; 1º CEB.

Abstract

This research report was carried out within the scope of the Master's Degree in Preschool and Primary School, in Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. It presents a study whose theme focuses on using artistic and playful language as a tool for the development of transversal skills in preschool and primary school children.

This is qualitative research study, focusing on data analysis collected through participant observation and interviews, conducted in preschool and primary public schools. The relevance of this theme arose from the needs observed in both groups with whom the Supervised Teaching Practice was carried out. Based on the interest shown by both groups, music and storytelling were used to arouse their attention, motivation, and curiosity, contributing simultaneously to the development of skills that were lacking.

The data collected in this study shows that the use of artistic and playful language, storytelling, and music, prove to be a good strategy in the development of children's transversal skills. fundamental in the development and maturing of their ability to concentrate, to attention, to express opinions, to co-operate, to participate, to and share.

Keywords: Music; Learning Storytelling; Transversal skills; Preschool; primary school.

“Educar a mente sem educar o coração, não é educação”

Aristóteles

Agradecimentos

Cinco anos que chegam ao fim....

Cinco anos a pensar neste dia, o dia em que é possível ver a luz ao fundo do túnel e o grande sonho quase alcançado.

Sonho este que não espelha o caminho até aqui, as dificuldades pelo meio, mas apesar de todos estes desafios foram muitas as vitórias, os sorrisos, as aprendizagens e as conquistas feitas. Foram dos anos mais duros tanto a nível pessoal como escolar, mas levaram-me até este momento. Esta caminhada não podia ter sido feita sem o apoio dos meus, aqueles que fizeram este caminho comigo e aos quais tenho de agradecer do fundo do meu coração.

Primeiramente, aos meus pais, que sempre acreditaram em mim, que me incentivaram, apoiaram, ajudaram e que foram e são os meus pilares. Obrigada pela educação, pelos valores, pelo lar, pela paciência, pelo apoio, pela motivação, compreensão e por me fazerem acreditar, continuar a sonhar e a lutar pela profissão que escolhi. Esta conquista tem outro sabor por vos ter comigo e por isso, isto é dedicado a vocês!

Aliado aos meus pais, o reconhecimento ao meu irmão, a minha pessoa preferida, companheiro de todos os momentos, que é o primeiro a conduzir-me para qualquer lado e está sempre pronto a dar um abraço no momento certo. Agradeço-lhe a paciência, o carinho, a atenção, o amor, por me fazer sempre rir e que apesar de ser mais calado por estar sempre a torcer por mim e para que tudo dê certo.

Aos meus amigos, que estiveram sempre ao meu lado, que me motivaram, me deram esperança, que me apoiaram em cada etapa, que estiveram presentes nos momentos mais importantes, mas também para me amparar quando precisei. Digo sempre que vocês são a família que escolhi e não podia estar mais certa.

Às minhas companheiras académicas, amigas de curso que levo para a vida, meu braço direito muitas vezes, meu ombro amigo em tantas outras. Vocês que viveram intensamente estes anos comigo, que me motivaram, que partilharam comigo os momentos menos bons, mas também todas as conquistas e alegrias e que bom que foram muitas. Agradeço-vos a união, a cooperação, o carinho, o conforto, a lealdade, a paciência, o amor e acima de tudo a alegria. Não tinha conseguido fazer isto sem vocês!

À minha Sofia que é carinho, amizade, cumplicidade, amor, um bom pôr-do-sol e sorrisos. Contigo a vida é uma boa gargalhada e agradeço por fazer isto a teu lado.

À minha Paula, a menina durona que tem o coração do tamanho do mundo, dizer que ter-te ao meu lado nesta aventura foi das melhores coisas destes cinco anos.

À minha Joana dizer que a minha adoração é maior do que o teu mau feitio, foi um longo percurso, mas tens aqui uma amiga para a vida e agradeço todo o apoio.

Incontornável agradecimento ao meu braço direito, a minha orientadora, um obrigado incalculável pelo incentivo, aconselhamento e rigor, pela simpatia, carinho, preocupação e dedicação que depositou em todo este processo conjunto e por me fazer trilhar este caminho que se tornou tão especial. Não imagina o valor que tudo isto tem para mim, ficará sempre na memória a sua voz doce e amiga a cada reunião e conversa.

À Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, a quem agradeço todas as oportunidades, as aprendizagens, pela formação pessoal e profissional. Sou uma felizarda por ter tido a oportunidade de estudar aqui. Sem esquecer as minhas duas supervisoras que tanto me ensinaram, obrigada Professora Ivone e Professora Brigitte.

Um obrigado à educadora Cristiana que me deu a liberdade de crescer e experimentar como ninguém. E, um especial obrigado à professora Carla que me apoiou nesta caminhada e me proporcionou uma experiência além das expectativas, que sempre me apoiou, motivou, confiou, ajudou a crescer e por me mostrar todos os dias como é ensinar com o coração.

Por último, mas não menos importante, um agradecimento mais do que especial às minhas crianças, a sala 1 e ao meu eterno 1ºB. Os “pestinhas” como eu costumo dizer, que trouxeram mais cor e amor a esta minha aventura, que me arrancaram sorrisos, que me abraçaram, que me fizeram rir até doer a barriga. Foi por vossa causa que tudo valeu a pena, que saí de cada estágio com o coração cheio e sentido de dever cumprido, que me apoiaram de uma forma que nunca entenderão, me motivaram, me deram colo, que me fizeram crescer e permitiram ajudá-los a crescer. Não há nada mais gratificante que receber um sorriso de cada um de vocês.

Estas folhas representam um dos dias mais felizes e importantes do meu percurso académico, a chegada ao sonho.... Tudo aquilo que sou hoje devo-o a todos vocês, porque em algum momento da vida nos encontramos e me fizeram crescer.

Guardo cada um no meu coração, tão apertado quanto o meu abraço!

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – Contextualização	3
1.1. Valência de Pré-Escolar e valência do 1º Ciclo do Ensino Básico	3
Capítulo II – A linguagem artística no ensino e nas aprendizagens no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico	5
2.1. Espaço e Papel da linguagem artística no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.....	5
2.2. O lúdico na aprendizagem	8
2.3. Desenvolvimento de competências transversais	9
Capítulo III – A Hora do Conto e o desenvolvimento de competências transversais	12
3.1. Características no papel do desenvolvimento da promoção de leitura	12
3.2. Dinamização da hora-do-conto: estratégias e recursos de animação da leitura	14
3.3. A música como instrumento privilegiado de intervenção na Hora do Conto	15
Capítulo IV – Metodologia de Investigação.....	18
4.1. Contexto.....	18
4.2. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados.....	20
4.3. Projeto de Intervenção na valência do Pré-escolar	21
4.3.1. Caracterização do Grupo	21
4.3.2. Descrição e análise da intervenção educativa na valência do Pré-escolar	23
4.4. Intervenções Educativas em Pré-Escolar	24
4.4.1. “A que sabe a Lua?”	24
4.4.2. “A Árvore Generosa”	28
4.4.3. “O Caule Sentinela”	30
4.4.4. “A Flor do Coração”	33
4.4.5. “O Monstro das Cores”	36
4.4.6. “O Novelo de Emoções”	38
4.4.7. Exploração de Instrumentos Musicais	40
Discussão dos Resultados da valência do Pré-Escolar.....	42
4.5. Projeto de Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico	46
4.5.1. Caracterização do Grupo	46
4.6. Intervenções Educativas no 1º Ciclo do Ensino Básico	49
4.6.1. “Quando eu for grande”	49
4.6.2. Instrumentalização de uma letra	51
4.6.3. “Quando for grande quero ser criança”.....	53
4.6.4. “Quando for grande quero ser...”	56
Discussão dos Resultados da valência do 1º CEB	59
Considerações finais	63
Limitações da investigação	68
Linhas de investigações futuras.....	69
Referências Bibliográficas.....	70

Lista de Apêndices

Apêndice I - Caracterização do grupo (pré-escolar)

II Caracterização do grupo

Apêndice II - Tabela 1: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “A que sabe a lua”

Apêndice III – Registo “A Árvore Generosa”

Apêndice IV - Tabela 2: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “A Árvore Generosa”

Apêndice V - “Senhor Miguel apresenta o seu amigo Sentinela”

Apêndice VI - Produções sobre “O Caule Sentinela”

Apêndice VII - Tabela 3: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “O Caule Sentinela”

Apêndice VIII - “A Flor do Coração”

Apêndice IX – “D. Teresa”

Apêndice X - Vaso Branco com Flores (1916) de Odilon Redon

Apêndice XIII - Tabela 4: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “A Flor do Coração”

Apêndice XIV – Emocionómetro

Apêndice XV – Dramatização - “O Monstro das Cores”

Apêndice XVI - Tabela 5: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “O Monstro das Cores”

Apêndice XVII – Produções para o mural de emoções

Apêndice XVIII – Partilha das produções com o grande grupo

Apêndice XIX - Tabela 6: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “O Novelo de Emoções”

Apêndice XX – Exploração instrumentos musicais

Apêndice XXI - Tabela 7: Análise dos Objetivos do Subdomínio da Música– Instrumentos Musicais

Apêndice XXII - Notas de Campo – PE

Apêndice XXIII - Tabela 8: Análise dos Objetivos de Expressão Musical e Comunicação Oral – “Quando eu for grande”

Apêndice XXIV - Tabela 9: Análise dos Objetivos de Expressão Musical – “Instrumentalização de uma letra”

Apêndice XXV - Tabela 10: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “Quando for grande quero ser criança”

Apêndice XXVI - Tabela 11: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “Quando for grande quero ser...”

Apêndice XXVII - Notas de campo – 1º CEB

Apêndice XXVIII - Entrevista à educadora de Pré-escolar

Apêndice XXIX - Entrevista à professora do 1º CEB

Lista de Anexos

Anexo I – Letra da música

Lista de Acrónimos e Siglas

AE – Aprendizagens Essenciais

CEB – Ciclo do Ensino Básico

CT – Competência Transversal

EPE – Educação Pré-Escolar

ME – Ministério da Educação

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PE - Pré-Escolar

PES I – Prática de Ensino Supervisionada I

PES II – Prática de Ensino Supervisionada II

Introdução

A presente introdução pretende esclarecer os objetivos e a estrutura do estudo de caso elaborado pela discente Ana Filipa Soares Conde, do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti e, surge como parte integrante da Prática de Ensino Supervisionada, tendo como principal objetivo compreender de que forma a música e a hora do conto podem contribuir para o desenvolvimento de competências das crianças na valência de Educação Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico. A orientação do presente trabalho encontra-se ao cuidado da Orientadora Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa.

Num primeiro momento é realizada uma contextualização teórica, onde é abordada a valência da Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O segundo capítulo, foca-se no espaço e no papel da linguagem artística no ensino e nas aprendizagens nestas valências, analisando em primeira instância o lúdico na aprendizagem, seguido pelo desenvolvimento de competências transversais.

O terceiro capítulo por sua vez, destina-se à reflexão sobre a hora do conto e ao desenvolvimento das competências transversais, caracterizando o papel do desenvolvimento da promoção de leitura, a linguagem lúdico-expressiva na hora do conto, finalizando como a música pode ser utilizada como instrumento privilegiado neste momento.

No quarto capítulo descreve-se a metodologia de investigação utilizada e a justificação da escolha das técnicas de recolha de dados. Com base num diagnóstico de necessidades realizado através da observação participante no qual se percebeu que em ambos os grupos lavo havia a necessidade de desenvolver algumas competências transversais nas crianças, desenhou-se um plano de intervenção. Este projeto de intervenção utiliza a música e a hora do conto como estratégias privilegiadas para trabalhar a concentração, a atenção, a capacidade de expressão, a cooperação, a participação e a partilha das crianças de ambos os grupos. Posteriormente, apresenta-se e descrevem-se os resultados através de tabelas de observação e gráficos de forma a facilitar a compreensão e efetuar a análise dos mesmos.

Por fim, nas considerações finais e reflete-se sobre a análise dos resultados no sentido de procurar dar resposta à questão de partida: De que forma a música e a hora

do conto podem contribuir para o desenvolvimento de competências transversais de crianças do pré-escolar e 1º ciclo do ensino básico?

Capítulo I – Contextualização

1.1. Valência de Pré-Escolar e valência do 1º Ciclo do Ensino Básico

As valências de Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico estão integradas na Educação Básica que, deverá ser compreendida não só como um momento destinado à aquisição mínima de conhecimentos, mas também como o momento em que deverá ocorrer a máxima aquisição de sólidas bases, necessárias para se “aprender a aprender” ao longo da vida, tendo em vista a transição para outros níveis de ensino e para a vida ativa (Neves, 2013).

O primeiro momento, segundo Pires, define-se como “um sector da educação em regime facultativo que precede a educação escolar e se estende desde os três anos até à idade de ingresso no ensino básico” (1995, pg. 41) É de elevada importância que as crianças frequentem esta valência, visto esta possuir uma variedade de oportunidades e vantagens para a construção e desenvolvimento, estando relacionadas nomeadamente a socialização, o desenvolvimento pessoal e intelectual, assim como a formação da personalidade e autonomia.

De acordo, com Oliveira (2009) e Marchão (2012), a educação pré-escolar tem como objetivos: promover o desenvolvimento pessoal, social e intelectual da criança; fomentar a sua inserção em grupos sociais distintos; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagens; estimular o desenvolvimento global de cada criança; desenvolver não só a comunicação como também a expressão; promover a sua integração social; despertar a curiosidade e o pensamento crítico de cada um; proporcionar condições que promovam o bem-estar e a segurança; desenvolver habilidades sensoriais, motoras e linguísticas; promover o lúdico; incentivar e envolver as famílias no processo educativo; proceder à despistagem de inadaptações, precocidades e/ou deficiências; promover uma predisposição positiva para a entrada na primeira etapa escolar.

As OCEPE (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) são um documento orientador para os educadores de infância, um guia tendo em vista um desenvolvimento de todas as competências necessárias do início ao fim desta valência. Este não representa um currículo formal que necessite de ser cumprido rigidamente, é flexível e permite que cada educador faça a melhor gestão tendo em conta o grupo que

tem à sua disposição e quais as aprendizagens mais apropriadas ou lógicas, preparando-as assim para o dia-a-dia.

No que concerne à figura do educador de infância, este surge como um modelo a seguir, visto que este contribui de forma clara e decisiva para a formação das suas crianças enquanto seres individuais e enquanto seres sociais pertencentes a um grupo.

O segundo momento, o primeiro ciclo do ensino básico, por sua vez, “deve organizar-se como ciclo único e integrado de progresso contínuo entre cada ano, em sistema de classe orientada por um professor, coadjuvado por outros docentes em áreas programáticas específicas” (Pires, 1995, pg. 61) Este é composto por quatro anos de escolaridade distintos, cada ano possui um programa específico e delineado. O ciclo encontra-se interligado entre si, sendo que existe uma necessidade deste ser lecionado partindo do princípio de que o que as crianças aprendem no 1º ano, será fundamental nos anos seguintes, e assim sucessivamente.

Estas são duas valências com características distintas, não só porque o pré-escolar é facultativa e tem como documento orientador, as OCEPE, que serve como guia ao educador, mas que ao mesmo tempo lhe dá liberdade na gestão do currículo, sendo valorizada a adequação curricular ao grupo que tem ao seu encargo. A valência do primeiro ciclo do ensino básico é obrigatória tendo por base um programa que deve ser cumprido de forma mais ou menos rigorosa, que leva muitas vezes a que os professores sintam que não têm espaço nem possibilidade para a fazer uma gestão pessoal do currículo, embora não seja isso que defendemos. Deve existir possibilidade de gerir o currículo de forma autónoma e de acordo com a turma que têm a seu cargo. Assim, há uma diferença no que diz respeito à ação dos profissionais de educação, educadores e professores. A promoção de aprendizagens transversais e interdisciplinares é mais valorizada e utilizada pelos educadores de infância, assim como a valorização de todas as áreas do currículo - e não as áreas de português, matemática e estudo do meio, deixando, como tantas vezes acontece no 1º CEB um espaço secundário às expressões artísticas como irá ser mais aprofundado no ponto seguinte.

Capítulo II – A linguagem artística no ensino e nas aprendizagens no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

2.1. Espaço e Papel da linguagem artística no Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico

A linguagem tem um papel de significativo no desenvolvimento sociocultural e reinvenção do próprio mundo. Esta é não só um instrumento comunicativo essencial, como uma importante ferramenta de descoberta que permite uma atuação social adequada (Azevedo, 2006).

Nesse sentido, a linguagem é o principal instrumento de interação com os outros, é de grande importância o conjunto de conhecimentos vivenciados pelas crianças até ao primeiro ciclo do ensino básico, sendo cruciais para o sucesso em momentos de aprendizagem. Antes do processo formal de aprendizagem da leitura e da escrita, é importante criar diversificadas oportunidades e práticas que estimulem o desenvolvimento da linguagem oral e da educação para a literacia.

O ensino da língua no 1º CEB junta a formação da leitura à escrita, interligando as duas. Daí surgir a importância de interagir com materiais escritos que promovem competências literárias. Para a sua concretização importa ter uma visão abrangente e integrada da língua (Azevedo, 2006). Aquando da chegada de uma criança ao 1º CEB é sabido que esta traz consigo algumas aprendizagens do pré-escolar, quer a nível da oralidade, quer ao nível da escrita, ainda que numa fase precoce. A escola deve partir dos conhecimentos prévios das crianças, e das suas necessidades e interesses, promovendo assim situações de enriquecimento do uso da língua, nos diferentes contextos e funções.

A formação do gosto pela leitura nas crianças deve ser realizada de forma a captar a atenção e proporcionando às mesmas contacto com diferentes e diversificados materiais com diferentes funcionalidades, como por exemplo, textos literários, informativos, bem como atividades que permitam a partilha de leituras e compreendendo os seus significados. Isto porque cada texto tem um significado e uma intencionalidade única, e deve ser explorado tanto pelos educadores como os professores, tendo em vista a informação e receptividade das crianças e alunos. É importante que seja dada a oportunidade de cada um analisar e compreender aquilo

que cada um dos textos pretende transmitir, sendo que essa mesma análise pode ser distinta.

De acordo com Balça (2008, citada por Barros, 2014) o gosto de ler e a aquisição de hábitos de leitura, pelas crianças, resultam de incentivo familiar ou numa educação desde cedo com preocupação com momentos de leitura. Este é um processo contínuo, que se inicia no âmbito familiar, mas necessita de ser reforçado na vida escolar da criança, não só na entrada no pré-escolar e posteriormente no 1º CEB, como em toda a sua escolaridade.

“É importante ler histórias às crianças, quando elas estão a aprender uma língua. Recomenda-se uma abordagem idêntica para os alunos de todas as idades que estão a aprender música” (Gordon, 2000, pg. 132). Percebe-se assim que é tão significativo introduzir as histórias e contos como a música nas rotinas das crianças. Em ambiente de Pré-Escolar, começam a aprender canções que representam momentos das suas rotinas, que, em alguns casos, são utilizados como instrumentos de aprendizagem. Estes podem passar mensagens, promover a atenção ou a promoção de atitudes ou comportamentos.

Deste modo, é feita também uma aprendizagem da música e das diversas formas como esta se apresenta. E esta deve ser iniciada cedo pois, como Gordon afirma,

as crianças em idade pré-escolar constroem os alicerces do seu vocabulário de audição e fala (em termos de linguagem) muito antes de entrarem para a escola, têm também construir os alicerces do seu vocabulário de audição e de canto (em termos de música) antes de entrarem para a escola (2000, pg. 147).

A música quando introduzida no dia-a-dia da criança, pode ser utilizada como ferramenta para ultrapassar os obstáculos, pois “Uma criança que cresce com a musicalização amplia seus processos de conhecimento. Despertando seu gosto musical, favorece a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico.” (Reis, Rezende & Ribeiro, 2012, pg.4) A música pode tomar diferentes formas de expressão: corporal, musical e verbal e daí ser de extrema importância que sejam estimuladas todas as expressões desde cedo.

A música possui ritmo, melodia, harmonia e tem o poder de desencadear emoções, sentimentos, memórias. Acompanha-nos do início ao fim da nossa vida, muitas vezes ficando lembrada por marcos e acontecimentos significativos. De acordo com Cortesão (2016), quanto mais música for ouvida e mais ricos forem os sons, as

habilidades musicais de cada um melhor ficarão desenvolvidas e mais cedo do que o esperado. Isto que faz com que certos sons sejam associados a momentos característicos, no futuro cada vez que toca esse som, as crianças são capazes de identificar essas músicas associando a momentos da infância que, ficam guardados de forma feliz e intencional.

De acordo com vários autores, como Oliveira (2013), Sousa (2003) e Hohmann e Weikard (2011), a música na infância, pode ser feita ou apresentada de um modo inconsciente, mas se esta for explorada de forma mais intensa, as vantagens são fortalecidas. Estas relacionam-se com o desenvolvimento auditivo, intelectual, motor, sensorial e da linguagem. Regra geral, as crianças que têm maior contacto com a música, têm a particularidade de expressarem-se com menor dificuldade, integram-se com maior facilidade na sociedade, ganham autonomia nas suas tarefas pessoais, demonstram menos timidez ao nível das relações e um maior nível de concentração, entre outras.

Desta forma, considera-se a linguagem artística tem realmente um papel significativo no desenvolvimento das crianças, sejam elas do pré-escolar ou do primeiro ciclo do ensino básico. Incluir a parte artística é algo que se tornou indispensável na educação, uma vez que esta contribui de forma positiva para a formação das crianças, utilizando os seus conhecimentos e gostos, mas também de acordo com o meio em que estão inseridos. Assim, torna-se importante falar na linguagem artística na aprendizagem, bem como o lúdico e as competências desenvolvidas.

2.2. O lúdico na aprendizagem

A palavra lúdico provém do latim *ludus* que significa brincar. O lúdico “é a brincadeira, é o jogo, é a diversão e é sob esse ponto de vista que desenvolvemos essa pesquisa, para que o aprendizado de matemática se torne mais atrativo e divertido.” (Santanna & Nascimento, 2011, pg. 20).

O lúdico permite para além de um desenvolvimento global, uma visão mais real do mundo. Através das descobertas e da criatividade, a criança consegue expressar-se, analisar, criticar e transformar a realidade. Se esta estratégia for bem aplicada e compreendida, a educação lúdica poderá representar um grande contributo para a melhoria do ensino, quer na formação crítica da criança, quer na redefinição de valores, quer no melhoramento do relacionamento das pessoas em sociedade. (Dallabona, 2004).

Pelo meio lúdico na aprendizagem,

a criança canaliza suas energias, vence suas dificuldades, modifica sua realidade, propicia condições de liberação da fantasia e a transforma em uma grande fonte de prazer. E isso não está apenas no ato de brincar, está no ato de ler, no apropriar-se da literatura como forma natural de descobrimento e compreensão do mundo, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração (Pinto & Tavares, 2010, pg. 231).

A partir do lúdico conseguimos cativar as crianças para diferentes propostas, sempre tendo em conta o nível de desenvolvimento do grupo e das crianças que o integram, não esquecendo os interesses e conhecimentos de cada um sobre determinado tema. No entanto, “para que a aprendizagem seja significativa é necessário que o indivíduo perceba a relação entre o que está aprendendo e a sua vida.” (Pinto & Tavares, 2010, pg. 229), ou seja, a criança deve perceber que aquilo que está a aprender, quer seja uma música, quer seja uma soma, um dia vai ser útil na sua vida e que poderá ser utilizado noutros contextos e para proveito próprio.

O lúdico é considerado algo prazeroso com capacidade de absorver o indivíduo de forma intensa e criar um ambiente de entusiasmo, visto ser “no lúdico que a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem.” (Pinto & Tavares, 2010, p. 232) Neste sentido, o educador deve aproveitar este tipo de situações para proporcionar à criança momentos e materiais que lhe permitam tirar o maior

proveito da situação e aprender algo significativo, podendo ultrapassar algumas dificuldades e que agora, motivada, consegue resolver. E modificar, se necessário o seu método de ensino, de forma a estimular a criatividade e a espontaneidade do grupo de crianças.

Em suma, é importante que a criança tenha contacto com diferentes estilos e instrumentos musicais, em momentos de brincadeira e jogo, promovendo momentos de interação, desenvolvimento e pesquisa. Assim, mostra-se fundamental procurar perceber que tipo de competências que podem ser desenvolvidas através deste tipo de estratégias.

2.3. Desenvolvimento de competências transversais

De acordo com Ceatil, competências são “modalidades estruturadas de ação, requeridas, exercidas e validadas num determinado contexto” (2006, p.41), defendendo que as competências variam de contexto para contexto. Neste sentido será importante distinguir as competências transversais e as específicas.

Bento e Ramos (2005) consideram que o que distingue as competências transversais das específicas é a sua transversalidade e transferibilidade. Isto porque, segundo os autores, as competências transversais são comuns, independentemente do contexto e sendo por isso transferíveis. Neste sentido, Suleman acrescenta que “a transversalidade diz respeito à não contextualização das competências, o que significa, ausência de especificidade e transferibilidade, através da comparação, de raciocínio por analogia” (2000, p. 120). Dias (2008) refere ainda que estas percorrem todos os domínios do saber, na medida em que se aplicam a contextos e atividades diversas e surgem como ausentes de especificidade profissional. Ceatil (2010, p.42) considera que ainda que as competências transversais (CT’s) são “aquelas que são importantes que existam em contextos mais amplos e diversificados, independentemente de qualquer que seja o contexto ou a actividade específicos”, revelando-se também como competências para a escola e para a vida (Degallaix & Meurice, 2003). Jardim (2008, p.86 e 87) define as CT’s como um “conjunto de qualidades pessoais relacionadas com o saber-ser, com as atitudes e com os comportamentos, estando conectadas com a personalidade e não necessariamente com o exercício de uma função”. As competências

transversais prendem-se com o nível intelectual, metodológico, pessoal e social e da comunicação. No quadro 1 estão identificadas algumas competências desses níveis.

Quadro 1 - Competências Transversais

Nível Intelectual	Nível Metodológico	Nível Pessoal/Social	Nível da Comunicação
- Evidenciar criatividade; - Exercer espírito crítico; - Explorar informação; - Resolver problemas.	- Praticar métodos de trabalho eficazes; - Explorar as tecnologias da informação e comunicação em apoio das aprendizagens.	- Desenvolver relações interpessoais harmoniosas; - Manifestar sentido ético; - Trabalhar em cooperação.	- Comunicar de modo claro e adequado.

(Adaptação do livro Pedagogia das Competências, Barreira & Moreira, 2004)

Segundo os autores, as competências transversais dividem-se em quatro níveis distintos: o nível intelectual que passa por evidenciar a criatividade, exercer espírito crítico, explorar a informação e resolver problemas; o nível metodológico com o pressuposto de praticar métodos de trabalho eficazes, explorar as tecnologias da informação e comunicação em apoio das aprendizagens; o nível pessoal/social que diz respeito a desenvolver relações interpessoais harmoniosas, manifestar sentido ético e trabalhar em cooperação; o nível da comunicação que constitui o comunicar de modo claro e adequado.

No jardim-de-Infância é importante que as crianças adquiram regras que fazem com que tenham comportamentos adequados. Assim, é permitido que a criança se desenvolva socialmente e que cresça aprendendo, a ouvir, a escutar e a respeitar, conseguindo cumprir e permanecer em silêncio. “Para ouvir um determinado som ou uma determinada pessoa é preciso estar em silêncio para o entender, de modo contrário não conseguem ouvir nada nem ninguém; nem participar, logo, o silêncio é um fator muito importante na música.” (Gonçalves, 2015, pg.19).

Na perspetiva em que se reconhece o valor intrínseco do papel da música na Educação, em que se reconhece o valor intrínseco como atividade artística, reconhece-se igualmente que esta possui um enorme potencial como instrumento de trabalho no desenvolvimento de competências transversais de crianças. A música possui um valor

significativo para todas as crianças e é importante que o educador/professor permita que esta ganhe espaço e importância em sala de aula, na rotina das crianças/alunos. São necessários momentos que permitam a sua exploração por parte da criança, ou seja, “A criança não pode apenas ouvir e reproduzir, mas trocar informações e experiências tanto com o professor como com as demais crianças” (Martinez & Pederiva, 2012, pg. 212).

É importante que os educadores tenham em conta as várias perspectivas da educação, e entender que as linguagens artísticas promovem o desenvolvimento das competências transversais. Nesta medida é fulcral que seja permitido um espaço onde seja valorizada a sensibilidade, a atenção, o respeito e valorizar as diferenças existentes nas diferentes salas. Neste sentido, acredita-se ser importante falar noutros momentos em que o desenvolvimento destas competências pode acontecer.

Capítulo III – A Hora do Conto e o desenvolvimento de competências transversais

3.1. Características no papel do desenvolvimento da promoção de leitura

No tempo atual, muitos são os educadores e professores que realçam a importância que os contos têm na formação e desenvolvimento das crianças, quer do ponto de vista afetivo e psicológico, quer no processo de socialização e conhecimento do mundo, quer ainda na sua contribuição para o desenvolvimento da comunicação oral. Neste sentido, Santos (2010) refere que a leitura de histórias deverá ser uma realidade do dia-a-dia no jardim-de-infância, e, que esta contribuirá não só para “o desenvolvimento da linguagem e o enriquecimento do vocabulário” como também para “a criação de hábitos de leitura” (p.14). Assim, podemos perceber o quão importante é introduzir momentos que estimulem a leitura e ato de contar de histórias, na educação Pré-Escolar e no 1ºCEB, onde a sua introdução deve ser um processo contínuo.

Na Educação Pré-Escolar, a hora do conto ocupa um lugar fundamental na rotina de qualquer sala, em que esta deve ocorrer por norma, pelo menos, uma e/ou duas vezes por semana, “sendo esta atividade capaz de proporcionar o desenvolvimento do prazer pela leitura, que resulta, numa primeira fase, da simples satisfação que as crianças sentem ao ouvir contar histórias” (Martins, 2011, p. 14). Gillig (1999) afirma que “os pedagogos que trabalham na escola infantil sabem que importância dar à Hora do Conto com as crianças pequenas e conhecem o fascínio que podem exercer sobre elas através dessa atividade.” (p.83).

Como refere Silva (2011), a Hora do Conto “terá de se conduzir por princípios, como o princípio da adequação (ao espaço e ao tempo escolhidos/disponíveis, ao público-alvo, entre outros), a variedade (de textos, de técnicas de expressão vocal, facial e, até corporal) a criatividade (...)” (p.7). Pois torna-se fundamental a forma como as histórias são contadas, como é adequada ao grupo e ao espaço, se é apelativa e que exploração e a continuidade que lhe é dada, tornam-se elementos importantes para o desenvolvimento do interesse e da curiosidade do grupo pelos livros, a leitura e a hora-do-conto.

A leitura de histórias permite que as crianças explorem emoções e sentimentos fazendo com que se sintam cada vez mais confortáveis na sua expressão e comunicação

com os outros (Depondt, Kot & Moons, 2004). As histórias, após serem contadas, passam a ser parte de quem as contou, mas principalmente de quem as ouviu, sendo que o enredo da história e todo o seu vocabulário passam a ter um novo lugar, sendo ele, a criança. Uma vez que esta ao escutar uma história, ligam-se de forma pessoal à mesma e o enredo passa a ser algo íntimo (Claudino, 2012, p. 313). Nesta perspectiva, Santos (2013) refere que as vivências trazidas a partir dos livros para a infância possibilitam às crianças o surgimento de sentimentos fundamentais para o seu desenvolvimento, uma vez que, a criança, ao identificar-se com a personagem da história, os seus sentimentos identificam-se com a personagem, as suas vivências, gostos e preferências, o que faz com que e criem empatia, sentimentos em relação à mesma, que por vezes as leva ao lado imaginativo, fazendo com que desenvolvam de forma notável essa parte de si mesmo. Este lado imaginativo leva-nos a Barcellos (1995, citado em Schneider, s.d), afirmando que a Hora do Conto é muito importante para o desenvolvimento da criança, podendo fazer a ligação da fantasia com a realidade. Isto pode ser feito através da narração de histórias e da participação nas mesmas, permitindo que a criança consiga usar a imaginação e fantasia das histórias como escape (p. 7).

A leitura deve ser mais do que um ato simples Mata (2008) acredita que a leitura de histórias deverá ser uma atividade onde as crianças possam envolver-se de modo a sentirem prazer e, ao mesmo tempo, que esta contribua para a sua formação, no sentido de as conseguir ver mais do que daquilo que está escrito, e não representar apenas uma atividade rotineira. Na mesma linha de pensamento, Cavalcanti (2006), menciona que este não deve ser um momento transformado numa cartilha pedagógica, deve sim, acolher a criança na sua integridade.

Em suma e tendo em conta os autores citados anteriormente, é possível concluir que através da hora-do-conto a criança/aluno tem oportunidade de promover ao seu poder de criatividade e imaginação, fortalecer a memória, atenção e o espírito crítico, características aliás também associados por outros autores às linguagens artísticas (Reis, Rezende e Ribeiro, 2012; Cortesão 2016). Porém, o ato de contar e ler histórias, permite que haja um desenvolvimento da linguagem e da comunicação oral, melhorando o vocabulário (Dias & Neves, 2012, p. 38).

3.2. Dinamização da hora-do-conto: estratégias e recursos de animação da leitura

Os momentos de hora-do-conto podem e devem ser dinamizados utilizando diferentes estratégias e recursos, de forma a torná-lo num momento mais rico e interessante. Posto isto, parece importante refletir sobre o quais os recursos que podem ser utilizados para que o momento da hora-do-conto seja mais impulsionador para a criança, visto que, como refere Albuquerque (2000), são utilizados apenas os livros para estes momentos, está-se de certa forma a condicionar a imaginação da criança e esta vê-se, automaticamente, obrigada a formar um quadro mental baseada no que observa das ilustrações.

De forma a respeitar o estágio de desenvolvimento de cada criança, é importante usar dispositivos pedagógicos, pois estes “Constituem instrumentos de formação na prática provocando continuamente reflexões, e questões, (...) valorizando não apenas os conteúdos, mas, particularmente, criando pontes entre a teoria e a prática” (Leite & Pacheco, 2008, p. 110). Neste sentido, deve ser cuidadosa a escolha dos dispositivos pois devem corroborar a diferenciação pedagógica, escolhendo dispositivos apropriados à atividade e ao conceito. Por exemplo, no contexto desta investigação, uma vez que o grupo mostrava grande interesse e curiosidade pela área da música, procurou-se introduzir esta como estratégia de exploração das histórias, no sentido de tornar o processo de aprendizagem mais significativo para cada uma das crianças.

A dinamização do momento utilizando diferentes recursos, pode suscitar o interesse e atenção das crianças, como também amplificar a sua criatividade, onde surge muitas vezes a motivação que os docentes tanto procuram conseguir. Para Sim-Sim (2008) é essencial a criação de uma rotina que inclua a hora-do-conto, momentos que permitam ouvir, ler ou narrar histórias, devendo existir de forma explícita, um momento na rotina diária de um jardim-de-infância dedicado à leitura de histórias de e para o grupo, sendo este realizado num local confortável e convidativo. Neste sentido, torna-se fundamental encontrar em contexto de Pré-Escolar, “(...) livros com diferentes formatos e tipos, histórias gravadas (...), álbuns de imagens, objetos reais, etc.” (Sim-Sim, 2008, p.39).

Em síntese, um dos objetivos principais da dinamização da hora do conto é dar a conhecer ao grupo diferentes formas de fazer uma hora-do-conto, utilizando para isso diferentes recursos. De forma a desenvolver a linguagem, liberdade de expressão, curiosidade e atenção de cada criança. Para isso, é essencial que a criança não se limite a assistir e possua um papel ativo e participativo em momentos como este.

3.3. A música como instrumento privilegiado de intervenção na Hora do Conto

A música, de acordo com diversos autores, é algo que está associada à cultura e às tradições de um povo e da sua época, (Martins, 2004; Sousa e Vidaldo, 2010), está presente em todas as culturas e pode ser utilizada como fator determinante no desenvolvimento linguístico, afetivo e motor dos indivíduos. Quando a música está inserida em contexto escolar, esta fomenta uma aprendizagem mais prazerosa e lúdica, proporcionando momentos de trabalho em equipa às crianças.

A presença da música na educação infantil é fundamental na medida em que contribui para o enriquecimento das aprendizagens. Neste seguimento, através da música são desenvolvidos nas crianças valores como a sensibilidade, perceção, observação, criatividade e autoestima. Sendo este um dos aspetos em que se reconhece a importância da música, pois trabalha conteúdos e conceitos de forma lúdica, dando espaço à fantasia, momentos que são do interesse das crianças. Aliar a música a uma hora-do-conto enriquece o momento, pois estamos a trabalhar duas vertentes de interesse, o que torna a sua execução mais prazerosa para as crianças, aumentando a sensibilidade e a capacidade de concentração.

A presença da música no processo educacional infantil permite trabalhar a personalidade da criança, uma vez que consegue promover o desenvolvimento de atitudes, hábitos, comportamentos e a expressão de sentimentos e emoções. A música é um elemento fundamental numa primeira fase educativa em que a criança começa a expressar-se de forma diferente, sendo capaz de se integrar socialmente em atividades, isto porque a música ajuda a ganhar independência nas suas atividades individuais.

Para Brécia (2003) a aprendizagem da música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo.

O educador precisa de mostrar, incentivar e trabalhar com a música, procurando que esta apareça em diferentes momentos do processo de ensino aprendizagem. Se o professor/educador tiver sensibilidade musical pode passar mais informações e motivar as crianças para a aprendizagem, uma vez que a música tem o poder de acalmar, relaxar e divertir as pessoas. O adulto surge aqui como elemento orientador na aprendizagem e desenvolvimento do seu grupo, ficando responsável por interligar a música e a hora-do-conto num só momento. Isto porque a música permite promover o envolvimento das crianças com as histórias, estimulando a sua escuta, a sua capacidade de imaginação através de diversos ambientes sonoros que amplificam momentos e reações de cada grupo.

A música consiste numa linguagem capaz de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos. A música surge assim como um instrumento privilegiado de intervenção na hora-do-conto, pois ao aliar esta linguagem expressiva ao momento da hora-do-conto, consegue-se intensificar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, aumentar o interesse, motivação e atenção.

Em suma, tendo em conta os autores citados anteriormente, é possível concluir que a música contribui para o enriquecimento de aprendizagens e valores. Quando a mesma está aliada à hora do conto mostra-se ainda mais enriquecedor, uma vez que, estão a ser trabalhadas duas vertentes o que potencia o interesse e motivação dos grupos, assim como o seu desenvolvimento afetivo, como referiu Brécia (2003) anteriormente. Porém é importante que o adulto direcione as aprendizagens para que estas sejam efetivamente planeadas e planificadas para que as crianças consigam reproduzir a atividade ou tarefa com sucesso. Este sucesso não requer que todos os passos planeados pelo/a educador/a sejam regradamente executados, mas sim que a aprendizagem através do momento musical seja retida pelas crianças. Por esta razão reforçamos o papel relevante que o adulto possui nas aprendizagens pois, sem ele na orientação do processo, o grupo não terá a oportunidade de vivenciar um momento de aprendizagem tão enriquecedor e motivador.

Foi com base nestas ideias, conceitos e princípios, percebendo a necessidade de contextualizar a intervenção nos contextos de pré-escolar e primeiro ciclo, percebendo também a importância que a música, a hora do conto e as atividades lúdicas podem ter

no desenvolvimento de competências transversais nas crianças, que se partiu para a intervenção, processo que será descrito no próximo capítulo.

Capítulo IV – Metodologia de Investigação

4.1. Contexto

Esta investigação, procura dar resposta à pergunta de partida: De que forma a música e a hora do conto podem contribuir para o desenvolvimento de competências transversais de crianças do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico. Foi realizada no primeiro ano da investigação, numa sala do jardim de infância, em que o grupo-alvo pertencia a uma sala mista (com crianças entre os três e os cinco anos) e, no segundo ano, com uma turma do 1º CEB, em que a turma estava no 1º ano de escolaridade. Desta forma, os participantes da investigação, foram as crianças e alunos, juntamente com os docentes responsáveis pelas salas.

No que concerne à metodologia de investigação, optou-se pelo recurso a um método de análise intensiva, fazendo-se um estudo de caso longitudinal, realizado num prazo de aproximadamente dois anos. Foi escolhido o estudo de caso, por se tratar de um método que nos permite investigar intensivamente uma unidade singular, acreditando que esta permitirá entender de uma forma mais alargada e aprofundada a realidade que se procura conhecer (Gerring, 2004, Fusch & Ness, 2015, citado por Cortesão, 2019, pg. 37). Implica por isso, uma observação feita através de diferentes perspetivas, utilizando um conjunto de diferentes métodos de observação e recolha de dados. Fortalecendo a ideia de que nenhum método, por si só, consegue captar as características relevantes de uma realidade, e que conseguindo combinar diversas formas de olhar a mesma realidade, numa única investigação, permite uma visão que poderá estar mais próxima da realidade (Denzin, 2017, citado por Cortesão, 2019, pg. 37). Deste modo, a utilização de múltiplos métodos permite aumentar a robustez dos resultados, visto que os dados encontrados podem ser reforçados através da triangulação.

A triangulação metodológica garante que estes dados sejam ricos em profundidade, pois a validação cruzada pode ser alcançada quando diferentes tipos e fontes de dados se obtêm do mesmo objeto de estudo (Kaplan, 1988, citado por Cortesão, 2019). Recolher diferentes tipos de dados através de diferentes métodos e fontes que proporciona uma ampla gama de cobertura que pode resultar numa imagem mais completa da unidade em estudo. Neste caso, cruzar os documentos institucionais;

a visão da estagiária e o que esta consegue observar; o ponto de vista das educadoras e a opinião das crianças.

Aquando investigações em contexto no campo da educação, estima-se que a utilização de estudos de caso permite que se perceba melhor, não só os contextos e as suas comunidades, como também os indivíduos, isto porque permite aprofundar a compreensão das situações, os comportamentos e atitudes em contextos reais, em vez de se recolherem “evidências descontextualizadas” (Hamilton & Corbett-Whittier, 2012, pg.5,7, citado por Cortesão, 2019). Neste sentido, permitem perspetivar de forma abrangente unidades organizacionais “no caso dos estudos de base etnográfica, de acrescentarem ao conhecimento de estruturas, regras, interações e processos de acção, as dimensões existenciais, simbólicas que se lhes associam” (Sarmiento, 2011, pg. 2,3 citado por Cortesão, 2019, pg. 37).

Os estudos caso na educação englobam não só os programas como também as pessoas, pois é interessante sabermos de que forma conseguem ser no seu próprio ambiente e observar cada detalhe. Estes momentos são importantes para os compreender, ouvir, darmos-lhes a palavra e deixá-los questionar.

Nesta investigação optou-se, pela articulação de diferentes métodos, de forma a conseguir uma visão mais ampla do projeto em mãos, envolvendo os indivíduos que nele participam, fazendo uma recolha, análise e interpretação de forma qualitativa os dados reais. Neste sentido, utilizou-se um método qualitativo, uma vez que “tem como objectivo a compreensão do significado ou da interpretação dada pelos próprios sujeitos inquiridos, com frequência e de modo implícito, aos acontecimentos que lhes dizem respeito e aos comportamentos que manifestam” (Goyette, Boutin, & Lessard-Hébert, 2005, pg. 37, citado por Cortesão, 2019). A escolha por uma abordagem qualitativa interliga-se com a preocupação de trabalhar num universo com distintos significados, valores, atitudes, motivos, aspirações, crenças que correspondem a espaços mais profundos das relações, dos processos e dos processos que se pretendem analisar (Souza Minayo, 2011, citado por Cortesão, 2019, pg. 37).

Optou-se também pela realização de um estudo de caso múltiplo (Stake, 2013 e Bond, 2015), ouvindo e observando os indivíduos que nele participam, tanto adultos como as crianças, em ambos os contextos educativos investigados. Este método de recolha de dados permite explorar “algo significativo” em diversos contextos, supondo

de que ao estudar as partes, os exemplos, se aprenderá mais sobre o todo (Bond, 2015). De acordo com Stake (2013) um estudo de caso múltiplo começa com um *quintain*, ou seja, um fenómeno a ser estudado, para cuja compreensão se estudam diferentes casos, espaços ou manifestações. Mas é o *quintain* que se procura entender (Stake, 2006, pg. 6 citado por Cortesão, 2019, pg. 38).

4.2. Instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de dados

Os instrumentos e técnicas de recolha revelam-se fundamentais no processo de investigação. Procurando, como antes se afirmou, conhecer a realidade investigada de forma profunda e articulada, optou-se pela escolha de diferentes métodos de recolha de dados. Assim, num primeiro momento realizou-se, no contexto do estágio profissional em Educação pré-escolar, uma análise documental dos documentos de orientadores das instituições em que decorreu a investigação. Seguidamente realizou-se uma observação participante. No decurso desta observação, fizeram-se diferentes registos de observação, notas de campo e análise de avaliações de planificações/intervenções que se realizaram com este grupo de crianças.

Ao serem analisados os dados da investigação e construídos os gráficos de análise, são perceptíveis as diferenças de números nas atividades realizadas. Estes possibilitaram perceber se o encadeamento de atividades foi pertinente e se permitiu que o grupo desenvolvesse as competências delineadas, nomeadamente, a concentração, atenção, compreensão, comunicação, entre outras.

No sentido de complementar estes dados recolhidos no período de observação participante, optou-se também pela utilização de outros métodos de recolha de dados, como a realização de duas entrevistas distintas:

- Entrevista à educadora cooperante do jardim de infância;
- Entrevista à professora cooperante do 1ºCEB.

4.3. Projeto de Intervenção na valência do Pré-escolar

Este plano de intervenção surge de uma necessidade do grupo, observada durante o decorrer do estágio em jardim-de-infância no qual foi sendo visível que algumas capacidades como a atenção, a cooperação, concentração e a participação eram algumas lacunas no grupo. Sendo a hora-do-conto e a música elementos que se considera poderem contribuir para o desenvolvimento destas competências, foram pensadas atividades específicas para desenvolver e amplificar as competências e características que precisavam ser desenvolvidas nos diferentes elementos do grupo.

O facto de as crianças estarem inseridas num contexto onde por vezes não existem muitos recursos, faz com que se fascinassem com os recursos trazidos, dando valor ao que era introduzido na sua rotina e tentando perceber o porquê das coisas, sendo que por vezes mostravam vergonha de perguntar em momentos de grande grupo. Neste sentido, a realização da hora-do-conto e a mobilização de recursos lúdicos tiveram, também, como objetivo desenvolver esse à-vontade e segurança na partilha com os outros.

4.3.1. Caracterização do Grupo

O grupo de observação (ver apêndice I) caracteriza-se por ser um grupo misto, uma vez que é composto por vinte e três crianças no seu total, treze com três anos, quatro com quatro anos e seis com cinco anos. O grupo apresenta mais crianças do sexo feminino (treze crianças) do que do sexo masculino (dez crianças). Existem duas crianças com um diagnóstico de patologia associada, um possui TEA (Transtorno do Espectro do Autismo), não tendo ainda o acompanhamento desejado e o outro possui dificuldades ao nível da comunicação linguística e está a ser devidamente acompanhado por uma terapeuta da fala fora da instituição tendo sido notória a evolução.

Aquando do início do segundo semestre o grupo ficou reduzido a 21 crianças uma vez que as duas crianças com diagnóstico de patologias associadas saíram do jardim-de-infância para outros onde tinham mais apoios. E pouco tempo depois ficou ainda reduzida a 19 crianças.

O jardim-de-infância situa-se num local central do Porto, mas com crianças de diferentes classes económicas e sociais, pertencendo no geral a uma classe social média/baixa, o que é evidente em alguns comportamentos, necessidades e falta de

oportunidades. De realçar que é característica a curiosidade delas em relação ao que os rodeia e uma tamanha vontade de conhecer e questionar tudo. Também mostravam de forma clara aquilo que gostavam ou não gostam, o que ajudou na exploração de recursos, na execução de atividades e nas assembleias semanais.

As atividades foram sempre pensadas de acordo com as características do grupo em geral e de forma individual, de forma a conseguir chegar a cada um deles. Fazendo uma observação atenta daquilo que mais necessitam, foi possível perceber algumas necessidades do grupo, como desenvolver a capacidade de trabalho em equipa e a entreatajuda, para perceberem a importância e os benefícios de ajudar o outro, trabalhando assim a cooperação; promover atividades que os cativem e motivem, de forma a aumentar os momentos de atenção e concentração. O facto de estarem inseridos num contexto onde por vezes não existem muitos recursos, fez com que se fascinassem com os recursos trazidos, dando valor ao que era introduzido na sua rotina e tentavam perceber o porquê das coisas, sendo que por vezes tinham era vergonha de perguntar em momentos de grande grupo. Neste sentido, a realização da hora-do-conto e a mobilização de recursos lúdicos tiveram também como objetivo desenvolver esse à-vontade e segurança na partilha com os outros.

Este projeto surgiu também devido à relevante mudança de postura do grupo quando confrontados com momentos de música e da hora do conto. Tendo em conta o facto de a área da música ser pouco trabalhada neste contexto educativo, pareceu-nos interessante intensificar estes momentos, juntar o lúdico e a de promoção da leitura. Desta forma, conseguimos promover diferentes aprendizagens, como a sensibilidade das crianças, a atenção, concentração, entre outros, como aliás já foi defendido anteriormente (Dallabona, 2004; Pinto e Tavares, 2010; Reis, Rezende & Ribeiro 2012; Cortesão, 2016).

De forma a exemplificar isso, temos um momento da hora-do-conto, em que a história escolhida foi “A que sabe a Lua”, contada sem recorrer ao livro, e durante a qual o único instrumento utilizado foram a Lua e os animais presentes na história. À medida que as personagens iam aparecendo, eram colocadas na parede, assim o grupo conseguia visualizar cada bocado. Esta foi uma atividade que surpreendeu a própria estagiária, pois foi a primeira vez que contou uma história e deparou-se com um grupo atento do início ao fim e com um brilho atento e cativado do início ao fim.

Posteriormente, pediram diferentes vezes para a contar de novo a história. Foi aqui que a curiosidade de compreender mais esta área surgiu.

Um outro momento importante que mostrou importante este projeto, foi o espetáculo de Natal, no fantocheiro, apelidado de “Historinha de Natal”. A mesma foi realizada com o grupo mais velho, de quatro e cinco anos e mostrou ser um grande desafio. O mesmo teve dificuldade em decorar falas simples, mostrar as personagens nos momentos adequados, mesmo após diferentes ensaios. Apesar dos contratempos as crianças gostaram da experiência, mas percebeu-se que ainda havia aspetos a melhorar.

4.3.2. Descrição e análise da intervenção educativa na valência do Pré-escolar

De acordo as necessidades e características do grupo de crianças com que se trabalhou na valência de pré-escolar, foi criado e monitorizado um projeto para perceber o desenvolvimento das competências do mesmo. Este projeto foi monitorizado através de um processo de observação participante, registando as informações, quer com recurso a notas de terreno como ao preenchimento de grelhas de observação criadas para cada atividade. Estes documentos foram analisados através de um processo de análise de conteúdo, permitindo a construção de tabelas que deram origem aos gráficos que adiante se apresentam e comentam.

Neste sentido através da observação do comportamento do grupo relativamente à Comunicação Oral, em diferentes momentos, quer em grande grupo, quer em pequenos grupos, foi possível observar que a maioria do grupo apresentava dificuldades em exprimir-se oralmente, em verbalizar ações e sentimentos, mesmo os elementos mais participativos sentiam dificuldade em articular o seu discurso de forma coerente. O grupo sentia também dificuldades em participar de forma alternada, acontecendo momentos em que nenhum respondia, não respeitavam a vez dos colegas, interrompendo de forma constante uns aos outros. O grupo, na grande maioria, não utilizava um vocabulário adequado, nem construía frases corretamente. Não demonstravam à vontade no reconto de histórias, relato e interpretação de papéis.

No que diz respeito às dificuldades observadas na vertente da compreensão oral, o grupo mostrava dificuldade em manter-se atento durante um certo período de tempo, escutar histórias ou sugestões do adulto, ajudar os colegas, sentia também dificuldades

em compreender a mensagem transmitida, verificando-se nas perguntas sobre as mesmas e na construção de sequências lógicas. Sendo notória a necessidade de aperfeiçoar as competências de comunicação do grupo, foi com base nesta observação que foram criadas e selecionadas ferramentas que consideramos serem adequadas para a aplicação das sequências didáticas.

4.4 Intervenções Educativas em Pré-Escolar

4.4.1. “A que sabe a Lua?”

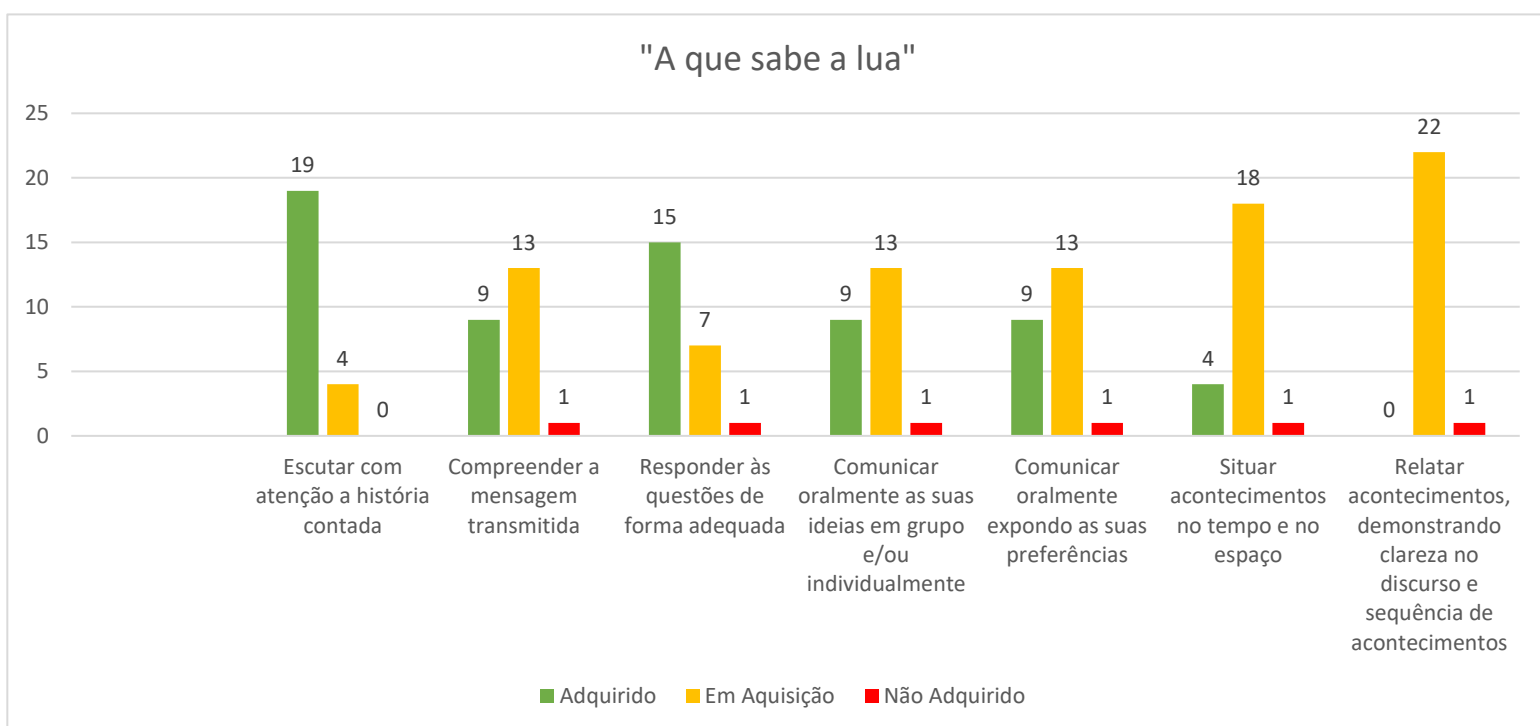
Como primeira intervenção e dinamização da hora do conto, no dia 20 de outubro de 2020, foi abordada a obra *“A que sabe a lua”* de Michael Grejniec. Para esta atividade, foi necessário preparar o espaço previamente e para isso, escolheu-se uma parede branca central que conseguisse ser visível a todos, e foi colada a lua (uma imagem impressa e plastificada em tamanho grande). Para os animais foi usada a mesma estratégia, mas estes eram colados apenas quando apareciam no decorrer da história narrada. Quando o grupo entrou na sala, foi-lhes pedido para se sentarem nos seus lugares e de seguida foi apresentado o título da história. Antes do início foi cantada a canção associada à hora-do-conto, “Com pós de perlimpimpim, esta história começa assim”. Automaticamente foi visível a atenção e concentração do grupo que ficaram focados na estagiária e no cenário. Ao longo da dinamização, eram algumas as crianças que intervinham cada vez que surgia mais um animal a chegar à lua, AM, “a girafa tem um pescoço tão comprido que pode chegar”, G, “mas o rato é tão pequeno, como é que vai chegar?”. No final, e de acordo com o título, era simulado retirar bocados da lua e dar a cada um dos animais. Mas mais do isso, foi dar a cada uma das crianças a hipótese de provarem a lua e tentar perceber qual é afinal o sabor da lua. Para isso, foram utilizadas bolachas, partindo um bocado para cada um e dadas a cada um dos elementos do grupo. Neste sentido, recebi diferentes respostas, J, “eu acho que sabe a banana, porque o macaco gostou e ele gosta de bananas”, F, “eu acho que sabe a queijo, os ratos só gostam de queijo”, mas houve crianças que não fizeram ponte com os gostos dos animais e disseram outros sabores, N, “é doce”, JO, “sabe a bolacha”, L, “chocolate” (ver notas de campo PE – apêndice XXII – A que sabe a lua). Esta estratégia possibilitou um

desafio à capacidade imaginária das crianças, cada uma tinha a oportunidade de provar aquele pedaço da lua e atribuía-lhe um sabor.

O nível de envolvimento das crianças, foi visível, demonstraram interesse, atenção e curiosidade à nova estratégia de contar uma história, sendo que não foi utilizado o livro para contar a história e sim as personagens que a ele pertencem. Algumas crianças mostraram especial interesse em recontar a história, tirando e voltando a colocar os animais pela ordem ou então alterá-los: MI, “se começarmos pelos grandes como elefante e no final os pequenos, eles aguentam mais”; G, “a tartaruga é dura, mas o elefante pode magoá-la, vou mudar”; R, “os animais podiam pedir ajuda a mim, eu consigo chegar à lua”. No geral, o grupo quis explorar o recurso, criando pequenos diálogos entre os animais, o imprevisto da colocação de animais gerou, no entanto, alguma discussão, no momento em que a TA e a N estavam a explorar o recurso, a TA colocou a tartaruga por cima do rato e rapidamente a F disse: “a tartaruga não é aí, ela é logo a primeira”, ao qual a N respondeu “eu sei, a tartaruga é primeiro e depois o elefante, mas a TA é pequena e quer fazer assim”.

A escolha desta hora do conto surgiu de acordo com o interesse do grupo em animais, desta forma foi dada a continuidade ao gosto e interesse do grupo de crianças, tendo em conta os valores passados pela obra, como a entreaajuda, a partilha, o trabalho em equipa e foi neste sentido que surgiu esta atividade. Quando todos têm um objetivo comum, fica mais fácil trabalharem em conjunto, acontece isso no decorrer na história e no final quando provam a bolacha (simbolismo da lua) para entender afinal a que é que sabe. E assim perceberam se as crianças perceberam a mensagem da história. Finalizando, cada criança partilhou, após comer aquele pedacinho “retirado” da lua, a que lhes tinha sabido. (ver apêndice II)

Gráfico 1: Análise dos Dados – “A que sabe a lua”



Neste momento da hora-do-conto, estiveram presentes vinte e três crianças e como é possível perceber pela leitura do gráfico acima, o grupo conseguiu maioritariamente escutar a história com muita atenção (dezanove crianças) e somente quatro conseguiram estar com atenção moderada. Mostrando que o grupo consegue na sua maioria prestar atenção e foco no momento da hora-do-conto.

Quanto à compreensão da mensagem transmitida, apenas uma criança não conseguiu entender, treze conseguiram com moderação e nove entenderam por completo a mensagem do livro. Estes dados mostram que este ponto que precisa de ser trabalhado com a finalidade de o grupo entender no seu todo a mensagem passada pela história, mas que podem ser justificados pela diferença de idades do grupo, onde a maioria tem três anos.

O grupo mostra na sua maioria facilidade em responder a questões, sendo que quinze respondem de forma regular, sete ainda mostram alguma dificuldade e timidez, mas vão fazendo e um não responde. Aquando do momento de partilhar as suas ideias e expor as suas preferências, quando se trata de algo mais pessoal, existiam mais crianças com vergonha de participar, sendo que apenas nove o faziam de forma livre, treze com mais insistência e uma criança não o fazia. Situar acontecimentos no tempo

e no espaço era uma das maiores dificuldades, sendo que, apenas quatro das crianças tinham já adquirido essa capacidade, sendo estas as crianças mais velhas da sala. Dezoito estavam em aquisição e um não conseguia nem com ajuda. A maior dificuldade estava em relatar acontecimentos, mostrando clareza no discurso e sequência de acontecimentos, o grupo na sua maioria foi adquirindo aos poucos, mas naquele momento só o conseguia fazer com ajuda.

O plano de intervenção inicial pressupunha um conjunto de atividades relacionadas com a hora-do-conto e a música, adaptado ao grupo e aos seus interesses e necessidades. Mas, com a mudança de semestre, o isolamento do grupo, e apesar de se ter acordado com a educadora uma intervenção neste sentido, quando se voltou à instituição a mesma encontrava-se a desenvolver um projeto intitulado “A Primavera”, que como o próprio nome indica era sobre a estação da primavera. Isto obrigou a estagiária a adaptar toda a sua intervenção ao contexto que estava a ser vivido em sala. Desta forma, as seguintes horas-do-conto foram escolhidas de forma a, simultaneamente, respeitarem a temática e a encadearem-se de forma a reforçar competências e valores necessários ao grupo.

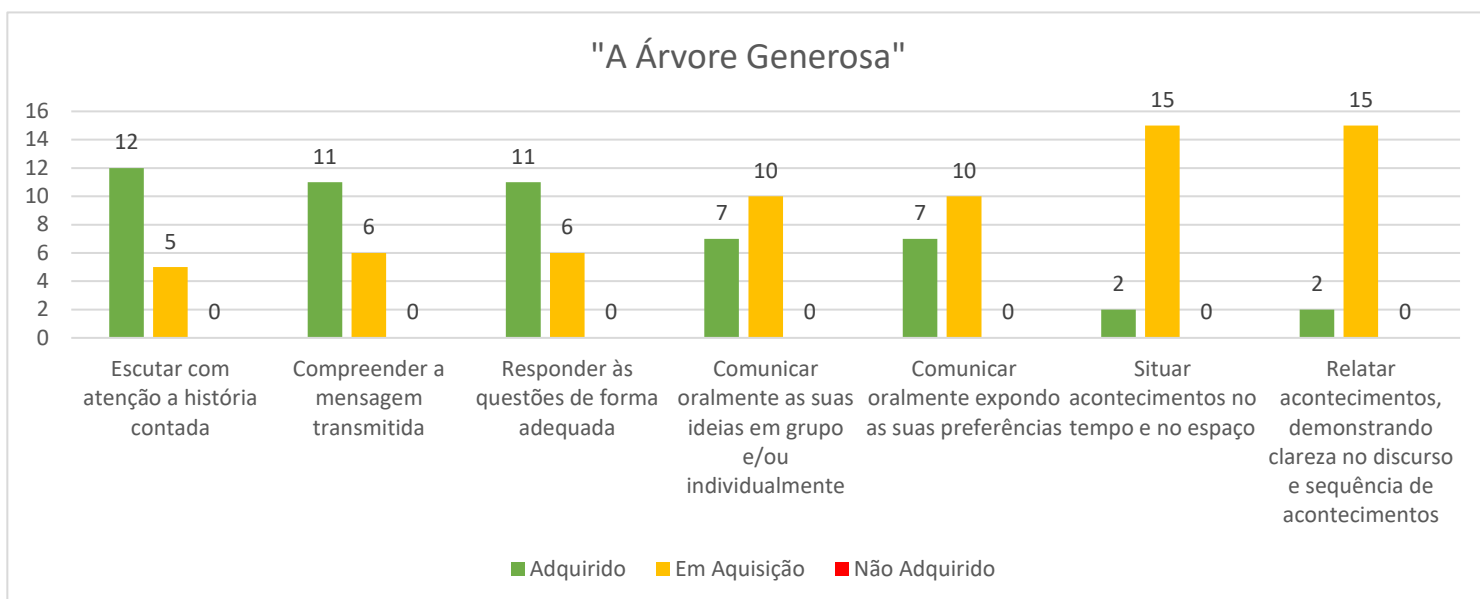
4.4.2. “A Árvore Generosa”

No dia 23 de abril de 2021, foi realizada uma intervenção e dinamização da hora do conto, na qual foi abordada a obra “*A Árvore Generosa*” de Shel Silverstein. Para esta atividade, o grupo sentou-se nos seus lugares em ferradura e de seguida foi apresentado o título da história. Antes foi cantada a canção associada à hora-do-conto, “Com pós de perlimpimpim, esta história começa assim”. Automaticamente foi visível a mudança de postura e atenção e do grupo que ficam focados no livro e na estagiária. Acabamos sempre com o “Vitória, vitória, acabou-se a história!” e, no final surgiram alguns comentários/questões, como: G, “porque está branca? Porque não tem cores”; N, “a árvore foi mesmo amiga do menino, ajudou sempre”; JO, “é isto que é ser generoso?”; AM, “para ser o rei da floresta a coroa tinha muitas flores”; J, “ele era grande, mas os grandes também podem brincar” (ver notas de campo PE – apêndice XXII – A Árvore Generosa). Esta estratégia possibilitou que o grupo imaginasse ele mesmo as cores das ilustrações, sendo um desafio à capacidade imaginativa das crianças, cada uma tinha a oportunidade de imaginar como seria cada parte da história.

O nível de envolvimento das crianças, foi visível, demonstraram desde cedo atenção à história que estava a ser contada, o recurso utilizado foi o livro narrado pela estagiária. Alguns elementos do grupo quiseram explorar o livro e posteriormente foram feitas ilustrações para o mesmo e registo das ações principais para ser exposto em sala, com a respetiva legenda (ver apêndice III).

A escolha desta hora do conto surgiu de acordo com a temática do projeto lúdico, “A Primavera”, dando desta forma continuidade ao interesse e foco do grupo de crianças. Realçando valores importantes passados pela obra, o autor aborda a relação entre o homem e a natureza, onde uma árvore oferece tudo a um menino, que a deixa de lado ao crescer ao mesmo tempo que se torna num homem egoísta. Mas para agradar ao menino, a generosidade desta árvore não tem fim ainda que isto signifique a sua própria destruição. O que em primeiro plano, traz uma lição de consciência ecológica: o homem pequeno, mesquinho, frente à generosidade e à força da natureza. No entanto, a dinâmica que vemos entre o menino e a árvore fala também da passagem do tempo e dos valores que são reavaliados com ela. A árvore ensina, através do afeto, uma relação de troca sincera e desinteressada, algo que o homem parece desaprender com as exigências da vida adulta. (ver apêndice IV)

Gráfico 2: Análise dos Dados – “A Árvore Generosa”



Neste momento da hora-do-conto, estiveram presentes 17 crianças e como é possível perceber pela leitura do gráfico acima, o grupo conseguiu maioritariamente escutar a história com muita atenção, doze crianças, e apenas 5 conseguiram estar com atenção moderada. Demonstrando atenção ao momento da hora-do-conto. Quanto à compreensão da mensagem transmitida, seis conseguiram com moderação e onze entenderam por completo a mensagem do livro. O que mostra uma evolução por parte do grupo da hora-do-conto anterior para esta, houve um aumento do número de crianças que conseguiram compreender a mensagem do livro.

O grupo mostrou na sua maioria facilidade em responder a questões, sendo que dezasseis respondem de forma regular, sete ainda mostram alguma dificuldade e timidez, mas iam fazendo e um não respondeu. Aquando do momento de partilhar as suas ideias e expor as suas preferências, quando se trata de algo mais pessoal, uma vez mais, existem mais crianças com vergonha de participar, sendo que apenas nove o fazem de forma livre, treze com mais insistência e uma criança não o faz. Situar acontecimentos no tempo e no espaço é uma das maiores dificuldades, e apenas quatro das crianças já adquiriram essa capacidade, sendo estas as crianças mais velhas da sala. Dezanove estão em aquisição e um não consegue nem com ajuda. A maior dificuldade estava em relatar acontecimentos, mostrando clareza no discurso e sequência de acontecimentos, o grupo na sua maioria vai adquirindo aos poucos. mas de momento só o conseguia fazer com ajuda.

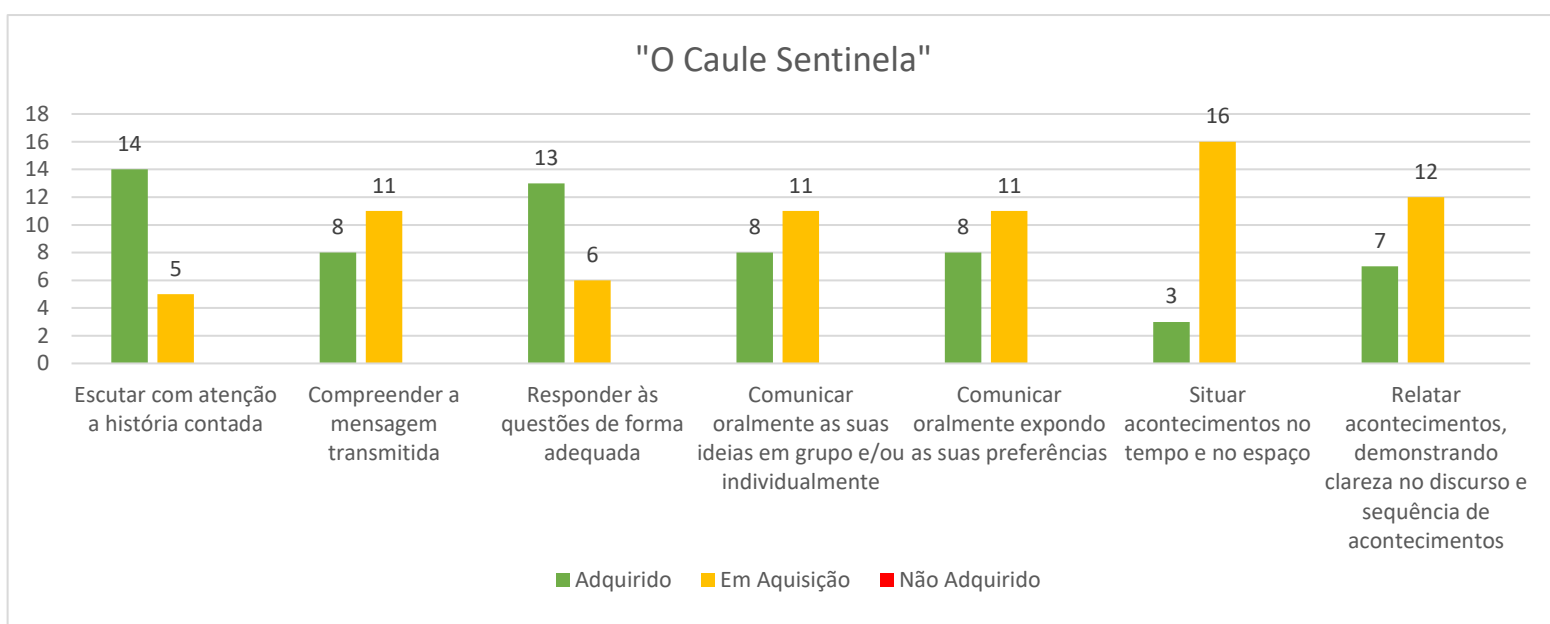
4.4.3. “O Caule Sentinela”

No dia 6 de maio de 2021, foi realizada uma intervenção e dinamização da hora do conto, na qual foi abordada a obra “*O Caule Sentinela*” de Maria de Lourdes Soares e Elsa Lé. Para esta atividade, foi necessária alguma preparação prévia pois a estagiária estava mascarada (ver apêndice V) e ia entrar em sala apenas quando o grupo já estivesse sentado em ferradura, sendo ainda necessário uma coluna para os efeitos sonoros ao longo da história serem audíveis. Neste sentido, entrou em sala o “Senhor Miguel”, agricultor e amigo do Sentinela, que foi apresentar à sala um a obra. De imediato o grupo ficou atento e curioso com a identidade do contador de histórias. Convidaram-no a sentar e permaneceram atentos e focados na história. No final, surgiram alguns comentários/questões, como: R, “é muito difícil tomar conta do Sentinela?”; F, “eu acho que também temos um Sentinela na nossa horta”; T, “queres ver a nossa horta?”; AM, “ele pareceu muito feliz”; JO, “podemos fazer desenhos sobre ele?” (ver notas de campo PE – apêndice XXII – O Caule Sentinela). Esta estratégia possibilitou que o grupo se encontrasse numa situação diferente do habitual, apelar à imaginação de cada um.

Na exploração da obra, foi questionado ao grupo quais os momentos/ações que mais gostaram e em sala foi altura de transcrever para o papel o que disseram, foram criados diferentes momentos e estratégias de acordo com as características das crianças do grupo: as crianças com três anos tiveram a oportunidade de criar uma pintura livre em que representa a história do Caule Sentinela, já as crianças com quatro e cinco anos tiveram a oportunidade de criar uma banda desenhada em que representa as suas ações preferidas da história da mesma. No final partilham com os colegas o resultado final das suas produções (ver apêndice VI). Realça-se desta atividade o entusiasmo e interesse das crianças sobre a identidade do Senhor Miguel, demonstrando assim, o nível de envolvimento das crianças, mostrando-se visível desde cedo atenção e curiosidade referente ao “Senhor Miguel” e à história que estava a ser contada. O recurso utilizado foi o livro narrado, os adereços e também a sonorização da história. Durante a narrativa, iam aparecendo sons como a brisa, o vento forte, uma família de macacos, entre outros, e assim que estes eram mencionados, o grupo conseguia ,através das colunas, ouvir os sons correspondentes.

A escolha desta hora do conto surgiu de acordo com a temática do projeto lúdico, “A Primavera”, dando desta forma continuidade ao interesse do grupo de crianças. Realça-se os valores importantes passados pela obra, visto ser uma coleção que aborda de forma expressiva, afetuosa e pedagógica o processo de formação de uma planta, percorrendo todo o ciclo. Um texto que para além das ilustrações apelativas, sensibiliza para as regras do crescimento, a magia da natureza e a defesa da vida natural. (ver apêndice VII)

Gráfico 3: Análise dos Dados – “O Caule Sentinela”



Neste momento da hora-do-conto, estiveram presentes 19 crianças pela leitura do gráfico acima, é possível observar que o grupo conseguiu na sua maioria escutar a história com atenção, catorze crianças, e apenas 5 conseguiram estar com atenção moderada. Quanto à compreensão da mensagem transmitida, cinco conseguiram com moderação e catorze entenderam a mensagem do livro. Estes dados mostram uma evolução por parte do grupo nestes dois parâmetros em relação à hora-do-conto anterior.

O grupo mostrou na sua maioria facilidade em responder a questões, sendo que treze responderam de forma regular, seis ainda mostraram alguma dificuldade e timidez, mas iam fazendo. No momento de partilha de ideias e expor as suas

preferências, sendo algo mais pessoal, existiam mais crianças que mostravam timidez para participar, sendo que apenas oito o faziam de forma livre, onze com mais insistência. Situar acontecimentos no tempo e no espaço era uma das maiores dificuldades, apenas quatro das crianças tinha já essa capacidade adquirida, sendo estas as crianças mais velhas da sala. Dezanove estavam em aquisição e um não conseguia nem com ajuda. A maior dificuldade estava em relatar acontecimentos, mostrando clareza no discurso e sequência de acontecimentos, o grupo na sua maioria foi adquirindo aos poucos. mas naquele momento só o conseguia fazer com ajuda.

4.4.4. “A Flor do Coração”

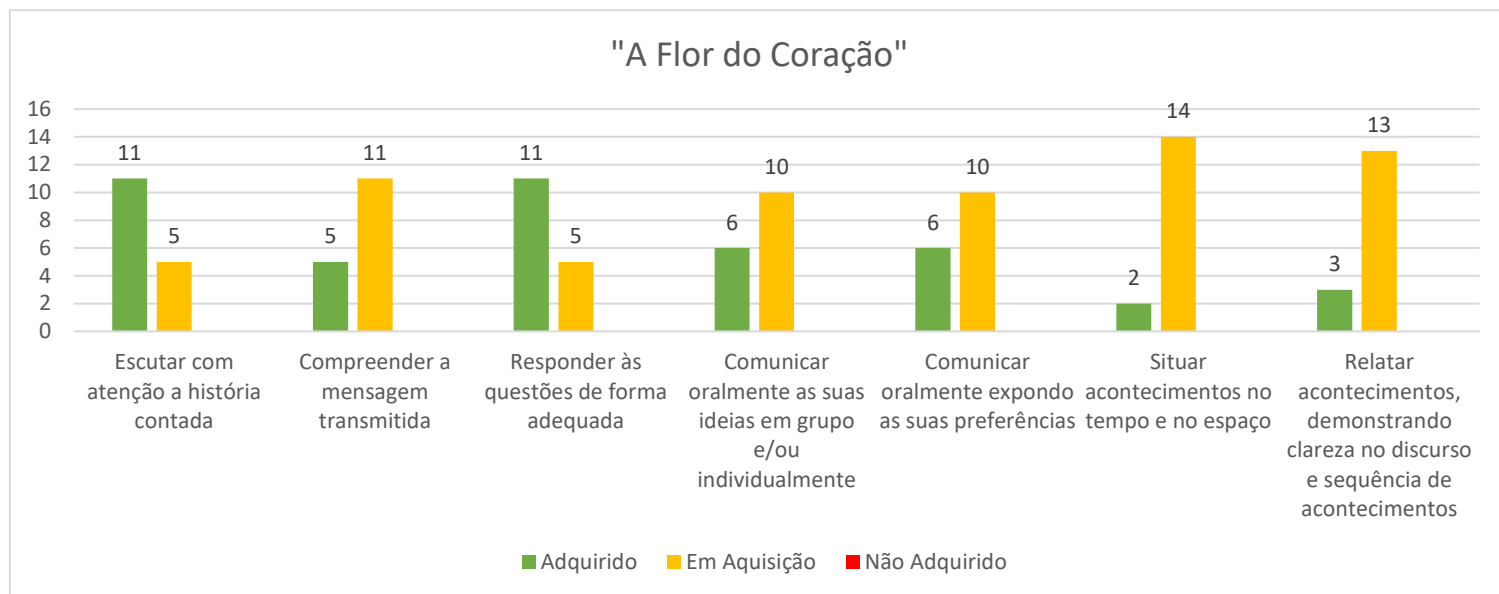
No dia 12 de maio de 2021, foi realizada uma intervenção e dinamização da hora do conto, foi abordada a obra “A Flor do Coração” de Maria de Lourdes Soares (ver apêndice VIII). Para esta atividade, foi novamente necessária uma preparação prévia pois, tal como a atividade anterior, a estagiária estava mascarada (ver apêndice IX) e levava um saco com flores apanhadas anteriormente e só entraria em sala quando o grupo já estivesse sentado em ferradura. A hora do conto da semana foi realizada pela “D. Teresa”, uma florista. A curiosidade e atenção do grupo era perceptível, na medida em que ao esta entrar ficaram a olhar fixamente e sem pronunciar uma palavra. Quando esta perguntou se podia sentar e contar uma história recebeu uma resposta em uníssono “SIM!”. No final da história, surgiram alguns comentários/questões, como: AM, “foste tu que apanhaste as flores? São muito bonitas”; F, “podes deixar o livro?”; N, “como se chama esta flor vermelha?”; L, “e a flor amarela?” (ver notas de campo PE – apêndice XXII – A Flor do Coração). Antes de se ir embora distribuiu pelo grupo algumas das flores que colheu. E a cada flor entregue, recebia um “obrigado” acompanhado com um sorriso.

A exploração da obra, foi realizada através da recriação de uma obra artística. Inspiramo-nos no quadro “Vaso branco com flores” (1916) do pintor francês Odilon Redon (ver apêndice X). Desenharam o vaso e a partir daí cada criança foi colando flores e a obra foi crescendo, alguns quiseram a flor completa, outros apenas as pétalas, tendo o resultado superado qualquer expectativa (ver apêndice XI e XII). Realçando desta atividade o entusiasmo e interesse das crianças ao realizarem a mesma, bem como comentários interessantes (ver notas de campo PE – apêndice XXII).

A escolha desta hora do conto surgiu na continuidade do projeto lúdico, “A Primavera”, dando desta forma continuidade ao interesse do grupo de crianças. Sublinha-se os valores importantes passados pela obra, visto ser uma coleção que aborda de forma expressiva, afetuosa e pedagógica a forma como se forma uma flor. Um texto que para além das ilustrações apelativas, sensibiliza para as regras do crescimento, a magia da natureza e a defesa da vida natural.

(ver apêndice XIII)

Gráfico 4: Análise dos Dados – “A Flor do Coração”



Durante a leitura do livro “A Flor do Coração”, estiveram presentes 16 crianças, é possível observar que o grupo conseguiu na sua maioria escutar a história com atenção, 13 crianças, e apenas 3 conseguiram estar com atenção moderada. Quanto à compreensão da mensagem transmitida, 5 conseguiram com moderação e 11 entenderam a mensagem passada. Tendo em conta o número de crianças presentes, houve pouca diferença entre quem percebeu por completo e quem percebeu apenas algumas partes, o que mostra necessidade de maior trabalho a este nível, ou de escolher histórias que seja mais perceptível a mensagem.

O grupo mostrou alguma facilidade em responder a questões, sendo que 11 respondem de forma regular, 5 ainda mostraram alguma dificuldade e timidez, mas iam fazendo. Nota-se uma relação direta entre o número de crianças que escuta com atenção, compreende a mensagem e responde às questões de forma adequada, o que revela que quem está atento no momento do conto consegue facilmente superar as etapas.

No momento de partilha de ideias e expor as suas preferências, sendo algo mais pessoal, existem mais crianças que mostraram timidez para participar, sendo que apenas 6 o faziam de forma livre, 10 partilhavam com mais insistência. No que diz respeito a situar acontecimentos no tempo e no espaço, esta representava ainda uma das maiores dificuldades, sendo que apenas 2 das crianças o conseguiram fazer, e 14

revelaram dificuldade. A discrepância neste parâmetro está relacionada, pensa-se, com a diferença de idades e desenvolvimento no grupo.

Quanto ao parâmetro em que é suposto o grupo ser capaz de relatar os acontecimentos mostrando clareza no discurso e sequência de acontecimentos, o grupo na sua maioria foi adquirindo aos poucos, mas naquele momento só o conseguia fazer com ajuda.

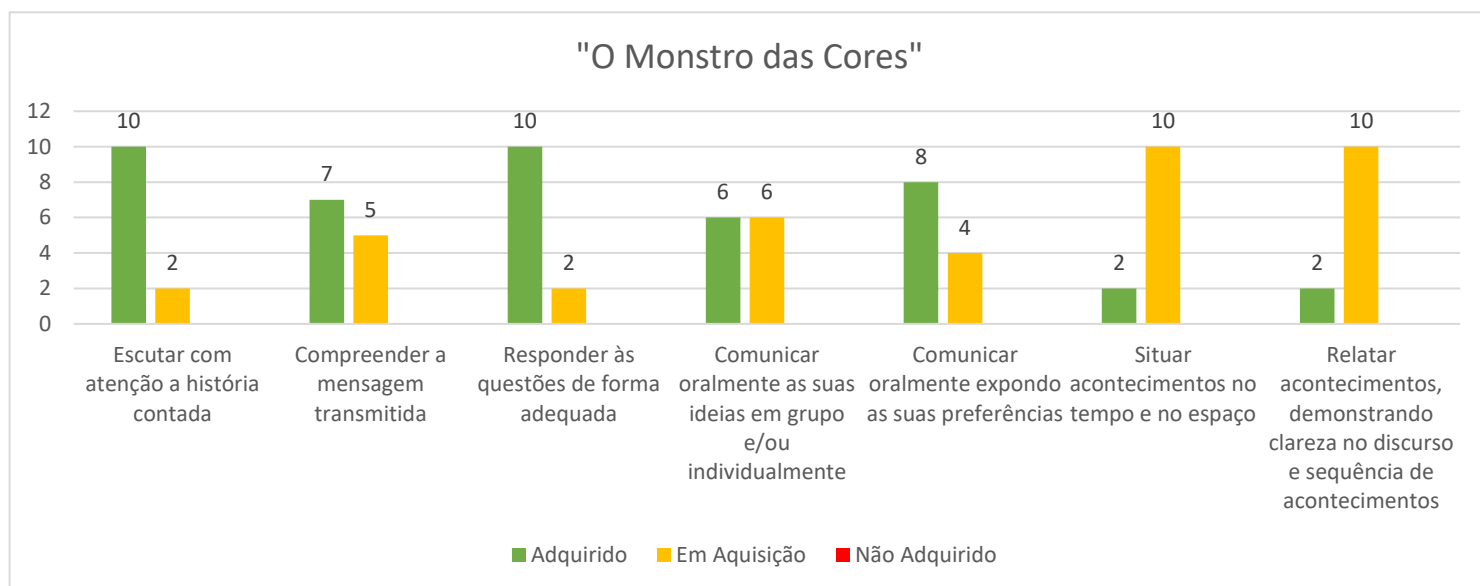
4.4.5. “O Monstro das Cores”

No dia 19 de maio de 2021, foi realizada uma intervenção e dinamização da hora do conto, em que foi abordada a obra “*O Monstro das Cores*” de Anna Llenas em versão pop-up. Para esta atividade, o grupo sentou-se nos seus lugares e, de seguida foi apresentado o título da história pela estagiária. No final da história, surgiram alguns comentários/questões, como: E, “eu conheço os monstros, mas os meus não saltam”; JO, “gostei das emoções”; G, “gosto da rosa, é o amor”; MI, “estou sempre amarela” (ver notas de campo PE – apêndice XXII – O Monstro das Cores). Foi pedido que à vez, cada criança partilhasse o que estava a sentir e porquê. Esta estratégia possibilitou que o grupo associasse as emoções presentes no livro ao que sentiam no momento, acompanhado de uma justificação.

A exploração da obra, foi realizada em duas vertentes, inicialmente através da construção de um emocionómetro (ver apêndice XIV), em que estão presentes as diferentes emoções retratadas na obra (a alegria, a calma, a tristeza, a raiva, o medo e o amor). Este recurso foi exposto num local à escolha do grupo e utilizado posteriormente em momentos de acolhimento de forma a colocar as emoções em debate. Durante a hora-do-conto e a construção do emocionómetro foi visível o interesse e curiosidade do grupo em geral, assim como as suas intervenções. Posteriormente, foi preparada e realizada uma dramatização da obra (ver apêndice XV), através do teatro de sombras, com sonoplastia e as personagens realizadas pelas crianças. Esta atividade foi realizada com um grupo pequeno e apresentado ao grande grupo, educadora e auxiliares. Foi um momento diferente do habitual, o que cativou a atenção dos espectadores.

A escolha desta hora do conto surgiu numa abordagem às emoções, dando assim respostas ao grupo, que por vezes confundia algumas delas. Com a introdução desta obra ao grupo, são realçados valores importantes, a exploração de cada uma das emoções através de cores, explicando a razão da mudança de cor do monstro relacionando com aquilo que cada um está a sentir, utilizando uma abordagem pedagógica, próxima e ilustrativa (ver apêndice XVI)

Gráfico 5: Análise dos Dados – “O Monstro das Cores”



No que concerne a leitura “O Monstro das cores” estiveram presentes 12 crianças, é possível observar que o grupo conseguiu na sua maioria escutar a história com atenção, 10 crianças, e apenas 2 conseguiram estar com atenção moderada. Quanto à compreensão da mensagem transmitida, 5 conseguiram com moderação e apenas 7 entenderam a mensagem do livro. Tendo em conta o número de crianças presentes, há muito pouca diferença entre quem percebeu por completo e quem percebeu com moderação. Isto pode estar relacionado com a diferença de livros que estão habituados a escutar.

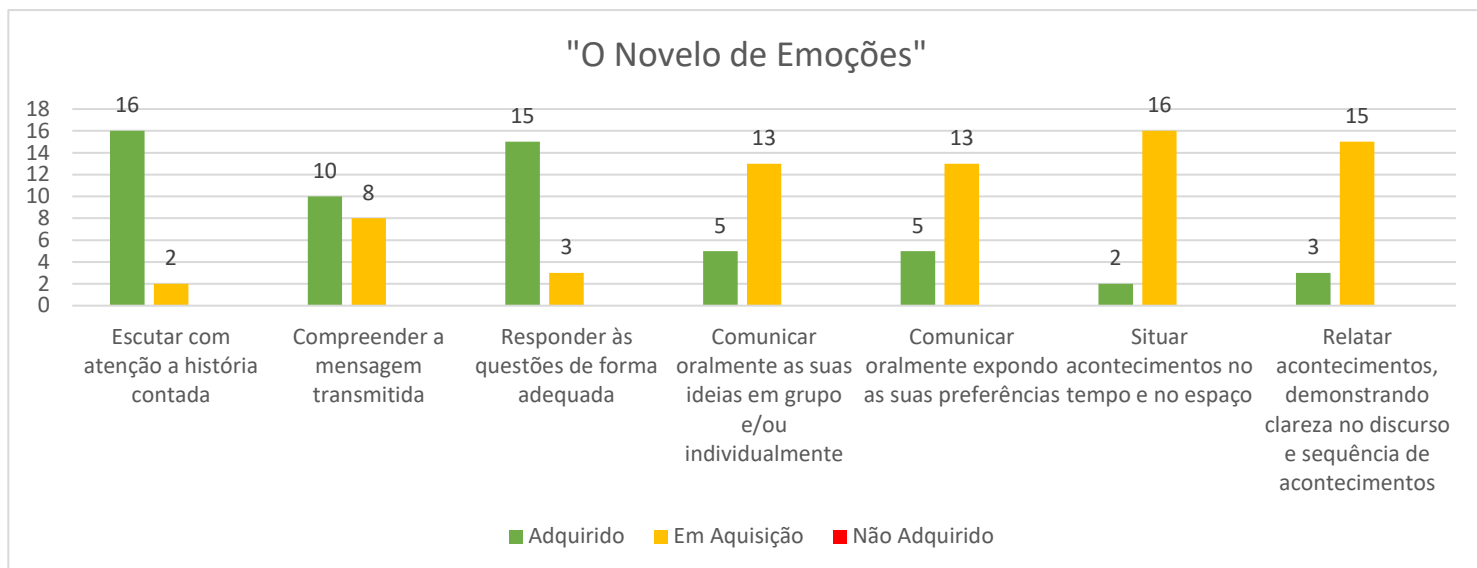
O grupo mostrou alguma facilidade em responder a questões, sendo que 10 responderam de forma regular, 2 ainda mostraram alguma dificuldade, mas iam fazendo. Os mesmos que escutaram com atenção a história contada, eram os que responderam de forma adequada às questões. Há elementos que comunicaram de forma ativa as suas ideias com os outros, e crianças que tinham dificuldade em fazê-lo, sendo 6 em cada, respetivamente. E aquando da exposição das suas preferências houve uma maior discrepância, sendo que 8 o faziam com facilidade e 4 com moderação. No que diz respeito a situar acontecimentos no tempo e no espaço e ao parâmetro, em que é suposto o grupo ser capaz de relatar os acontecimentos mostrando clareza no discurso e sequência de acontecimentos, os resultados são os mesmos, apenas 2 das crianças o conseguiram fazer sem revelar dificuldade, e 10 mostraram ainda dificuldade em o fazer.

4.4.6. “O Novelo de Emoções”

No dia 26 de maio de 2021, foi realizada uma intervenção e dinamização da hora do conto, foi abordada a obra “*O Novelo de Emoções*” de Elizabete Neves. Para esta atividade, o grupo sentou-se nos seus lugares e, de seguida foi apresentado o título da história pela estagiária. No final da história, surgiram alguns comentários/questões, como: F, “às vezes também parece que tenho um novelo dentro de mim”; JO, “este livro é diferente do outro”; MI, “mas também fala sobre emoções”; G, “neste não fala sobre o amor”; F, “Ó G, não pode falar no amor em todos” (ver notas de campo PE – apêndice XXII – O Novelo de Emoções). Foi pedido que partilhassem em grande grupo o que estavam a sentir e porquê. Esta estratégia possibilitou mais uma vez que os diferentes elementos partilhassem o que sentem, expondo assim os seus sentimentos e emoções. Para a exploração da obra, foi construído um mural de emoções, cada criança teve a oportunidade de contribuir com uma produção escolhendo uma das áreas para a desenvolver (pintura, desenho, colagem, modelagem) (ver apêndice XVII), posteriormente fizeram a apresentação dessas mesmas produções em grande grupo (ver apêndice XVIII). Esta foi a hora-do-conto mais agitada, o grupo estava mais desconcentrado durante o momento, mas no final fez algumas questões pertinentes.

A escolha desta hora do conto surgiu na continuidade da abordagem às emoções, estas “surgem quando menos se espera, moldam os nossos pensamentos, condicionam os nossos comportamentos e o modo como os outros nos veem. As emoções não são boas nem más, mas podem ser usadas em nosso favor ou contra nós.” (Neves E., 2019, pág.10). A escolha da mesma vai muito além do aspeto visual e que dá destaque à mesma num primeiro contacto, esta é uma obra com valores, com adequação a crianças pequenas, com uma temática bastante interessante e que toca em aspetos importantes, como por exemplo: o desenvolvimento pessoal e emocional. (ver apêndice XIX)

Gráfico 6: Análise dos Dados – “O Novelo de Emoções”



No que concerne a leitura “O Novelo de emoções” estiveram presentes 18 crianças, existindo uma grande diferença de resultados. Foi possível observar que o grupo conseguiu na sua grande maioria escutar a história com atenção, 16 crianças, e apenas 2 conseguiram estar com atenção moderada. Quanto à compreensão da mensagem transmitida, os valores são próximos, sendo que 8 o conseguiram com moderação e apenas 10 entenderam a mensagem do livro. Esta sendo uma hora-do-conto diferente pode justificar a diminuição de crianças que entendem por completo a mensagem do livro.

O grupo mostrou no seu geral, facilidade em responder a questões, sendo que 15 respondem de forma adequada e apenas 3 ainda mostram alguma dificuldade.

No que concerne a comunicação oral das suas ideias e exposição das suas preferências, os resultados são os mesmos: 5 fazem-no com facilidade, participando várias vezes e de forma oportuna e 13, um número ainda considerável, fizeram-no com alguma dificuldade, o que mostra uma melhoria relativamente à hora-do-conto anterior que seguia a mesma lógica.

No que diz respeito a situar acontecimentos no tempo e no espaço e ao parâmetro em que é suposto o grupo ser capaz de relatar os acontecimentos mostrando clareza no discurso e sequência de acontecimentos, os resultados são semelhantes, sendo que no primeiro 2 conseguiram-no fazer e 16 mostraram dificuldade, no segundo apenas 3 conseguiram fazer com facilidade e os restantes, 15 fizeram-no com mais dificuldade.

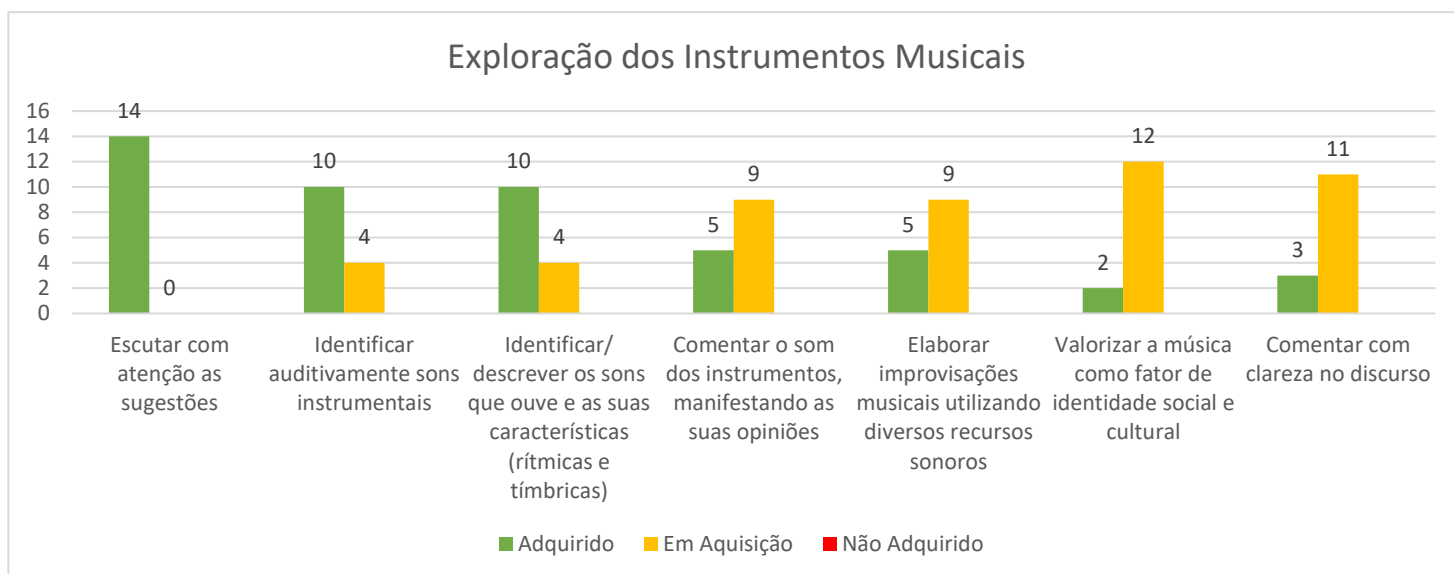
4.4.7. Exploração de Instrumentos Musicais

No dia 17 de maio de 2021, foram explorados alguns instrumentos musicais (clavas, guitarra, metalofone, xilofone, guizos; pandeireta). Em grande grupo, foi perguntado quais instrumentos é que conheciam, e realizado o registo da partilha (ver notas de campo PE – apêndice XXII – Instrumentos Musicais). De seguida, o grande grupo foi dividido em pequenos grupos, e à vez dirigiam-se à sala onde realizavam a exploração de cada um dos instrumentos e a produção de sons. Durante a atividade surgiram alguns comentários/questões, como: G, “como se chamam estes paus?”; N, “porque é que este faz mais barulho?”; JO, “gosto mais do som deste, o outro é muito alto”; AM, “nós somos uma banda, podemos tocar?”. Esta estratégia possibilitou que o todos os elementos do grupo conseguissem conhecer instrumentos musicais, bem como explorá-los de forma livre, e ainda produzir sons através dos mesmos de forma autónoma e com ritmos pré-definidos.

O nível de envolvimento das crianças, foi visível, demonstraram desde o início interesse e atenção a tudo o que estava a ser dito, e com muita vontade de experimentarem todos os recursos disponíveis. A maioria quis inclusivamente improvisar sons com os colegas, algo que se revela positivo pois mostra o trabalho em equipa e a entreaajuda entre o grupo (ver apêndice XX).

A escolha desta atividade surgiu com a intenção de dar a conhecer ao grupo diferentes instrumentos musicais e os sons dos mesmos. Explorando assim recursos diferentes, reforçando valores como a entreaajuda e o trabalho em equipa (ver apêndice XXI).

Gráfico 7: Análise dos Dados – “Exploração dos Instrumentos Musicais”



No que concerne a “A Exploração de Instrumentos Musicais” estiveram presentes 14 crianças, existindo alguma diferença de resultados. Foi possível observar que o grupo conseguiu na sua totalidade escutar com atenção as sugestões da estagiária. Quanto à identificação auditiva dos sons instrumentais e, à identificação/descrição dos sons ouvidos e suas características, os resultados são os mesmos. 10 crianças mostraram adquirida essa competência, enquanto, que 4 crianças mostraram alguma dificuldade.

No que diz respeito à manifestação de opiniões e a realizar improvisações utilizando os diferentes recursos sonoros, os resultados invertem-se, existindo mais crianças com dificuldade do que crianças com a competência adquirida. Assim, 9 crianças mostraram não ter ainda estas competências adquiridas e 5 mostraram já dominar ambas as vertentes.

Relativamente à valorização da música, foram muito poucos os que conseguiram fazer, apenas 2 dos 14 presentes. Valores similares são os que dizem respeito à capacidade de comentar claramente, onde apenas 3 mostraram clareza no seu discurso.

Discussão dos Resultados da valência do Pré-Escolar

Este subcapítulo, procura a analisar e a apresentar os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos utilizados anteriormente, no contexto de Pré-Escolar. Este visa demonstrar como as conceções teóricas e metodológicas se interligaram e desenvolveram os resultados finais do nosso projeto, permitindo-nos deste modo recolher dados para dar resposta à questão elaborada no início da investigação. Neste sentido, corrobora-se a opinião de Quivy e Campenhoudt (2003), que consideram necessário que os dados que os investigadores alcançam com os seus estudos sejam trabalhados, pois, segundo estes autores, os dados só assumem valor quando fundados numa reflexão teórica válida, que sirva de referente à sua análise, num cruzamento com os objetivos definidos.

Salientando o objetivo principal definido, perceber o papel da linguagem artística e lúdica como instrumento no desenvolvimento de competências transversais, mostrou-se fundamental dinamizar e a explorar diferentes Horas do Conto, nas suas vertentes e instrumentos musicais. Para alcançar este objetivo em contexto de Pré-Escolar, foram observadas necessidades apresentadas pelo grupo a este nível e que deveriam efetivamente ser desenvolvidas.

Ao serem analisados os dados da investigação e construídos os gráficos de análise, são perceptíveis a diferença de números nas atividades realizadas. Estes possibilitaram perceber se o encadeamento de atividades foi pertinente e se permitiu que o grupo desenvolvesse as competências delineadas, nomeadamente, a concentração, atenção, compreensão, comunicação, entre outras.

Para o grupo em observação, a música foi uma das estratégias mais eficazes para conseguir captar a sua atenção e, nesse sentido a educadora realça que “contribuiu para o enriquecimento do grupo na sua sensibilidade estética para a aprendizagem da música”. Refere-se ainda que a música funcionou como recurso de aprendizagem e que, “através das experiências e vivências musicais, as crianças foram manifestando e partilhando as suas emoções, opiniões, desejos e pensamentos” (ver apêndice XXVIII).

Por sua vez a hora do conto mostrou-se uma estratégia eficaz na capacidade de concentração do grupo. Como é possível verificar na diferença do gráfico 3 para o gráfico 4. Apesar de ter um número diferente de crianças a participar, estiveram mais crianças

atentas na atividade referente ao gráfico 3 do que na do gráfico 4, na primeira existiram estímulos musicais durante a hora do conto, o que mostra evolução por parte do grupo. Segundo os dados recolhidos, a linguagem artística e lúdica pode ajudar, devido ao poder que uma música e/ou um livro conseguem ter perante estas crianças. A música fá-las estar e permanecer, enquanto os livros as fazem viajar e conhecer. Ambas permitem a criação de diversas atividades que podem e devem ser utilizadas com o objetivo de fomentar o interesse pela música e a hora do conto, duas vertentes de comunicação ainda que em diferentes formatos, que impulsionam a capacidade de diferenciar pela positiva. Também neste sentido, a educadora cooperante, quando questionada sobre isto na entrevista, afirma que as competências mais alcançadas foram “a promoção da autonomia e da cooperação entre pares e de desenvolvimento de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo” (ver apêndice XXVIII).

Foram construídas grelhas de observação, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, para alguns momentos da hora do conto, contendo os seguintes parâmetros: escutar com atenção a história contada; compreender a mensagem transmitida; responder às questões de forma adequada; comunicar oralmente as suas ideias em grupo/individualmente; comunicar oralmente expondo as suas preferências; situar acontecimentos no tempo e espaço; relatar acontecimentos, demonstrando clareza no discurso e sequência.

Assim tendo em conta os dados obtidos pela observação e tendo por base os gráficos 1 ao 6, que diz respeito à análise dos objetivos de comunicação oral referentes à observação das horas do conto, como em “A que sabe a lua”, “A Árvore Generosa”, “O Caule Sentinela”, “A Flor do Coração”, “O Monstro das Cores” e “O Novelo de Emoções”, é possível perceber que:

No geral, nos diferentes momentos de observação, a evolução do grupo ao longo das mesmas é perceptível, conseguindo na sua maioria atingir as competências de concentração, atenção, comunicação, interação. Assim, estes dados parecem apontar para que se possa afirmar que a hora do conto é uma boa estratégia para desenvolver estas capacidades em crianças de 3, 4 e 5 anos, corroborando assim a ideia de autores como Azevedo (2006), Balça (2008) e Gordon (2000).

Numa perspetiva mais prática, foi possível observar que o grupo conseguiu maioritariamente escutar a história com atenção, sendo que ao longo do tempo o

número de crianças que mostra essa competência adquirida vai aumentando, salvo algumas exceções. e necessário, no entanto ter consciência de que algumas horas do conto são mais criativas e cativantes, logo terão maior recepção por parte das crianças. Como é possível observar nos gráficos 5 e 6 que obtiveram mais crianças atentas em comparação por exemplo ao gráfico 4, as atividades referentes aos dois primeiros gráficos foram momentos que remeteram às emoções (algo que suscitava curiosidade) e os livros eram mais coloridos, sendo um deles em pop-up. Quanto à compreensão da mensagem transmitida, os valores vão mudando consoante o livro, pois alguns contêm uma mensagem mais perceptível do que outros, como podemos observar pelos gráficos 2 e 4, uma vez que o primeiro tem uma mensagem mais perceptível.

Mas no seu geral, existiu uma evolução da parte do grupo. O que foi notório no que diz respeito à competência resposta às questões realizadas. Esta está diretamente ligado com o parâmetro anterior, uma vez que, quantos mais compreenderem a mensagem transmitida, mais sabem responder às questões. Algo importante de referir é que o grupo gostava de tentar responder e descobrir, não desistia. No que diz respeito a partilhar ideias e suas preferências, ambos os parâmetros foram sendo concisos e mantiveram-se com resultados muito semelhantes ao longo dos diferentes momentos de leitura. Os últimos dois parâmetros são os mais difíceis ao nível da comunicação oral nestas idades, e revelam os valores mais altos do em aquisição.

De salientar que do gráfico 1 para o gráfico 2 e diante, deixa de existir o *não adquirido* pois correspondia a uma criança com autismo que, entretanto, mudou de escola e deixou de integrar o grupo. Para além disso, em alguns momentos o facto de faltar ou estar presente uma certa criança influencia o ambiente, a dinâmica e a atenção do restante grupo, o que por vezes condicionava os dados e resultados conseguidos.

Por sua vez, foram construídas grelhas de observação para a música, tendo os seguintes parâmetros: escutar com atenção a as sugestões; identificar auditivamente sons instrumentais; identificar/descrever os sons que ouve e as suas características (rítmicas e tímbricas); comentar o som dos instrumentos, manifestando as suas opiniões; elaborar improvisações musicais utilizando diversos recursos sonoros; valorizar a música como fator de identidade social e cultural; comentar com clareza no discurso.

Assim tendo em conta os dados obtidos pela observação e tendo por base o gráfico 7 atividade realizada em pequenos grupos, os dados parecem assim apontar no sentido de que as capacidades de atenção, concentração, comunicação e interação, na atividade orientada, permitiu momentos de aprendizagens para as crianças. A música e sua exploração foi o ponto de partida para a atividade e, através dela foi possível trabalhar as competências referidas anteriormente, mas também a manifestação de opiniões. E pela análise do gráfico é possível aferir que captou a atenção total por parte do grupo, pois na sua totalidade houve um *adquirido*.

Num olhar mais geral, o grupo conseguiu na sua totalidade escutar com atenção as sugestões da estagiária, conseguiu identificar sons instrumentais e, a identificação/descrição dos sons ouvidos e suas características, salientando que as crianças com 4 e 5 anos mostravam mais aptidão do que as de 3. Quando foi o momento de manifestar opiniões e a realizar improvisações utilizando os diferentes recursos sonoros, mais crianças mostraram dificuldade do que crianças com a competência adquirida. Relativamente à valorização da música, apenas 2 dos 14 presentes o fizeram. Conseguimos encontrar valores similares no que diz respeito ao indicador comentário claro, onde apenas 3 mostraram clareza no seu discurso.

Assim, e com base na análise dos dados recolhidos nesta investigação, presentes nos diferentes gráficos acima representados, é possível afirmar que a música e a hora do conto foram duas ferramentas fundamentais para estas crianças do jardim-de-infância, no desenvolvimento e amadurecimento da sua capacidade de concentração e na forma como a usam para se relacionar com os outros. Estes dados são ainda corroborados pela opinião da educadora que, na entrevista frisou: “Foi visível a evolução do grupo no final do ano com a intervenção do projeto, melhoraram significativamente a atenção, concentração e cooperação entre eles”.

Concluindo, após a monitorização deste projeto e da sequência das diferentes atividades foi notória a evolução positiva por parte deste grupo de pré-escolar, a aquisição e desenvolvimento de diferentes competências. Foi um desafio que permitiu o acompanhamento de um grupo dedicado, colaborador, entusiasta, curioso, dedicado, sensível, o que permitiu que este percurso fosse ainda mais saboroso e satisfatório.

4.5. Projeto de Intervenção no 1º Ciclo do Ensino Básico

Este plano de intervenção surgiu, tal como aconteceu no contexto de Pré-Escolar, de necessidades do grupo observadas durante o decorrer do estágio no 1º Ciclo do Ensino Básico, no qual foi sendo visível que algumas capacidades como a atenção, concentração, a partilha e a participação eram lacunas do grupo. Mostrando-se a leitura de livros e a música ferramentas indutoras do desenvolvimento destas competências, foram pensadas atividades específicas para desenvolver e intensificar as competências e características que precisavam ser desenvolvidas nos diferentes elementos da turma. O facto de os alunos estarem inseridos num contexto privilegiado permite a utilização de materiais, nomeadamente instrumentos musicais com mais diversidade e quantidade.

4.5.1. Caracterização do Grupo

O grupo de observação, pertence a uma turma do 1º ano de escolaridade do 1º Ciclo do Ensino Básico, composta por 24 alunos no seu total, com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos de idade. Existia uma predominância de alunos do sexo feminino (14 alunas) face ao sexo masculino (10 alunos).

A escola é de cariz público e situa-se num local central do Porto, pertencendo na sua maioria à mesma classe social e económica, no seu geral a uma classe social média/alta, o que é evidente em alguns comportamentos, necessidades e atitudes. Salienta-se que uma parte significativa da turma frequenta a instituição, desde o pré-escolar. Assim, é notório que os alunos já se encontram bastante familiarizados com a dinâmica diária, instalações e pessoal docente e não docente.

O 1º ano de escolaridade representa um período de mudança e de adaptação a novas rotinas e dinâmicas, mostrando-se importante respeitar o ritmo de cada elemento. Nesta turma em específico, realça-se a grande curiosidade demonstrada em relação ao mundo e as pessoas que as rodeiam, questionando tudo e todos. São muito diretos e mostram de forma clara os seus gostos e preferências, o que por vezes ajuda na exploração de recursos e execução de atividades, mas outras vezes dificulta.

Caracterizam-se ainda pelo espírito competitivo, uma vez que, grande parte frequenta desportos onde esta característica se evidencia, como o rugby, futebol, patinagem, ginástica artística, dança, ténis, karaté, entre outros. Alguns chegam a

praticar mais do que um desporto, o que reduz o seu tempo livre fora da instituição e também justifica o cansaço por vezes demonstrado em sala de aula. Este, por sua vez, origina determinados conflitos, principalmente, na ânsia de quem responde ou acaba primeiro as tarefas. Por outro lado, também é possível observar que, alguns dos que acabam primeiro, tentam ajudar os colegas com mais dificuldade.

Quanto à participação, estamos perante um grupo na sua generalidade participativo e comunicativo, quando chamados a intervir, revelam espírito crítico, expressando as suas opiniões, preferências, salientando a timidez de algumas e dificuldade em expor-se perante os outros. Ao nível da autonomia, foi evidente uma gradual e positiva evolução. Numa fase inicial do ano letivo, o grupo demonstrava bastante necessidade de apoio de um adulto. À medida que se foram adaptando à rotina, os alunos foram mostrando cada vez mais capacidade de realizar tarefas de forma autónoma. Evidenciam especial gosto por histórias, sejam elas contadas por alguém ou no formato digital. Por esta razão existe na escola a biblioteca solidária, que a sala aderiu e todas as sextas-feiras levam um novo livro para casa, para lerem com as famílias.

Neste sentido, foi aproveitado o gosto pelas histórias e livros para escolher e dinamizar diferentes horas do conto ao grupo. As atividades foram sempre pensadas de acordo com as características do grupo em geral e de forma individual, de forma a conseguir chegar a cada um deles. Fazendo uma observação atenta daquilo que mais necessitam, foi possível perceber algumas necessidades do grupo, como: desenvolver o lado emocional de forma a perceberem o que sentem eles e os que os rodeiam, desenvolvendo a cooperação, partilha e participação; refletir sobre a amizade, para começarem a perceber a sua importância e sentido; promover atividades que os cativem e motivem, de forma a aumentar os momentos de atenção e concentração; promover o conhecimento e sentido das palavras, de forma a ajudar a utilizarem de forma correta; conhecerem diferentes tipos de instrumentos e estilos musicais.

Estamos perante um grupo que devido à pandemia não frequentou fisicamente o pré-escolar na altura onde iniciavam as aulas de música e atualmente não têm aulas de música pois, na instituição, só se inicia do 3º ano de escolaridade. Este dado surge como importante, pois, se referirmos Brécia (2003), a aprendizagem da música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora

o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. Esta situação por si só, já revela uma falta dessa vivência musical e do fortalecimento que a mesma pode trazer ao desenvolvimento pessoal e afetivo de cada aluno. Neste sentido, pareceu importante e interessante intensificar estes momentos, juntar o lúdico e a promoção da leitura.

De realçar que o grupo está inserido num contexto onde há acesso privilegiado a recursos e a ofertas dentro e fora da escola, o que proporciona diferentes aprendizagens, nomeadamente a utilização de instrumentos musicais e espaços para esse efeito, o que os coloca num patamar favorável à experimentação.

4.6. Intervenções Educativas no 1º Ciclo do Ensino Básico

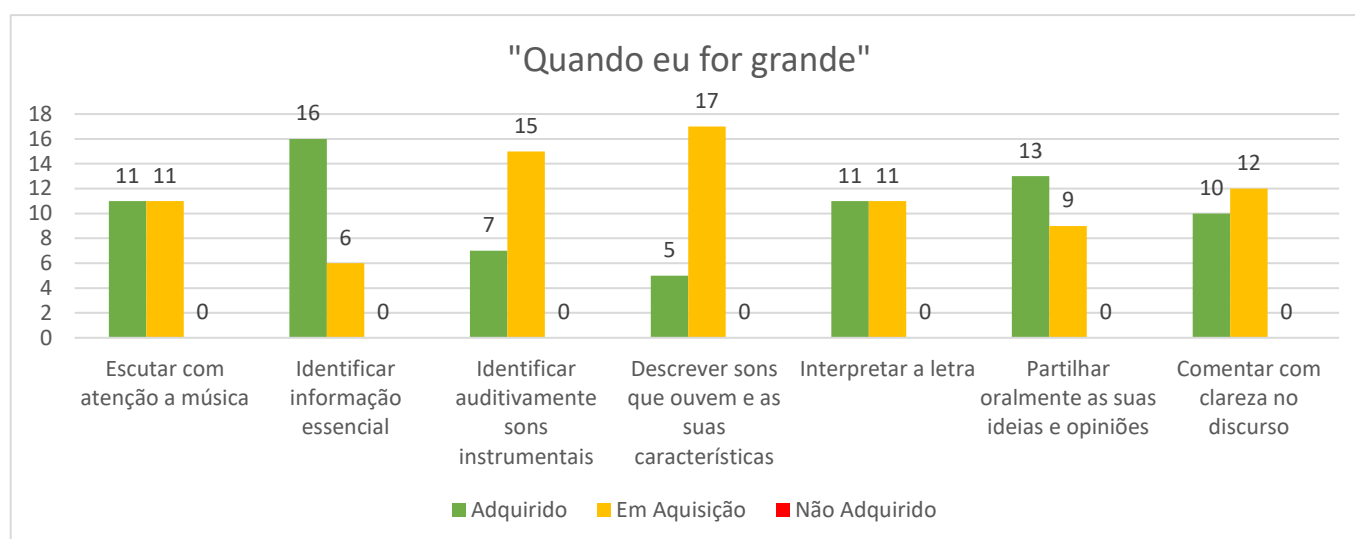
4.6.1. “Quando eu for grande”

Como primeira intervenção, no dia 5 de maio de 2022, foi abordada a letra “*Quando eu for grande*” (carta aos meus netos) de José Mário Branco, como forma de comemoração do 1º de maio. Para esta atividade, optámos por utilizar uma sala ampla com espaço para todos e projetor, conseguindo assim, um ambiente silencioso que permitia que a turma conseguisse estar sentada com visibilidade e a música fosse audível.

O grupo estava curioso para saber o que estava ali a fazer e assim que colocada a música ficaram logo atentos e a tentar perceber. Após ouvirem, foi momento de projetar a letra na parede e em grupo tentar interpretar a letra. Ao longo da leitura, alguns alunos foram fazendo comentários sobre a leitura, como por exemplo: MB, “porque é que ele queria ser um bichinho?”; G, “então ele quer ser grande e depois diz que quer ser pequenino?”; GP, “Ana, mais pequeno do que uma noz é mesmo pequeno, não é?”; CO, “o que é uma laje?”; TL, “eu quando for grande, quero ser grande, não faz sentido ser pequeno”; DU, “fala de muitas coisas, primeiro um bicho, depois uma noz, depois uma coisa de granito, depois um rio, são muitas coisas” (ver notas de campo 1ºCEB – apêndice XXVII – Quando eu for grande).

A escolha desta atividade surgiu com a intenção de abordar o que queriam ser quando fossem grandes perante a perspetiva de outra pessoa, dar a conhecer ao grupo uma música criada para os netos que pode ter várias interpretações. Conseguindo com a mesma, despertar o envolvimento do grupo, a curiosidade, interesse e atenção (ver apêndice XXIII).

Gráfico 8: Análise dos Dados – “Quando eu for grande”



Quanto à primeira atividade, “Quando eu for grande” estiveram presentes 22 alunos, existindo algum um equilíbrio ao nível dos resultados. Foi possível observar que houve uma igualdade de resultados na audição da música, estes resultados podem justificar-se pela agitação que muitos ficaram assim que começou a mesma.

Quanto à identificação de informação essencial, 16 crianças mostraram adquirida essa competência, enquanto, que 6 crianças mostraram alguma dificuldade.

No que diz respeito à identificação auditiva dos sons instrumentais e a descrição dos sons que ouvem e as suas características, houve uma grande discrepância de resultados. Na primeira 15 mostraram dificuldade e apenas 7 o conseguiram fazer e, na segunda 17 tiveram dificuldade em descrevê-los, só 5 alunos o conseguiram fazer. Sendo estes alunos que têm ou já tiveram aulas de música, o que pode justificar os resultados obtidos.

Mais uma vez conseguimos aferir uma igualdade de resultados na interpretação da letra, com 11 alunos, estes resultados podem justificar-se pelo fator imaginação e vontade de tentar de cada um dos elementos.

Relativamente à partilha oral das suas ideias e opiniões, 13 mostram ter essa competência, intervindo com ideias muito interessantes e criativas, em contrapartida 9 mostraram alguma dificuldade.

Aquando, comentar com clareza, 10 alunos comentam de forma clara, já 12 mostraram que essa competência ainda se encontrava em aquisição.

4.6.2. Instrumentalização de uma letra

A partir da letra anterior, no dia 6 de maio de 2022, partimos para a instrumentalização do mesmo. Para esta atividade, foi necessária letra “*Quando eu for grande*” de José Mário Branco e instrumentos musicais (maracas, tamborim, pandeireta com chocalhos, guizos, triângulos, xilofone, castanholas, reco-reco, pratos, clavas de madeira, ovos de areia, tambor, campana).

A mesma decorreu no mesmo espaço devido às suas características, uma sala ampla, ambiente calmo, boa propagação do som, com projetor.

Assim que os alunos viram os instrumentos foi visível o entusiasmo e excitação, queriam de imediato pegar e usar, foi necessário a estagiária frisar que primeiramente tinha que explicar o que iria acontecer e só depois pegavam nos instrumentos. Cada instrumento era associado a uma palavra distinta, neste caso, “quando” - maraca; “eu” - reco-reco; “grande” - tamborim; “pequenino” - pandeireta com chocalhos; triângulo; “menino” - tambor; “quero” - clavas de madeira; “tamanho” - guizos; “ser” - ovos de areia; “bichinho” - xilofone; “pequeno” - campana; “uma” - pratos; “só” - castanholas (ver anexo I).

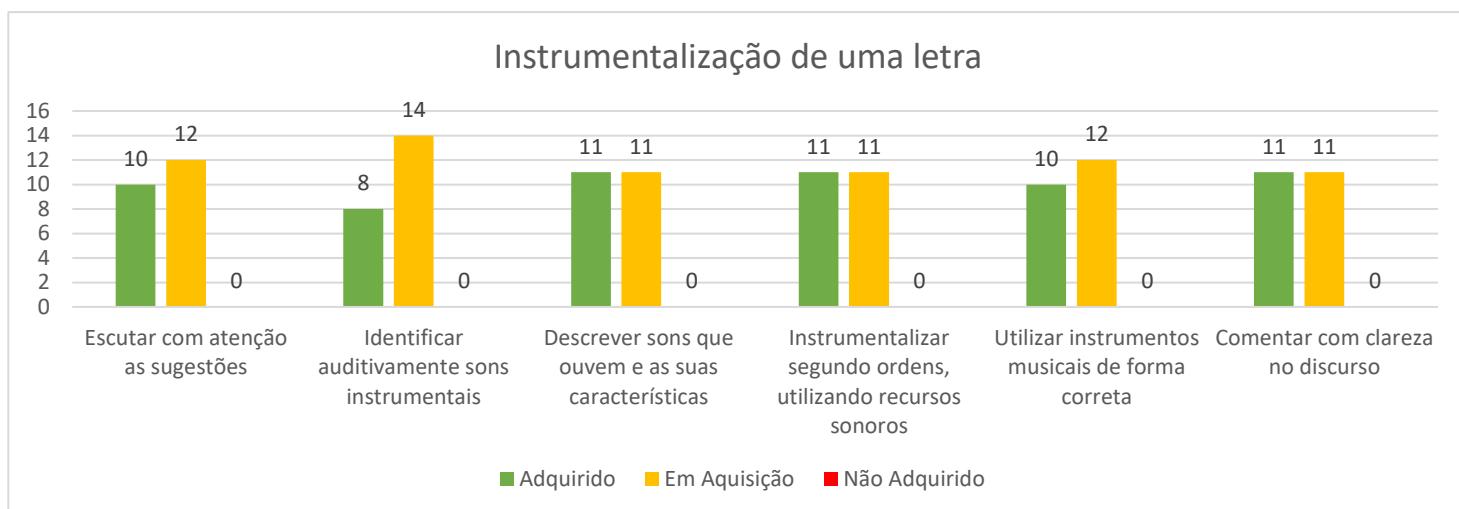
Desta forma, foi explicado que numa primeira fase, cada dupla de crianças teria um instrumento associado e enquanto a estagiária estivesse a ler a letra da música, a mesma fazia um sinal e os grupos instrumentalizavam. Ou seja, adulto direcionava toda a sonorização da letra.

Numa segunda etapa, as duplas executavam a sonorização sozinhos, de forma independente, enquanto a estagiária lia a letra da música, não precisava de fazer qualquer sinal, os alunos faziam a associação da palavra ao seu instrumento.

O nível de envolvimento das crianças ao longo da atividade foi visível, demonstraram desde o início interesse, mas acima de tudo com muita vontade de experimentar todos os recursos disponíveis. No entanto, assim que começámos a instrumentalização foi notório uma enorme desatenção e desrespeito pelas regras, uma vez que, quiseram improvisar sons e tocar no tempo incorreto (ver apêndice XXIV).

A escolha desta atividade surgiu com a intenção de dar a conhecer ao grupo diferentes instrumentos musicais e os sons dos mesmos, permitindo a exploração de recursos diferentes.

Gráfico 9: Análise dos Dados – Instrumentalização de uma letra



No que concerne a “Instrumentalização de uma letra” estiveram presentes 22 alunos, havendo um equilíbrio ao nível dos resultados. Foi possível observar que o grupo conseguiu escutar com atenção as sugestões da estagiária.

Quanto à identificação auditiva dos sons instrumentais, 8 crianças mostraram adquirida essa competência, enquanto, que 14 crianças mostraram alguma dificuldade.

Quanto à descrição dos sons escutados e suas características e, a instrumentalizar segundos ordens existe uma igualdade numérica, 11 alunos mostraram adquirida essa competência e, 11 mostraram alguma dificuldade.

No que diz respeito à utilização de instrumentos musicais de forma correta, 10 mostram ter essa competência, em contrapartida 12 mostraram alguma dificuldade.

Aquando, comentar com clareza, existiu novamente uma igualdade numérica, uma vez que, 11 alunos mostraram adquirida e 11 mostraram que essa competência ainda se encontra em aquisição.

4.6.3. “Quando for grande quero ser criança”

Como primeira intervenção e dinamização da hora do conto, no dia 9 de maio de 2022, foi abordada a obra *“Quando for grande quero ser criança”* da autoria de Adélia Carvalho e Sérgio Condeço. Para esta atividade, foi necessário preparar o espaço previamente e para isso, escolheu-se um espaço da biblioteca da escola por ser um ambiente mais silencioso e amplo, que permite que estivessem sentados no com maior visibilidade e onde o som era bem perceptível. Estes encontravam-se sentados no chão de pernas cruzadas voltados para a frente, onde se encontrava a estagiária a ler o livro com o mesmo voltado para a frente, de modo que estivesse visível para todos.

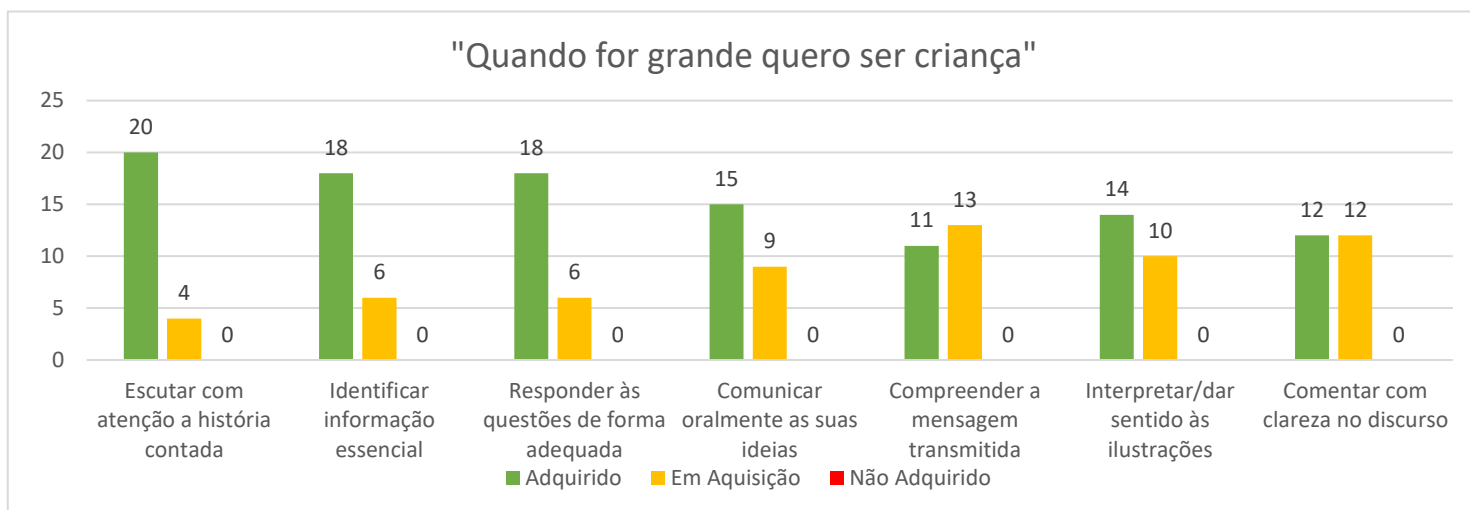
Automaticamente foi visível a atenção e concentração da turma que ficou focada na leitura do livro e nas ilustrações do mesmo. Ao longo da dinamização, alguns alunos foram fazendo comentários sobre a leitura, como por exemplo: ANT, “ele vai na bicicleta em cima dos números e aparece sempre pernas grandes, deve ser um adulto”, BE, “reparem, tem tantas cores, vê-se logo que é um livro de crianças”.

No final da leitura, em conjunto, foi feita uma análise interpretativa das ilustrações da obra, para que conseguíssemos registar a diversidade de opiniões. Com isto, obtiveram-se diferentes respostas, D, “em quase todas as páginas tem um caminho com números e eles estão por ordem crescente”; TE, “eu acho que aparecem lápis de cor porque as crianças usam muito”; BE, “reparem que tem linhas nas páginas, nós agora escrevemos em linhas”; TL, “aparecem crianças de cores diferentes, como na nossa escola”; MC, “em algumas páginas aparecem instrumentos musicais”; TP, “também aparecem notas musicais”, PI, “acaba com a fita para nos medir, porque nós não vamos ser sempre pequenos” (ver notas de campo 1ºCEB – apêndice XXVII – Quando eu for grande quero ser criança). Esta estratégia possibilitou um desafio à capacidade imaginativa dos alunos, uma vez que a partir de uma mesma ilustração cada elemento poderia ter uma opinião e sentido diferente. Esta análise permitia ainda perceberem se os elementos da turma perceberam a mensagem da história.

A escolha desta hora do conto surgiu de acordo com o interesse do grupo, uma vez que era tema recorrente em sala as profissões e questionarem uns aos outros “o que queres ser quando fores grande?”, dando continuidade ao gosto e interesse da turma de 1º ano. Como o objetivo era comum, ficou mais fácil despertar o interesse e atenção por parte do grupo. E, o nível de envolvimento nesta atividade foi visível, os

alunos demonstraram interesse, atenção e curiosidade à leitura história (ver apêndice XXV).

Gráfico 10: Análise dos Dados – “Quando for grande quero ser criança”



Relativamente à leitura “Quando for grande quero ser criança” esteve presente a turma na sua totalidade, 24 crianças. Neste gráfico existe alguma diferença de resultados. Foi possível observar que o grupo conseguiu na sua grande maioria escutar a história com atenção, 20 crianças, e apenas 4 conseguiram estar com atenção moderada.

Aquando da identificação de informação essencial e, a resposta às questões de forma adequada existe uma igualdade numérica, 18 alunos mostraram adquirida essa competência e, 6 mostraram dificuldade.

No que concerne a comunicação oral das suas ideias, 15 conseguem com facilidade, participando várias vezes e de forma oportuna e 9, fizeram-no com alguma dificuldade.

Quanto à compreensão da mensagem transmitida, os valores são próximos, sendo que 13 o conseguiram com moderação e apenas 11 entenderam a mensagem do livro. Esta sendo uma primeira hora-do-conto pode justificar o número de crianças que não entenderam por completo a mensagem do livro.

Tendo em conta interpretar e dar sentido às ilustrações, os dados divergiram um pouco, sendo que 14 mostraram ter essa competência adquirida e foram-no fazendo de

forma ativa e interessante, enquanto os restantes, 10 mostraram alguma dificuldade em expressar-se.

Aquando, comentar com clareza, existiu novamente uma igualdade numérica, uma vez que, 11 alunos mostraram adquirida e 11 mostraram que essa competência ainda se encontra em aquisição, ainda que mostrando alguma melhoria.

4.6.4. “Quando for grande quero ser...”

Ainda no seguimento da leitura do livro “Quando for grande quero ser criança” da autoria de Adélia Carvalho e Sérgio Condeço. Pretendia-se realizar uma “espécie” de conto redondo onde cada aluno deve completar a seguinte frase “Quando for grande quero ser...” e de seguida justificar a sua escolha.

Esta atividade permite perceber o que cada criança quer ser quando for grande e o porquê, promovendo assim a partilha entre eles e a exploração dos seus sonhos e ambições. Para a realização deste conto redondo, o grupo estava sentado em círculo no chão, a estagiária incluída e em grupo decidiam onde começava a partilha.

Após todos partilharem, cada um teve a possibilidade, de em sala de aula, numa folha ilustrar de forma livre a sua escolha, tendo ao seu dispor diferentes recursos, podendo utilizar técnica de pintura, desenho, recortes, colagens, entre outros.

O interesse pela atividade foi perceptível, bem como a atenção e concentração no momento de ouvirem os colegas. Ao longo do momento, foram feitos alguns comentários sobre as partilhas, como por exemplo: GP, “TB, tu também queres ser tropa? Mas queres ir para as guerras lá no meio ou ficar a conduzir os carros como eu?”, D, “Z, tu queres ser tanta coisa como é que vais conseguir? É que ser crescido dá mais trabalho”; TB – “Se o FV for polícia ele já não pode fazer asneiras, porque ele não pode prender-se a si próprio” (ver notas de campo 1ºCEB – apêndice XXVII – Quando eu for grande quero ser...).

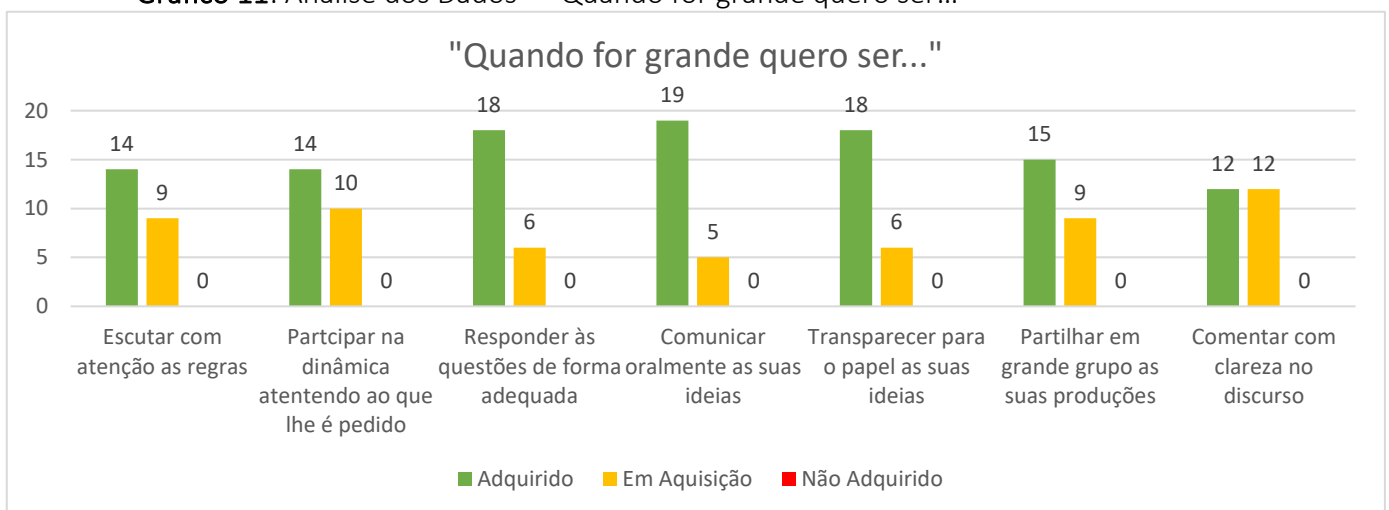
No final, cada um apresentou em grande grupo a sua produção no centro, explicando o que representava, o que escolheu para ilustrar, onde mais uma vez estava presente sua capacidade de partilha e a comunicação com os outros, bem como a sua autoestima e segurança. O grupo escolheu expor as suas produções na parede ao lado da porta, no exterior da sala para, segundo eles “os outros meninos verem os nossos trabalhos” (Figura 1).

A escolha deste conto redondo surgiu de uma necessidade do grupo, a partilha e exposição oral, uma vez que ao participar no conto redondo neste formato estão a falar sobre algo que gostam. A ideia desta partilha surgiu de um ponto comum entre todos e desta forma foi possível através dos gostos e interesses deles trabalhar uma necessidade (a exposição oral) (ver apêndice XXVI).



Figura 1 – Exposição das produções da turma do 1º ano

Gráfico 11: Análise dos Dados – “Quando for grande quero ser...”



Aquando da atividade “Quando for grande quero ser...” esteve também presente a turma na sua totalidade, 24 crianças. Neste gráfico existe uma visível mancha verde, mostrando ser a cor dominante nesta tarefa.

Quanto a escutar com atenção as regras e, a participação do grupo na dinâmica atendendo ao que lhes foi pedido existe uma igualdade numérica, 14 alunos mostraram adquirida essa competência e, 10 mostraram atenção moderada.

No que concerne a resposta às questões, 18 conseguem fazê-lo de forma adequada enquanto 6 ainda mostram alguma dificuldade no momento da resposta. O mesmo acontece no transparecer para o papel as suas ideias, existindo novamente uma igualdade numérica de resultados.

No que diz respeito à comunicação oral das suas ideias, estamos perante a aprendizagem com maior número de alunos a mostrar a aquisição da mesma, com 19 alunos contra os 5 que mostram alguma dificuldade a partilhar as suas ideias.

Tendo em conta a partilha das suas produções em grande grupo, 15 fizeram-no com facilidade, revelando à vontade e fazendo comentários e exposições pertinentes e, 9 fizeram-no com alguma dificuldade. Os números relativos às duas aprendizagens podem justificar-se tendo em conta que no grupo existem elementos mais tímidos com vergonha de se expor em grande grupo.

Aquando, comentar com clareza, existiu novamente uma igualdade numérica, uma vez que, 11 alunos mostraram adquirida e 11 mostraram que essa competência ainda se encontra em aquisição, ainda que mostrando alguma melhoria.

Discussão dos Resultados da valência do 1º CEB

Este subcapítulo, pretende-se a analisar os resultados obtidos através da aplicação dos instrumentos utilizados anteriormente, em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. Assim, o presente capítulo visa demonstrar como as conceções teóricas e metodológicas se interligaram e desenvolveram os resultados finais do nosso projeto, permitindo-nos deste modo dar resposta à questão elaborada no início da investigação. Assim, reforça a opinião de Quivy e Campenhoudt (2003), que consideram necessário que os dados que os investigadores alcançam com os seus estudos sejam trabalhados, pois, os dados só assumem valor quando fundados numa reflexão teórica válida, com os objetivos definidos.

Salientando o objetivo principal definido, perceber o papel da linguagem artística e lúdica como instrumento no desenvolvimento de competências transversais, mostrou-se fundamental dinamizar e a explorar diferentes Horas do Conto, nas suas vertentes e instrumentos musicais. Para alcançar este objetivo em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico, foram observadas os gostos e interesses do grupo e utilizadas para trabalhar as carências apresentadas pelo grupo a este nível e que precisavam ser desenvolvidas.

Ao serem analisados os dados da investigação e construídos os gráficos de análise, são perceptíveis a diferença de resultados nas atividades realizadas. Os mesmos possibilitaram entender se o encadeamento de atividades foi pertinente e se permitiu que o grupo desenvolvesse as competências delineadas, nomeadamente, a atenção, compreensão, comunicação, concentração, partilha em grande grupo, entre outras.

Para o grupo em observação a hora do conto mostrou-se uma estratégia eficaz para captar a atenção do grupo e, a música uma necessidade evidente a ser trabalhada, uma vez que é algo que gostam, mas que suscita uma enorme agitação no grupo e desatenção e desconcentração quase geral. Esta diferença pode verificar-se no gráfico 9 e 10. Apesar de ter um número diferente de crianças a participar, menos duas crianças na primeira do que na segunda, estiveram mais atentas na atividade referente ao gráfico 10 do que na do gráfico 9, o primeiro referente a uma hora-do-conto e o segundo referente a um momento de instrumentalização. Algo que pode ser justificado pelo facto de ter em mãos uma turma que passou dois anos em casa devido à pandemia, anos estes que no pré-escolar começam, normalmente na instituição a ter música. Neste

1º ano de escolaridade só tem atividade musical quem se inscrever fora da escola, uma vez que não faz parte da oferta escolar.

De acordo com os dados recolhidos, a linguagem artística e lúdica pode contribuir no desenvolvimento de diversas competências, devido ao poder que um livro e/ou uma música conseguem ter perante um grupo de crianças. Os livros fazem-nas permanecer e captar toda a sua atenção, enquanto a música fá-las viajar e suscita uma enorme agitação e vontade neles. Ambas, permitem a criação de diferentes atividades que podem e devem ser utilizadas com o objetivo de fomentar o interesse pela música e a hora do conto, duas vertentes de comunicação ainda que em diferentes formatos, que impulsionam a capacidade de diferenciar pela positiva.

Foram construídas grelhas de observação, de acordo com as Aprendizagens Essenciais para o 1º Ciclo do Ensino Básico, para alguns momentos relacionados com a música, tendo os seguintes parâmetros: escutar com atenção, identificar informação essencial, identificar auditivamente sons instrumentais, descrever sons que ouvem e as suas características, interpretar a letra, partilhar oralmente as duas ideias e opiniões, comentar com clareza, instrumentalizar segundo ordens utilizando recursos sonoros, utilizar instrumentos musicais de forma correta.

Assim tendo em conta os dados obtidos pela observação e tendo por base o gráfico 9 atividade realizada em duplas, os dados parecem assim apontar no sentido de que as capacidades de atenção moderada, comunicação e interação, na atividade orientada permitiu momentos de aprendizagens para as crianças. No discurso da professora cooperante, quando entrevistada percebe-se que, na sua opinião a música “permitiu que eles comunicassem e cooperassem entre eles, precisando para isso de estar atentos às sugestões que iam sendo dadas.” A música e sua exploração foi o ponto de partida para a atividade e, através dela foi possível trabalhar as competências referidas anteriormente, mas também a manifestação de opiniões.

Num olhar mais geral, o grupo teve uma prestação moderada, como se pode observar no gráfico 8 e 9, conseguiu escutar de forma moderada, alguns conseguiram identificar sons instrumentais e, instrumentalizar segundo ordens, salientando que estamos perante uma turma com pouco contacto com a música. Aquando do momento de manifestar opiniões existem mais crianças com dificuldade do que crianças com a competência adquirida.

Para o momento da hora do conto, foram tidos em conta os seguintes parâmetros: escutar com atenção a história contada; identificar informação essencial; responder às questões de forma adequada; comunicar oralmente as suas ideias; compreender a mensagem transmitida; interpretar/dar sentido às ilustrações; comentar com clareza no discurso; participar nas dinâmicas tendo em conta o que é pedido; transparecer para o papel as suas ideias; partilhar em grande grupo as suas produções.

Assim, tendo em conta os dados obtidos pela observação e tendo por base do gráfico 10 ao 11, que diz respeito à análise dos objetivos de comunicação oral referentes à observação da hora do conto “Quando for grande quero ser criança” e ao conto redondo “Quando for grande quero ser...”, no geral, o grupo mostrou-se melhor nestas intervenções do que nas anteriores- Conseguiu, na sua maioria, atingir as competências de concentração, atenção, comunicação, interação, partilha. Assim, estes dados parecem apontar que a hora do conto é, de facto, uma boa estratégia para desenvolver estas capacidades em crianças do 1º ano, corroborando assim a ideia de autores como Azevedo (2006), Balça (2008) e Gordon (2000) assim como, com a opinião da professora titular, quando afirma: “a hora do conto é sempre uma boa estratégia para desenvolver capacidades ao nível da oralidade e da escrita, bem como capacidades pessoais”.

Numa perspetiva mais prática, foi possível observar que o grupo consegue maioritariamente escutar a história com atenção, ainda que haja alguns elementos com atenção moderada. Como é possível observar nos gráficos 10 e 11, a hora do conto em si obteve mais atenção por parte do grupo do que o conto redondo, 20 crianças completamente atentas face 14. De referir que em ambas as intervenções estava a turma completa. Quanto à resposta adequada às questões efetuadas, é visível em ambos os gráficos que obtemos os mesmos resultados, 18 discentes mostram ter essa competência adquirida, com respostas bastante pertinentes. No que diz respeito à comunicação oral, especificamente na partilha das suas ideias, existe uma grande diferença de resultados, no gráfico 10 conseguimos observar que 9 crianças partilham de forma ativa, em contrapartida no gráfico 11, existem 19 elementos a fazê-lo. A justificação para esta diferença de resultados pode estar na diferença de atividades. Na primeira estão a fazer comentários sobre uma história, o que os pode intimidar ou levantar dúvidas no momento da resposta, e na segunda estão a fazer partilhas sobre si

mesmos e aquilo que querem ser, justificando. Sendo algo mais pessoal faz com que não haja dúvidas ou inquietações no momento de responderem, mesmo que alguns não tenham sido tão assertivos pelo simples facto “ainda não sei o que quero ser”.

Assim, e com base na análise dos dados recolhidos nesta investigação, presentes nos diferentes gráficos acima representados, é possível afirmar que a hora do conto e a música foram duas ferramentas importantes para esta turma do 1º ano de escolaridade, no desenvolvimento e amadurecimento da sua capacidade de concentração e atenção. Uma vez que, nas palavras da cooperante esta intervenção “(...) permitiu interação, (...), assim como (...), estar atento e concentrado”.

De ressaltar que neste grupo foi claramente perceptível uma grande diferença ao longo do ano. No início do ano partilhas em grande grupo e atividades que envolvessem cooperação entre eles era algo difícil de acontecer. Nas palavras da docente titular, assistiu-se a:

“(...) uma evolução positiva, (...). A turma que temos agora não é a mesma do início do ano, estão mais atentos, mais cooperativos, conseguem ficar concentrados durante mais tempo, mais curiosos com as atividades propostas e partilham mais, algo que não acontecia”. Daí as atividades terem sido feitas mais para o final do ano, os resultados obtidos são algo que revela trabalho e evolução por parte do grupo em mãos.

Concluindo, após a monitorização deste projeto e da sequência das diferentes atividades foi notória a aquisição e desenvolvimento de diferentes competências, e, neste sentido, a professora sublinha o “respeito mútuo, o saber estar em grupo e a atenção”, assim como ao facto de as atividades terem sido “importantes para o desenvolvimento pessoal de cada aluno”.

Foi um desafio que permitiu o acompanhamento de um grupo dedicado, entusiasta, curioso, carinhoso, preocupado, o que permitiu que este percurso fosse ainda mais marcante e satisfatório.

Considerações finais

Ao longo da presente investigação e através da concretização do decorrente estudo, pudemos aprofundar a linguagem artística e lúdica procurando perceber de que forma estas podem ser utilizadas como instrumento de desenvolvimento de competências transversais de crianças do Pré-escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico.

Atentando a temática, consideramos que as concretizações das entrevistas foram relevantes para uma melhor compreensão da realidade à volta da mesma que nos propusemos estudar, tendo sido possível averiguar a existência de uma conexão positiva com a utilização linguagem artística e lúdica no desenvolvimento de competências, por parte das docentes que durante estes anos acompanharam de perto este estudo. É importante relembrar que foram as necessidades do grupo de pré-escolar que desencadeou todo este trabalho, partindo da observação, percebendo os seus interesses e as suas necessidades, levando à reflexão, ao questionamento por parte da investigadora. Foi assim que, como já se disse surgiu a pergunta de partida “De que forma a música e a hora do conto podem contribuir para o desenvolvimento de competências transversais?”.

A utilização do lúdico foi de imediato uma opção, pois como foi referido anteriormente, consideramos o lúdico como algo prazeroso, com capacidade de absorver o indivíduo de uma forma intensa e suscitar um ambiente de entusiasmo, pois é “no lúdico que a criança tem a oportunidade de vivenciar regras, normas, transformar, recriar, aprender de acordo com suas necessidades, desenvolver seu raciocínio e sua linguagem.” (Pinto & Tavares, 2010, p. 232). Deste modo, no caso específico deste estudo, considerou-se esta estratégia como fundamental, no sentido de proporcionar às crianças momentos e recursos que lhe permitam tirar ao máximo proveito da situação, aprender algo significativo e, ajustar o método de ensino, para que este incluía estímulos à criatividade e à espontaneidade do grupo.

Percebemos que através da hora do conto, e segundo as palavras da educadora cooperante, que a estagiária

“procurou que esta atividade não fosse apenas um momento de leitura de uma história, mas uma ocasião através da qual o grupo pudesse ter a oportunidade de desenvolver interações, de partilhar ideias, exprimir o seu pensamento crítico, ser criativo, ampliar o seu vocabulário, estar atento, concentrado, adquirir valores (...)”

Considera-se que é importante que a hora do conto fosse mais do que um momento em que as crianças ouvem. Neste caso concreto o objetivo era que fosse o ponto de partida para o desenvolvimento de competências. Para isso, foi criado um plano de intervenção com o intuito de explorar e desenvolver competências, utilizando os interesses e gostos do grupo como motivação.

Por sua vez, em 1º ciclo, e de acordo com as palavras da professora cooperante, “a hora do conto é sempre uma boa estratégia para desenvolver capacidades ao nível da oralidade e da escrita, bem como capacidades pessoais”. A hora do conto desta vez não foi o foco, mas sim uma das atividades de ligação do projeto, que captou a atenção do grupo, mas também despertou “partilha de ideias, exposição oral, a concentração”, o à-vontade e “colocou-os a pensar no futuro”.

Tendo em mente que “(...) livros com diferentes formatos e tipos” (Sim-Sim, 2008, pg.39), foram criadas horas do conto diferentes, com recursos diferentes e histórias com mensagens importantes e marcantes, para que cada hora do conto fosse educativa, promovesse conhecimento, reflexão e movesse opiniões. Conseguindo assim desenvolver a linguagem, a curiosidade, a atenção, a comunicação e a compreensão.

No que diz respeito à intervenção com a música, a educadora refere que a mesma “contribuiu para o enriquecimento do grupo na sua sensibilidade estética para a aprendizagem da música. A música funcionou (...) como recurso de aprendizagem. Através das experiências e vivências musicais, as crianças foram manifestando e partilhando as suas emoções, opiniões (...)”.

Também, no mesmo sentido, na turma de 1º ano, nas palavras da professora “(...) foi notório o interesse demonstrado pelo grupo, alguns mais do que outros”. Algo que se explica pelo pouco contacto com a música no seu dia-a-dia dentro e fora da escola, alguns conseguem mostra-se mais a este nível devido ao apenas “contacto prévio fora da escola”. Foi um grupo que gostou e participou em todas as atividades com entusiasmo como é possível observar nos gráficos 8 e 9.

Na opinião da educadora, no contexto do pré-escolar, no que concerne as competências mais trabalhadas “o grupo desenvolveu inúmeras competências sociais, de auto-estima e confiança, de cooperação, interação e principalmente de autonomia”. Este desenvolvimento era visível ao longo das intervenções e utilizavam-nas no seu dia-a-dia. Olhando para o que nos dizem os gráficos, é possível observar isso, por exemplo,

com a diferença entre o gráfico 4 e 6, onde a atenção à história contada aumenta, assim como a compreensão e o à-vontade a responder a questões. Isto revela a aquisição e desenvolvimento de algumas das competências chave.

Na opinião da professora, no contexto do 1ª CEB, as competências mais trabalhadas em sala foram “o respeito mútuo, o saber estar em grupo e a atenção”. Tendo um papel participante neste percurso, a estagiária concorda com o que foi dito pois foi visível durante as intervenções bem como no dia-a-dia da turma de 1ºano. Olhando para os dados que constam nos gráficos, é possível observar isso mesmo, através da diferença entre o gráfico 9, 11 e 10, onde a atenção aumenta consoante as atividades, mostrando assim relação direta entre a atenção e atividades sem música. Uma vez que esta provoca mais agitação, apesar de os alunos se manterem concentrados, revelando aquisição de algumas das competências chave.

Este projeto de intervenção foi pensado e adaptado a cada um dos grupos, daí um não ser igual ao outro, houve uma preocupação por parte da estagiária com isso mesmo. Na valência de pré-escolar o maior foco na hora do conto para conseguir desenvolver a atenção, cooperação, autoestima, autonomia que são tão importantes nesta altura de crescimento pessoal e social. A estagiária tentou pegar nos interesses e gostos, neste caso a leitura de histórias para os conseguir cativar e tirar proveito desses momentos semanais. Para além dos seis momentos mencionados neste relatório, foi ainda criando um dia da semana para abordar a leitura e exploração dos livros, das histórias e das mensagens incutidas. E a educadora cooperante, faz questão de realçar isso mesmo,

“em toda a sua atuação pedagógica (...) teve sempre em conta uma pedagogia diferenciada, respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança. Desenvolveu com o grupo experiências de aprendizagem desafiadoras e motivadoras, (...) também uma adaptação das experiências de aprendizagem à idade, às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução”.

Na valência de 1º ciclo do ensino básico, o foco foi trabalhar uma área pouco trabalhada, a música, e aliá-la à hora do conto, um ponto de interesse do grupo. Assim, para além de explorar a parte lúdica, o grupo fazia atividades com sentido, tendo em vista o desenvolvimento de competências. Sabemos a importância que a mesma tem na educação, e fazendo aqui referência a Reis, Rezende & Ribeiro (2012), que defende que a “criança que cresce com a musicalização amplia seus processos de conhecimento.

Despertando seu gosto musical, favorece a sensibilidade, a criatividade, o senso rítmico” (pg.4). Neste sentido, utilizámos a diferentes formas de explorar música e instrumentos musicais, com o objetivo de inculcar gosto pela música ao mesmo tempo que eram desenvolvidas competências importantes, como a atenção, a cooperação, a concentração, entre outras.

Considera-se importante ressaltar que estamos perante um estudo caso e que os resultados não podem ser generalizados. No entanto, não se pode deixar de realçar que, tendo em conta os resultados obtidos, utilizar a hora do conto e a música como instrumento para o desenvolvimento de competências transversais é algo positivo. E prova disso foi a constante evolução de ambos os grupos, ainda que de valências distintas e com explorações planeadas de forma distinta.

A culminar este relatório de investigação e tendo em consideração os vários pontos temáticos nele abordados, podemos perceber os efeitos que a hora do conto e a música podem ter na aprendizagem dos alunos. Assim, salienta-se a importância que a sua realização teve, enquanto perspectiva futura. Além destas intervenções serem interdisciplinares, estas abordagens são motivadoras e devem ser promovidas, dadas as vantagens que delas advêm. Neste sentido, destacamos a necessidade de mudança das práticas educativas, indo de encontro a Bréscia (2003), que afirma que a aprendizagem da música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo. Contributos estes considerados como fundamentais no crescimento e maturação dos traços de personalidade de cada um, como a autoestima e a autonomia. Também permite, por outro lado, promover aprendizagens, fugindo ao tradicionalismo e utilizando áreas vistas com menor valor, menos relevantes do ponto de vista curricular, como o foco de aprendizagens.

Por fim, frisar que ao longo do projeto de intervenção e da realização do relatório de investigação, procurou-se a mudança junto de educadores e professores, mudança na prática pedagógica e, naquilo que objetivava fazer para desenvolver competências nas crianças com o cuidado do ser individual de cada uma delas. Toda esta vontade permitiu refletir sobre a realidade em que nos encontramos para se poder planejar aquilo que era ambicionado construir, trilhando um caminho para entender de que forma a música e a hora do conto podiam contribuir para o desenvolvimento de

competências transversais. Agora, no final, conseguir olhar para o percurso e ver que o lúdico, a música e as histórias foram ferramentas imprescindíveis e motivadoras na prática educativa, levando a resultados melhor do que esperados, é algo que se sente como realmente positivo.

Limitações da investigação

Durante o percurso investigativo nem tudo decorreu convenientemente, posto que foram despontando certas limitações, essencialmente no segundo ano do projeto.

A primeira limitação foi o tempo, uma vez que ao mesmo tempo que estava a ser implementado o projeto de investigação estava a decorrer a prática de ensino supervisionado. No caso da valência de pré-escolar o tempo joga mais a favor porque as atividades podem ser conciliadas com os conteúdos da mesma, algo que não acontece no 1º ciclo. Neste último contexto os momentos para realizar atividades do projeto eram mais difíceis de conciliar com os conteúdos do programa, o que exigiu da investigadora um maior esforço ao nível de organização e um ajustamento para que todas as tarefas pudessem ser cumpridas com o maior sucesso possível e rigor profissional.

A segunda limitação prende-se com o facto de ter sido uma observação participante, o que, por um lado permitiu um conhecimento profundo dos grupos, mas por outro lado, a parte emocional que ajuda a perceber certas ações e reações, pode levantar questões sobre a objetividade na análise dos mesmos resultados.

A terceira e última, relaciona-se com algumas situações que aconteceram em estágio relacionadas com as intervenções, nomeadamente a alteração de atividades quando já estavam todas planeadas e alinhadas, algo que aconteceu com o projeto de intervenção do pré-escolar e obrigou a refazer todo o seguimento e estrutura pensada inicialmente.

Linhas de investigações futuras

Clarice Lispector proferiu que “O futuro mais brilhante é baseado num passado intensamente vivido” e é precisamente nesta linha de pensamento que é possível acreditar que existem linhas de investigações futuras. E é neste sentido que acontece um momento de reflexão sobre como este projeto de investigação poderia tomar forma no futuro. O primeiro passo a dar seria aplicar este estudo a mais grupos tanto das valências de pré-escolar como do 1º ciclo do ensino básico. Se aprendemos alguma coisa com este relatório de investigação e a observação participante, é que um grupo não é igual a outro, tem necessidades, exigências, interesses e características diferentes. Nesta lógica, seria interessante ver o que outros grupos trariam à investigação, realçando que os projetos de intervenção teriam de ser adequados a cada um dos grupos futuros.

Surge também a ideia de executar o mesmo projeto de intervenção, mas para desenvolver outro tipo de competências, neste pensamento, poderiam os resultados ser mais visíveis e mais marcantes, contribuindo para a motivação e predisposição dos alunos para aprenderem ou poderíamos obter resultados diferentes.

Outra linha de investigação, seria por um lado a criação de um projeto onde todos os ensinamentos seriam promovidos através da estratégia da hora do conto. Por outro lado, a criação de um projeto onde todos os ensinamentos seriam promovidos através da estratégia da música nas suas variadíssimas vertentes. A limitação de fazer a intervenção com apenas uma das vertentes poderia não ser solução para todas as crianças, uma vez que pode tornar-se menos atrativo para quem não tenha tanto em interesse na hora do conto ou na música.

Por último, referir que este projeto de investigação permitiu ver e viver, em primeira mão, muito do que se pode fazer e desenvolver através da utilização da hora do conto e da música, mostrando que a utilização da linguagem artística e lúdica é um instrumento muito rico para o ensino aprendizagem.

Referências Bibliográficas

- Azevedo F. (2006). *Literatura infantil recepção leitora e competência literária*. In F. Azevedo (Coord.), *Língua materna e literatura infantil, elementos nucleares para professores do ensino básico* (pg. 11-32). Lisboa: Lidel.
- Barreira, A. & Moreira, M. (2004). *Pedagogia das Competências da teoria à prática*. (1a ed.). Coleção Guias Práticos. Edições Asa.
- Barros, L. (2014). *A leitura como projeto- percursos de leitura literária do jardim de infância ao 3o CEB*. Porto: Tropelias e Companhia.
- Bento e Ramos, as competências quando e como surgiram, in Ceitil, M. (2006), *Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cavalcanti, J. (2006). *Malas que contam histórias: propostas de atividade para a dinamização de contextos lúdicos de aprendizagem*. Editora: Paulus.
- Ceitil, M. (2010). *A Gestão e Desenvolvimento de Competências*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Cortesão I. Z. C. M. (2019). *Processos e resultados percebidos sobre a participação em projetos de música coral comunitária com crianças*. Dissertação de doutoramento em Ciências da Educação. Porto.
- Dallabona, S. R., & MENDES, S. M. S. (2004). *O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar*. Revista de divulgação técnico-científica do ICPG, 1(4), 107-112.
- Degallaix, E & Meurice, B. (2003). *Do Desenvolvimento das Competências ao Projecto de Estabelecimento. Construir aprendizagens no Quotidiano*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Depondt, L., Kog, M., Moons, J. (2004). *Uma caixa cheia de emoções: manual*. Lisboa: Estúdio Didáctico;
- Dias, C. & Neves, I. (2012). *A importância de contar histórias*. In Silva, C., Martins, M. & Cavalcanti, J. *Ler em família, ler na escola, ler na biblioteca: boas Práticas*, 36- 41. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Dias, M. I. (2008). *Programa de Promoção de Competências Pessoais e Sociais: Um Estudo no Ensino Superior*. Universidade de Aveiro: Departamento de Ciências da Educação. Fundamentos e Práticas. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gesell, A., Fances, L., & Ames, L. B. (1979). *A Criança dos 0 aos 5 anos- O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos Dias*. Lisboa: Dom Quixote
- Gillig, J. (1999). *O conto na psicopedagogia*. Porto Alegre: Artmed.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goyette, G., Boutin, G., & Lessard-Hébert, M. (2005). *Investigação Qualitativa*.

- Hohmann, M. e Weikart, D. (2003). *Educar a criança*. (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança (6a edição)* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jardim, J. (2008). *Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais*. Instituto Piaget
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1o Ciclo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Martins, L. (2011). *A transversalidade da Literatura Infantil em contexto Pré-Escolar*. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.
- Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita: textos de apoio para educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação/DGIDC.
- Neves. E. (2019). *O novelo de emoções*. (1ªedição) Porto: Porto Editora.
- Oliveira, M. E., Fernandes, S. F., & Faria, L. C. (2013). A Musicalização, o Lúdico e a Afetividade na Educação Infantil.
- Papalia, D.E.& Olds S. W. & Feldman, R.D. (2009) *O Mundo da Criança*. Lisboa: Editora Mc Graw Hill.
- Pires, E. L. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições Asa.
- Santanna, A., & Nascimento, P. R. (2011). A história do lúdico na educação The history of playful in education. *Revista Eletrônica de Educação Matemática*, 6(2), 19-36.
- Santos, M. M. (2010). *Leitura partilhada entre o jardim de infância e a família - um projeto de intervenção*. Trabalho de projeto de mestrado, Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto. Em <http://hdl.handle.net/20.500.11796/1076>
- Santos, M. (2013). *Do sentir e do significar: uma leitura do papel das narrativas para o desenvolvimento emocional da criança*. *APRENDER*, 33, 11-17.
- Silva, F., Viegas, F., Duarte I. M., Duarte, Veloso J. (2011). *Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico: Oral*. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, Manuela (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 1o Volume Bases Psicopedagógicas). Lisboa: Instituto Piaget.
- Souza Minayo, M. Cecília. (2011). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petropólis: Editora Vozes Limitada.
- Spodek, B. & Saracho O. (1998). *Ensinando crianças de 3 a oito anos*. Porto Alegre: Artmed.

Suleman, F., *As Competências profissionais-chave e a renovação dos perfis profissionais*, in Carneiro, R. (coord.), (2000), *O Futuro da Educação em Portugal*.

Apêndices

Apêndice I - Caracterização do grupo (pré-escolar)

O grupo de crianças observado insere-se na valência de Jardim de Infância de uma IPSS, no Porto. Este é composto por vinte e três crianças no seu total, treze com três anos, quatro com quatro anos e seis com cinco anos. O grupo apresenta mais crianças do sexo feminino (treze crianças) do que do sexo masculino (dez crianças). Existe duas crianças com um diagnóstico de patologia associada, o I possui TEA (Transtorno do Epectro do Autismo), não tendo ainda o acompanhamento desejado e o R possui dificuldades ao nível da comunicação linguística e está a ser devidamente acompanhado por uma terapeuta da fala fora da instituição e tem sido notória a evolução.

No Jardim-de-infância, o grupo aparece enquadrado em momentos de interação e relação com o adulto, este é a base de todo o processo educativo. Deste modo, o educador tem um papel fundamental na integração de cada uma das crianças ao grupo, e na relação que possui com cada uma delas, tendo em conta que cada uma é um ser individual e deve ser visto e tratado como tal. Isto faz com que a criança se sinta incluída e segura no ambiente educativo.

O conhecimento sistemático e periódico do grupo de crianças ao nível do desenvolvimento cognitivo, linguístico, motor e socio afetivo, é algo de grande importância e neste sentido houve a necessidade de efetuar uma pesquisa na qual se baseia a reflexão e avaliação das características de desenvolvimento das crianças. Deste modo, é possível analisar evoluções que vão ocorrendo no grupo e o aprofundamento do conhecimento das características das crianças.

De acordo com a página da instituição, na sala dos três anos está previsto: adquirir uma maior coordenação e controle dinâmico do corpo; promover a integração do grupo dando a conhecer às crianças a existência de determinadas regras e normas sociais; sensibilizar a criança para o mundo sonoro que a rodeia, levando-a a exprimir através da música, teatro e dança, sentimentos e emoções. Na sala dos 4 anos, está previsto: promover a autonomia e autoestima da criança; descobrir as potencialidades motoras das diferentes partes do corpo; levar a criança a vivenciar papéis sociais; desenvolver competências de leitura e escrita. Por último, na sala dos 5 anos, está

previsto: identificar os seus próprios sentimentos, necessidades, emoções e saber comunicá-los aos outros; valorizar a importância do meio ambiente, e da sua qualidade para a vida humana, mostrando atitudes de respeito e cuidado, intervindo na medida das suas possibilidades de representação matemática, para descrever alguns objetos e situações do meio envolvente, suas características e propriedades.

Em geral, este é um grupo é interessado, curioso e bastante agitado. Alguns demonstram interesse em adquirir novas aprendizagens, mas o momento de maior interesse centra-se nas atividades de brincadeira livre. O grupo caracteriza-se por ser heterogéneo na medida em que as diferenças de idades, refletem gostos e interesses distintos. Neste sentido, importa salientar algumas características particulares de faixa etária.

Desenvolvimento Cognitivo

Crianças com 3 anos

Estamos perante um grupo heterogéneo e participativo, o que implica por parte da equipa pedagógica uma maior gestão do espaço, tempo e atividades. Existem crianças em níveis distintos de desenvolvimento, mas que se encontram em constante evolução, o que significa que com o tempo poderemos esperar melhorias e crescimento. Bem como aumento das suas capacidades, tanto de escuta, como interpretação, memorização, comunicação, entre outros. Tudo o que é feito na sala é para isso mesmo, para promover o desenvolvimento cognitivo de todas as crianças, quer seja a dinamizar contos, ou memorizar músicas ou a realizar tarefas simples da rotina.

Em algumas áreas da sala, como por exemplo na área da casinha observa-se que as crianças conseguem brincar ao faz de conta, onde cada uma assume um papel e distribui tarefas, estando desta forma a imitar situações da realidade. De realçar a J a MI e a F.

É esta idade onde se encontra a fase dos “porquês”, e já são algumas as crianças que atingiram esse patamar, são exemplo disso a ML, a TA, a E, o G e o R, estes revelam muito interesse em saber a razão de tudo o que acontece à sua volta.

O egocentrismo é também uma característica desta idade e bastante notória na sala. As crianças tendem a querer as atenções todas para si, querendo sempre ser o centro das atenções, o que muitas das vezes provoca conflitos entre elas. Visto que

acontecem muitas situações em que a partilha de brinquedos e objetos não é feita. Mas, existem duas crianças, a AM e a M que já ultrapassaram essa fase e demonstram de forma ativa a noção da partilha ao contrário do restante grupo. Nestas alturas a intervenção do educador é essencial de forma que as crianças comecem a interiorizar o conceito dessa mesma partilha.

Crianças com 4 e 5 anos

“Os estímulos oferecidos pelo meio ambiente, as relações interpessoais, o reforço obtido nas próprias condutas, a própria personalidade, (...) são fatores do desenvolvimento intelectual-cognitivo dos sujeitos” Zabalza (1992)

Cada criança deve ser respeitada na sua individualidade uma vez que todas possuem características únicas. Desta forma, o educador tem o dever de “olhar para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir”. (Papalia. 2001, p.227).

Relativamente ao tempo, grande parte das crianças não consegue fazer a sucessão dos dias da semana sem ajuda de um adulto ou da canção dos dias da semana, mas alguns são capazes de organizar-se no tempo, quando utilizam as expressões “ontem”, “hoje” e “amanhã”.

Ao nível da memorização, que se começa a destacar nesta altura, apenas a JO e MI revelam de forma mais notória essa capacidade, esta é perceptível quando se fala em momentos da semana ou atividades. Mas, se falarmos em programas de televisão ou músicas, o J, a F e o SL demonstram boa capacidade de memorização. Ao nível da crítica, sugestão e reflexão, já são mais as crianças que possuem essa aptidão, conseguem expressar de forma notória a sua opinião e contentamento/ descontentamento com as atividades ou situações diárias. De realçar a F. que possui um carácter bastante crítico e opinativo, gosta de expressar ativamente os seus pensamentos e opiniões.

No que toca aos números grande parte do grupo já tem essa estruturação, mas quando se torna necessário que aplicar à prática, nomeadamente escrevê-los torna-se um pouco mais complicado. À exceção da MI, que demonstra mais aptidão nesta área.

Nesta etapa que verificamos que o grupo já possui alguma autonomia. Esta pode verificar-se na higiene pessoal em que as crianças conseguem realizá-la de forma autónoma à exceção da criança I. que necessita que o adulto o ajude de forma mais

ativa. Na hora das refeições, onde grande parte come utilizando os talheres (colher, garfo e faca) de forma autónoma, à exceção da criança I e GA que necessitam de auxílio em alguns momentos. No que diz respeito a marcar as presenças, apenas a criança GA e J necessitam de auxílio pois demonstram dificuldade em fazer uma cruz, neste caso é utilizado o picotado para ajudar na tarefa, ambas têm mostrado melhoria a esse nível.

Desenvolvimento da Linguagem

De acordo com Spodek & Saracho (1998, pg.322), na Educação Pré-Escolar, as crianças “já acumulam um vocabulário de mais de 1800 palavras, tendo aprendido em média 9 palavras novas por dia, desde o ano e meio de idade. Aparentemente, as crianças conseguem-no por mapeamento rápido, o que lhes permite absorver o significado de uma nova palavra após terem ouvido apenas uma ou duas vezes numa conversa”. Posto isto, é possível perceber que o grupo em questão poderia, no geral, ser mais desenvolvido a nível da linguagem, pois nem todas as crianças apresentam uma capacidade de argumentação elevada, e é possível observá-lo em situações de debate ou de diálogo entre eles.

Como forma de desenvolver a comunicação linguística, são criados momentos onde é fundamental a oralidade, como o acolhimento, exposição e partilha de ideias, entre outras.

Crianças com 3 anos

“As crianças mais novas estão interessadas em tudo o que se passa no mundo. Fazem perguntas sobre tudo e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente” (Papalia, 2009, pg. 321).

É nesta idade que as crianças conseguem desenvolver a linguagem e adquirir novo vocabulário. O adulto é visto como o maior exemplo e referência para a criança, é importante que este fale de forma correta e clara para que a criança entenda e comece a utilizar novos vocábulos.

No grupo dos três anos, existem crianças pouco desenvolvidas a nível da linguagem, estas mostram dificuldade na dicção e comunicação linguística, é visível quando se encontram em momentos de diálogo e, dizem as palavras de forma errada, que é o caso das crianças ML, G, E, IS. Existem ainda crianças que se mostram timidez no momento de se expressar, como o T e a B. As outras crianças já se encontram num

nível mais desenvolvido, realçando a M e a AM.

Crianças com 4 e 5 anos

“A criança de 4 anos é muito faladora. Ela própria comenta os seus discursos e constitui, muitas vezes, o seu auditório. Gosta de utilizar palavras, de experimentá-las (...) Também gosta de inventar palavras tolas para descrever coisas concretas.” (Gesell, 1979, p. 200)

Nesta faixa etária, as crianças já recorrem à linguagem como forma de interação com os outros, descrever o seu dia/rotinas e ações do mesmo, bem como para argumentar e expressar opiniões. No caso da criança GA, utiliza a linguagem com situações imaginárias, visto que gosta de brincar sozinha e utilizar a linguagem para a “conversa” entre os bonecos e brinquedos.

Ao nível das letras, existem crianças que mostram interesse em conhecer as letras, escrever palavras, frases e o nome, como é o caso da criança MI e J. Depois existem outras que se limitam à escrita do próprio nome e por vezes revelam dificuldade na escrita do mesmo, escrevem no sentido contrário, ou com efeito espelho no todo ou só em algumas letras, que é o caso das crianças F, GA e J. Quanto à pronúncia das palavras, a maioria revela facilidade em fazê-lo. A nível morfológico o grupo distingue com clareza o masculino do feminino e o plural do singular.

O grupo de crianças é capaz de explicar e descrever o que está a executar ou desenhar, a dificuldade está mais presente na execução do que na descrição, ou seja, conseguem expressar e explicar o que querem e estão a fazer, mas ao nosso olhar pode não corresponder. O mesmo acontece por vezes com o relato ou resumo de histórias, mas por vezes pode ser justificado com o facto de ser um grupo bastante distraído e que não consegue ficar atento durante muito tempo.

Desenvolvimento Motor

De acordo com Papalia P., Feldman R. & Olds S. (2010), “as crianças dos 3 aos 6 anos fazem grandes avanços nas habilidades motoras – as quais compreendem as habilidades motoras grossas, que envolvem os grandes músculos, como correr e pular, e as habilidades motoras finas, aquelas capacidades exploradoras que compreendem a coordenação óculo-manual e os pequenos músculos, como abotoar e desenhar. Elas

também começam a demonstrar uma preferência pelo uso da mão direita ou esquerda” (pg.257).

Este é um grupo bastante energético que requer de momentos de corrida, brincadeira e descontração. Para responder a estas necessidades, existem diferentes momentos em que o seu corpo é a melhor ferramenta de descontração e liberdade motora, como a sessão de desenvolvimento motor e a hora do recreio.

Mas também é relevante, momentos que proporcionem o controlo da motricidade fina, como por exemplo, desenhar, pintar, colar, modelar, momentos proporcionados na sala e nas suas respetivas áreas estando associadas à expressão plástica. Sendo que, ainda existe uma grande parte do grupo que demonstra dificuldade em pegar de forma correta num lápis/caneta, tesoura. No entanto, grande parte do grupo mostra-se capaz de manusear livros, vestir e despir-se, é autónomo nas questões de higiene (abrir e fechar torneiras, lavar e limpar as mãos, limpar-se, puxar o autoclismo), pedindo ajuda apenas em situações específicas.

Crianças com 3 anos

A motricidade fina é algo que está desenvolvida numa parte menos significativa do grupo, uma vez que são algumas as crianças que mostram dificuldade em manusear o lápis de forma correta e não conseguem ter força para que o traço se note. Ao nível do desenho a maioria encontra-se na fase da garatuja, e vão conseguindo explicar o que querem desenhar, mas não conseguem colocar exatamente em prática. Nas refeições estas utilizam apenas a colher e, a maioria já o faz com alguma facilidade.

As crianças com três anos costumam demonstrar dificuldades, a saltar com um só pé, pés juntos e subir as escadas, neste grupo não é diferente, algumas demonstram essa mesma dificuldade, como a ML e TA, ambas sobem e descem escadas degrau a degrau e com apoio no corrimão. Com o tempo foram largando o corrimão, mas ainda sobem um degrau de cada vez.

Crianças com 4 e 5 anos

Gesell afirma que, “A criança de 4 anos domina melhor todo o seu equipamento motor (...) Mãos, braços, pernas e pés estão a tornar-se independentes da totalidade do conjunto postural.” (Gesell, 1979, p.200)

A motricidade fina neste caso está mais desenvolvida, visto que já há mais elementos capazes de segurar no lápis e realizar um traço notório, pintar, fazer desenhos, construções em legos e jogos.

Ao nível das sessões de desenvolvimento motor, alguns elementos do grupo demonstram interesse nas mesmas e, é possível observar os ritmos diferentes de cada um, se conseguem saltar a pés juntos, ou com o apoio de apenas um pé, verificar qual o pé e mão de apoio, que no caso da criança J o pé e mão dominante é diferente ao que utiliza a escrever e desenhar. Revelando algumas mais dificuldade no controlo de bola e contorno de objetos, que é o caso da criança GA, MR e SL.

Desenvolvimento Sócio Afetivo

No grupo, as crianças já conseguem expressar e verbalizar de forma clara as suas emoções e sentimentos. De acordo com Hohman & Weikart (2003) as crianças no pré-escolar começam a ser capazes de distinguir e descrever por palavras as suas experiências emocionais associadas ao sentirem-se “felizes”, “zangados”, “assustadas” e “tristes”.

O grupo composto maioritariamente por crianças recém-chegadas à valência do Jardim de Infância, portanto encontram-se numa fase de adaptação e conhecimento, mas o grupo dos mais velhos manteve-se, mostrando união entre eles. É um grupo bastante afetivo, meigo e carinhoso, conseguindo demonstrar frequentemente o carinho que sentem tanto pelos adultos como umas pelas outras.

É notório que existe uma relação significativa e estimulante entre os adultos e as crianças, em que os adultos proporcionam um bem-estar físico e emocional às mesmas. A equipa pedagógica dá um grande suporte de apoio às crianças, proporcionando-lhes momentos de responsabilidades e autonomia. Tanto a educadora como as auxiliares observam de forma atenta as potencialidades e desempenho das crianças, mostrando colaboração em todas as tarefas e brincadeiras. A perspetiva e opinião manifestado pelo grupo de crianças é tido em conta pelo adulto de forma a planear o trabalho com base nesses interesses.

É dada às crianças a possibilidade de manipular objetos, tomar decisões, fazer escolhas, elaborar planos, refletir sobre o que fazem. A aprendizagem ativa promove não só, capacidades de pensamento e raciocínio, como também, desenvolve a sua

identidade pessoal, através da interação. Esta é uma aprendizagem que tira a criança de um papel passivo em que é apenas um mero ouvinte e dá-lhe voz e permite que este opine e seja parte ativa na construção do seu próprio conhecimento.

Quando existem conflitos, usa-se o adulto como mediador e dá-se autonomia para que as crianças consigam elas próprias resolver os conflitos. Desta forma, são promovidas aprendizagens significativas. As regras da sala foram realizadas e afixadas juntamente com as crianças, de forma que se sintam incluídas e que entendam o seu propósito.

Crianças com 3 anos

Segundo Erikson (1963) nesta idade a criança já não é totalmente dependente e sente-se mais segura para explorar o meio que a rodeia. Mas a criança precisa de ser encorajada pelo adulto para que desta forma possa desenvolver não só as suas capacidades como a sua autonomia. No grupo isso tem sido notório à exceção da criança T e B que mostram bastante timidez e dificuldade em expressar-se em grande grupo e por vezes até em pequeno grupo.

A sala verde possui regras próprias que foram acordadas no início do ano com o grupo, mas por vezes mostram dificuldade em cumpri-las. Como por exemplo, correr dentro da sala, levar materiais de umas áreas para as outras, entre outras.

Crianças com 4 e 5 anos

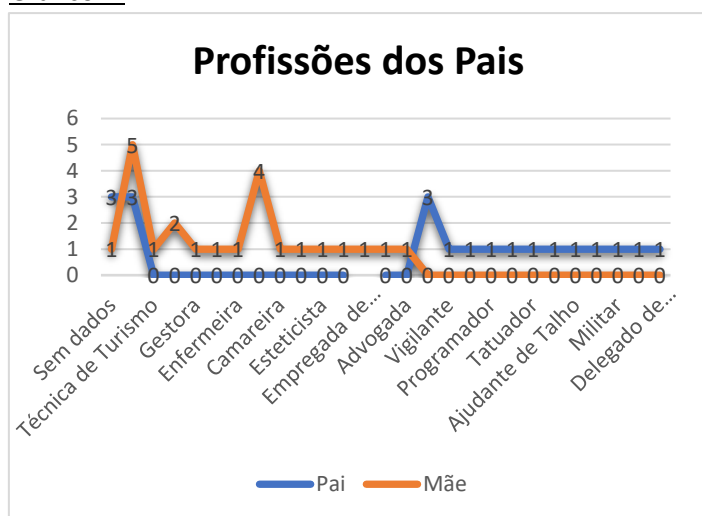
Nesta fase nota-se o aumento da capacidade em estabelecer relações com os colegas, no grupo em questão as crianças têm muitos conflitos, no entanto conseguem rapidamente pedir desculpa.

Este é um grupo que demonstra bastante interesse em partilhar momentos e histórias do seu dia-a-dia, e os restantes colegas mostram-se atentos a escutar e gostam de comentar e comparar histórias. O que a meu ver mostra que o grupo tem interesse e respeito pelo outro, o que traz um ambiente seguro para a partilha.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”.

Para a concretização da caracterização do meio familiar consultei as fichas individuais de cada criança. Quanto à profissão dos pais, verificou-se que existe um leque variadíssimo de profissões, como se pode comprovar pelo gráfico 1, destacando-se o facto de existirem oito desempregados e depois destaca-se empregada de limpeza e motorista. Após a observação destas profissões pode concluir-se que as famílias destas crianças pertencem a uma classe social média/baixa.

Gráfico 1:



II Caracterização do grupo

O grupo de crianças observado já é conhecido e, insere-se na valência de Jardim de Infância do Centro Juvenil de Campanhã, no Porto. Havendo uma alteração na sua composição uma vez que no semestre passado era composto por vinte e três crianças no seu total, e neste momento passou a ser composto por vinte e uma crianças. Neste sentido, existem nove crianças com três anos, sete com quatro anos e cinco com cinco anos. O grupo continua a ser na sua maioria do sexo feminino com catorze crianças, sendo as restantes sete crianças do sexo masculino.

Neste regresso à sala, é visível um crescimento e desenvolvimento do grupo em geral a alguns níveis. No entanto, é de salientar o facto das crianças terem estado muito tempo em casa devido à pandemia, o que fez com que algumas crianças ainda se mostrassem agitadas e com dificuldade em cumprir algumas das regras base da sala e de convivência.

Este tempo em casa refletiu-se na parte **socio-afetiva**, de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (2016), “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades.”. O grupo demonstra dificuldade em relacionar-se durante algum tempo sem surgir conflitos, uma simples partilha de brinquedo ou jogo gera conflito e birras. Estas divergências acontecem normalmente em momentos de brincadeira livre, quer no interior quer no exterior. Algo que acontece mais no grupo dos mais novos, nomeadamente com a E, o G, o L, o R, a ML. Por outro lado, surge a carência de algumas crianças que choram com facilidade por sentirem falta dos pais, que é o caso da K, da IS e do T. De salientar que o grupo dos mais crescidos tem aqui um papel importante, pois quando vêm um colega a chorar ou triste tentam consolar ou ajudar, sendo mais frequente a JO e a MI.

No que diz respeito ao **desenvolvimento cognitivo**, ainda existem crianças em níveis distintos de desenvolvimento, mas é possível observar uma constante evolução, e uma diferença significativa do semestre passado para este. Há um aumento das suas capacidades, como a escuta, interpretação, memorização, comunicação, entre outros. Em algumas áreas da sala, como por exemplo na área da casinha ou em momentos no exterior observa-se que as crianças conseguem brincar ao faz de conta, onde assumem um papéis e distribuem tarefas, estando desta forma a imitar situações da realidade, são exemplo disso a JO a MI, a F, a NI, a N, o G, o R, a GA. É fundamental que cada criança seja respeitada na sua individualidade uma vez que todas possuem características únicas. Desta forma, o educador tem o dever de “olhar para cada criança como uma pessoa única, traçando objetivos cada vez mais desafiantes e procurando formas cada vez mais diversas para os atingir”. (Papalia. 2001, p.227).

O egocentrismo é uma característica presente na sala, pois algumas crianças tendem a querer as atenções todas para si, nomeadamente em momentos de grande grupo onde desobedecem a ordens para ter o foco em si, sendo a TA, a ML e a GA exemplo disso. Algo que provoca conflitos entre as crianças quando um adulto lhes dá atenção estando elas com um comportamento menos correto. A noção de partilha é algo que tem vindo a ser trabalhado, tanto nos mais pequenos como nos mais crescidos

e alguns elementos mostram que são capazes, como por exemplo, a A, a AM, a JO, a MI, a N, o SL, o M e a B. Sendo os com mais dificuldade de partilha a E, a F, a GA, o G, o J, a ML, a NI, o R, a TA. Aqui destaco a importância da atuação do adulto, é importante que este seja capaz de transmitir às crianças o poder e a importância da partilha, bem como gerir momentos de conflito e egoísmo entre eles. A autonomia verifica-se em diferentes momentos da rotina, e, no geral o grupo tem feito grandes progressos a este nível, na minha opinião o quadro das responsabilidades ajudou-os a entender que é importante ter responsabilidades e conseguir executar coisas de forma autónoma. Na hora das refeições, já todos comem utilizando os talheres (colher, garfo e faca), ainda que a E, a IS, o T e o L mostrem mais dificuldade.

No que diz respeito ao **desenvolvimento da linguagem**, e de acordo com Spodek & Saracho (1998, p.322), na Educação Pré-Escolar, as crianças conseguem “(...) absorver o significado de uma nova palavra após terem ouvido apenas uma ou duas vezes numa conversa”. Posto isto, é possível perceber que o grupo em questão poderia, no geral, ser mais desenvolvido a nível da linguagem, mas é perceptível uma evolução desde o semestre passado, onde já existe alguma capacidade de argumentação, e conseguimos ver crianças a participar em debates e a realizar diálogos mais demorados entre eles. E utilizam palavras que ouvem para construir as suas próprias frases, fazendo muitas vezes imitações do adulto. De realçar que é característico a criança aos quatro anos ser “(...) muito faladora. Ela própria comenta os seus discursos e constitui, muitas vezes, o seu auditório. Gosta de utilizar palavras, de experimentá-las (...) Também gosta de inventar palavras tolas para descrever coisas concretas.” (Gesell, 1979, p. 200) havendo aqui uma diferença clara no grupo, uma vez que há crianças que o seu discurso é bem perceptível e outras que existe dificuldade em compreender o que estão a verbalizar.

“As crianças (...) estão interessadas em tudo o que se passa no mundo. Fazem perguntas sobre tudo e as suas competências linguísticas melhoram rapidamente” (Papalia, 2009, p. 321). E é isto que acontece em sala, o grupo mostra-se bastante curioso na sua maioria e sempre a querer saber mais sobre tudo o que as envolve e acontece. Algo que é positivo no aumento de vocabulário, partilha de opiniões e ideias e comunicação oral. Ainda existem algumas crianças que por timidez têm dificuldade em falar em grupo e partilhar ideias, que é o caso da IS, da K, do L, da N, do T e do M. Para colmatar isso a estagiária tem tentado puxar por eles quando estamos em

momentos de pequeno grupo, ou em brincadeiras mais livres, de forma que estes se sintam seguros e sem possível julgamento.

Relativamente ao **desenvolvimento psico-motor**, e de acordo com Papalia P., Feldman R. & Olds S. (2010), “as crianças dos 3 aos 6 anos fazem grandes avanços nas habilidades motoras – as quais compreendem as habilidades motoras grossas, que envolvem os grandes músculos, como correr e pular, e as habilidades motoras finas, aquelas capacidades exploradoras que compreendem a coordenação óculo-manual e os pequenos músculos, como abotoar e desenhar. Elas também começam a demonstrar uma preferência pelo uso da mão direita ou esquerda” (p.257). Este é um grupo bastante energético que requer de momentos de corrida, brincadeira e descontração. Para responder a estas necessidades, existem diferentes momentos em que o seu corpo é a melhor ferramenta de descontração e liberdade motora, como a sessão de educação física e o tempo no recreio.

Neste momento, os rapazes mantêm o interesse em jogar à bola enquanto as raparigas preferem jogos mais calmos, como a bola no chão, jogo da cadeira. Um jogo que é possível reunir o grupo todo é o “macaquinho chinês” e a apanhada. Em momentos do exterior e rotina é possível observar que alguns conseguem equilibrar-se, como o caso da Jo, da MI, da NI e do J. Entendem ordens de habilidades motoras grossas, como correr saltar a pés juntos, compreender noções espaciais como “frente/atrás”, “cima/baixo”, “sobe/desce”, “gira/rola”. Algo que se mostra ainda difícil de compreender e executar relaciona-se com a lateralidade, distinguir a esquerda da direita em diferentes momentos, seja no exterior ou no interior (a escrever e a comer, por exemplo). Nas habilidades motoras finas, mostram um bom desenvolvimento, nomeadamente no recorte no traço do desenho, e escrita. Quando estão na área do desenho algumas crianças conseguem pegar de forma correta no lápis e outros materiais de desenho, assim como na hora de almoço na pega dos talheres. Algumas crianças, como é o caso da F, o G, a JO, o J, a MI, a N, a NI, o SL e a B, pegam de forma correto nos talheres, o mesmo não acontece com a E, a GA, a IS, a K, o L, a ML, a TA e o T.

Para concluir e em concordância com o semestre passado o grupo é bastante interessado, curioso, mas também bastante agitado. Alguns demonstram interesse em adquirir novas aprendizagens, mas o momento de maior interesse centra-se nas

atividades de brincadeira livre. O grupo caracteriza-se por ser heterogéneo na medida em que as diferenças de idades, refletem gostos e interesses distintos. Realço que em comparação com o outro momento de intervenção houve um desenvolvimento notável no seu geral, destacando a dimensão da linguagem, visto que era uma das que sofria maior cadência. Apresentando agora um discurso mais claro e um maior à vontade de alguns em partilhar ideias e opiniões. Penso que com o tempo serão notadas melhorias nos outros campos de desenvolvimento, na medida em que a cada dia que passa o grupo habitua-se mais ao que os rodeia e começa a interagir de forma mais natural.

Referências Bibliográficas

- Diane E. Papalia, Sally W. Olds, & Ruth D. Feldman (2010). O mundo da criança da Infância à adolescência. 11ª edição. Mc Graw Hill.
- Gesell, A., Fances, L., & Ames, L. B. (1979). A Criança dos 0 aos 5 anos- O Bebê e a Criança na Cultura dos nossos Dias. Lisboa: Dom Quixote
- Hohwmann, M. & Weikart, D. (2003). Educar a criança. (2ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Papalia, D.E.& Olds S. W. & Feldman, R.D. (2009) O Mundo da Criança. Lisboa: Editora Mc Graw Hill.
- Silva, I. (coord.), Marques, L., Mata, L., Rosa, Manuela (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação
- Spodek, B. & Saracho O. (1998). Ensinando crianças de 3 a oito anos. Porto Alegre: Artmed.
- Zabalza, M. A. (1992). Didáctica da Educação Infantil. Rio Tinto: ASA/ Clube do Professor.

R	X				X			X			X			X			X			X	
RA	X				X			X			X			X			X			X	
SL	X				X			X			X			X			X			X	
T	X				X			X			X			X			X			X	
TA		X			X			X			X			X			X			X	
Total:	19	4	0	9	13	1	15	7	1	9	13	1	9	13	1	4	18	1	0	22	1
Observações	O grupo manteve-se atento, curioso e concentrado durante toda a atividade. Este tipo de atividade aumenta os períodos de atenção e concentração do grupo.		O grupo demonstrou ter compreendido a mensagem principal transmitida pelo conto, perceberam a importância da união e entreajuda e que juntos somos mais fortes.		De uma forma geral, o grupo, respondeu adequadamente, àquilo que lhes foi questionado.		O grupo demonstrou querer participar ativamente durante e no final do conto. E ao serem questionados “a que sabe a lua?”, grande parte quis partilhar a sua resposta.		O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente, expondo as suas preferências.		Algumas crianças conseguiram, com apoio do adulto, situar os acontecimentos da história no espaço e no tempo em que ocorreram.		Foi durante o momento exploração livre que foi perceptível a entreajuda a movimentar os animais. Conseguindo ainda retratar e repetir a sequência de acontecimentos da história.								

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das OCEPE) Legenda: **A-** Adquirido; **EA-** Em aquisição; **NA-** Não Adquirido.

T	X			X			X			X			X			X			X		
TA		X			X			X			X			X			X			X	
Total:	12	5	0	11	6	0	11	6	0	7	10	0	7	10	0	2	15	0	2	15	0
Observações	O grupo manteve-se cooperativo durante a atividade, escutando com atenção a hora do conto.		O grupo, em parte, compreende a mensagem transmitida, falando posteriormente da generosidade e usando a palavra ao longo do dia.		De uma forma geral, o grupo, respondeu adequadamente, às perguntas feitas.		O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente.		O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente, expondo as suas preferências. Partilhando momentos em que foram generosos.		As crianças conseguiram, com apoio do adulto, situar os acontecimentos da história no espaço e no tempo em que ocorreram.		Foi possível observar a partilha daquilo que queriam fazer, onde e como. Sendo em geral claro aquilo que pretendiam.								

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das OCEPE) Legenda: **A-** Adquirido; **EA-** Em aquisição; **NA-** Não Adquirido.

Apêndice V - “Senhor Miguel apresenta o seu amigo Sentinela”



Apêndice VI - Produções sobre “O Caule Sentinela”



Apêndice VII - Tabela 3: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “O Caule Sentinela”

Aprendizagens a promover Crianças	Comunicação Oral																					
	Escutar com atenção a história contada			Compreender a mensagem transmitida			Responder às questões de forma adequada			Comunicar oralmente as suas ideias em grupo e/ou individualmente			Comunicar oralmente expondo as suas preferências			Situat acontecimentos no tempo e no espaço			Relatar acontecimentos, demonstrando clareza no discurso e sequênci de acontecimentos			
	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	
AM	X			X			X			X			X				X			X		
E		X			X			X			X			X				X			X	
F	X				X			X			X			X				X			X	
G		X			X			X			X			X				X			X	
GA	X			X			X			X			X			X			X			
IS	X				X			X			X			X				X			X	
J	X			X			X			X			X				X			X		
JO	X			X			X			X			X				X			X		
K	X				X			X			X			X				X			X	
L	X			X			X			X			X				X			X		
M	X			X			X			X			X			X			X			
MI	X				X			X			X			X				X			X	
ML		X			X				X				X					X			X	
N	X				X			X			X			X				X			X	
NI	X				X			X			X			X				X			X	
R		X			X				X				X					X			X	
SL	X			X			X			X			X			X			X			
T	X			X			X			X			X				X			X		

TA		X			X			X			X			X			X			X	
Total:	14	5	0	8	11	0	13	6	0	8	11	0	8	11	0	3	16	0	7	12	0
Observações	O grupo manteve-se atento durante a atividade. A presença da narradora mascarada suscitou ainda mais a curiosidade do grupo e um aumento de atenção por parte do grupo.		O grupo demonstrou, em parte, compreender a mensagem transmitida.		De uma forma geral, o grupo, respondeu adequadamente, às perguntas feitas.		O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente.		O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente, expondo as suas preferências. Sendo visível na escolha da área em que queriam desenvolver os seus trabalhos e na escolha das ações para as bandas desenhadas.		As crianças conseguiram, com apoio do adulto, situar os acontecimentos da história no espaço e no tempo em que ocorreram.		Foi possível observar a partilha daquilo que queriam fazer, onde e como. Sendo em geral claro aquilo que pretendiam.								

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das OCEPE) Legenda: **A**- Adquirido; **EA**- Em aquisição; **NA**- Não Adquirido.

Apêndice VIII - “A Flor do Coração”



Apêndice IX - “D. Teresa”



Apêndice X - Vaso Branco com Flores (1916) de Odilon Redon

**9. Vaso branco com flores
(1916)**

Pintor: Odilon Redon



Apêndice XI - “Vaso da Sala 1- em construção”



Apêndice XII- “Vaso da Sala 1”



Apêndice XIII - Tabela 4: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “A Flor do Coração”

Aprendizagens a promover Crianças	Comunicação Oral																				
	Escutar com atenção a história contada			Compreender a mensagem transmitida			Responder às questões de forma adequada			Comunicar oralmente as suas ideias em grupo e/ou individualmente			Comunicar oralmente expondo as suas preferências			Situat acontecimentos no tempo e no espaço			Relatar acontecimentos, demonstrando clareza no discurso e sequência de acontecimentos		
	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA
AM	X			X			X			X			X				X			X	
E		X			X			X			X			X			X			X	
F	X				X		X				X			X			X		X		
G		X			X			X			X			X			X			X	
GA	X			X			X			X			X			X				X	
IS																					
J																					
JO	X			X			X			X			X				X		X		
K	X				X		X				X			X			X			X	
L	X			X			X			X			X				X			X	
M	X			X			X			X			X			X				X	
MI	X				X		X				X			X			X			X	
ML		X			X			X			X			X			X			X	
N	X				X		X				X			X			X			X	
NI	X				X		X				X			X			X		X		
R		X			X			X			X			X			X			X	
SL																					
T	X				X		X			X			X				X			X	

TA		X			X			X			X			X			X			X	
Total:	11	5	0	5	11	0	11	5	0	6	10	0	6	10	0	2	14	0	3	13	0
Observações	O grupo manteve-se atento durante a atividade. A presença da narradora mascarada suscitou ainda mais a curiosidade do grupo e um aumento de atenção por parte do grupo.	O grupo demonstrou, em geral, ter compreendido a mensagem transmitida pelo pela história.	De uma forma geral, o grupo, respondeu adequadamente, às perguntas feitas.	O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente.	O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente, expondo as suas preferências. Sendo visível na escolha das flores, e durante a exploração onde queriam e como queriam colar.	As crianças conseguiram, com apoio do adulto, situar os acontecimentos da história no espaço e no tempo em que ocorreram.	Foi possível observar momentos de entreajuda e trabalho de equipa durante a exploração, uma vez que estavam todos a trabalhar para um fim comum.														

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das OCEPE) Legenda: **A**- Adquirido; **EA**- Em aquisição; **NA**- Não Adquirido.

Apêndice XIV - Emocionómetro



Apêndice XV - Dramatização - "O Monstro das Cores"



TA		X			X			X			X			X			X			X	
Total:	10	2	0	7	5	0	10	2	0	6	6	0	8	4	0	2	10	0	2	10	0
Observações	O grupo, em geral, manteve-se atento e concentrado durante a hora do conto. Momentos como este tendem a aumentar os períodos de atenção e concentração do grupo.	O grupo demonstrou ter compreendido a mensagem transmitida pelo conto, perceberam a importância das emoções e justificar aquilo que sentem.	De uma forma geral, o grupo, respondeu adequadamente, às perguntas feitas.	O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente.	O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente partilhando aquilo que sentem de acordo com as emoções retratadas na obra. Conseguindo assim, expor os seus sentimentos.	As crianças conseguiram, com apoio do adulto, situar os acontecimentos da história no espaço e no tempo em que ocorreram.	Foi possível observar a ajuda dos mais crescidos aos mais novos, a explorar o livro de forma livre. Tendo atenção ao facto de ser pop-up.														

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das OCEPE) Legenda: **A**- Adquirido; **EA**- Em aquisição; **NA**- Não Adquirido.

Apêndice XVII – Produções para o mural de emoções



Apêndice XVIII – Partilha das produções com o grande grupo



Apêndice XIX - Tabela 6: Análise dos Objetivos de Comunicação Oral – “O Novelo de Emoções”

Aprendizagens a promover Crianças	Comunicação Oral																				
	Escutar com atenção a história contada			Compreender a mensagem transmitida			Responder às questões de forma adequada			Comunicar oralmente as suas ideias em grupo e/ou individualmente			Comunicar oralmente expondo as suas preferências			Situat acontecimentos no tempo e no espaço			Relatar acontecimentos, demonstrando clareza no discurso e sequência de acontecimentos		
	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA
AM	X				X		X				X			X			X		X		
E																					
F	X			X			X				X			X			X		X		
G	X			X			X			X			X				X			X	
GA	X			X			X			X			X			X				X	
IS		X			X			X			X			X			X			X	
J	X				X		X				X			X			X			X	
JO	X			X			X			X			X				X		X		
K	X				X		X				X			X			X			X	
L	X			X			X				X			X			X			X	
M	X				X		X			X			X			X				X	
MI	X			X			X				X			X			X			X	
ML	X				X			X			X			X			X			X	
N	X			X			X				X			X			X			X	
NI	X			X			X				X			X			X			X	
R	X			X			X				X			X			X			X	
SL	X				X		X				X			X			X			X	
T	X			X			X			X			X				X			X	

TA		X			X			X			X			X			X			X	
Total:	16	2	0	10	8	0	15	3	0	5	13	0	5	13	0	2	16	0	3	15	0
Observações	O escutar com atenção do início ao fim da hora do conto é cada vez mais geral. O grupo manteve-se atento e concentrado durante toda a atividade. Este tipo de atividade aumenta os períodos de atenção e concentração do grupo.	O grupo demonstrou ter compreendido a mensagem transmitida pelo conto, perceberam a importância das emoções, como se demonstram e a dar nome ao que sentem.	De uma forma geral, o grupo, respondeu adequadamente, às perguntas feitas.	O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente.	O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente partilhando o que sentem e o porquê. Conseguindo expor os seus sentimentos, ainda que algumas crianças tenham dificuldade a justificar.	As crianças conseguiram, com apoio do adulto, situar os acontecimentos da história no espaço e no tempo em que ocorreram.	Durante a exploração da obra foi possível observar entreadada, a capacidade de relatar e retratar momentos da história.														

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das OCEPE) Legenda: **A**- Adquirido; **EA**- Em aquisição; **NA**- Não Adquirido.

Apêndice XX – Exploração instrumentos musicais



Apêndice XXI - Tabela 7: Análise dos Objetivos do Subdomínio da Música– Instrumentos Musicais

Aprendizagens a promover Crianças	Comunicação Oral																				
	Escutar com atenção as sugestões			Identificar auditivamente sons instrumentais			Identificar/descrever os sons que ouve e as suas características (rítmicas e tímbricas)			Comentar o som dos instrumentos, manifestando as suas opiniões			Elaborar improvisações musicais utilizando diversos recursos sonoros			Valorizar a música como fator de identidade social e cultural			Comentar com clareza no discurso		
	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA
AM	X				X		X				X			X			X		X		
E																					
F	X			X			X				X			X			X		X		
G	X			X			X			X			X				X			X	
GA	X			X			X			X			X			X				X	
IS	X				X			X			X			X			X			X	
J																					
JO	X			X			X			X			X				X		X		
K																					
L	X			X			X				X			X			X			X	
M	X				X			X		X			X			X				X	
MI	X			X			X				X			X			X			X	
ML																					
N	X			X			X				X			X			X			X	
NI	X			X			X				X			X			X			X	
R	X			X			X				X			X			X			X	
SL																					
T	X			X				X		X			X				X			X	

TA	X				X			X			X			X			X			X		
Total:	14	0	0	10	4	0	10	4	0	5	9	0	5	9	0	2	12	0	3	11	0	
Observações	<p>O grupo escutou com muita atenção a todas as sugestões dadas pelo adulto. Conseguindo colocar em prática as sugestões e os ritmos pré-definidos.</p> <p>Grande parte do grupo conseguiu identificar os sons emitidos por cada um dos instrumentos.</p> <p>Conseguem descrever características de cada som (mais alto, mais baixo, mais forte, mais fraco, etc).</p> <p>Demonstraram conseguir comentar oralmente os sons dos variados instrumentos.</p> <p>O grupo foi capaz de elaborar improvisações sejam elas de forma individual ou em grupo.</p> <p>As crianças mostram dar valor à música.</p> <p>Ao longo da exploração livre e orientada vão comentando e expressando com clareza.</p>																					

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das OCEPE) Legenda: **A**- Adquirido; **EA**- Em aquisição; **NA**- Não Adquirido.

Apêndice XXII - Notas de Campo – PE

Objetivo	Estratégias para a dinamização da hora do conto	Notas de campo	
Participar na hora do conto	- “A que sabe a lua”	<p>No final, e de acordo com o título, era simulado retirar bocados da lua e dar a cada um dos animais. Mas mais do isso, foi dar a cada uma das crianças a hipótese de provarem a lua e tentar perceber qual é afinal o sabor da lua. Para isso, foram utilizadas bolachas, partindo um bocado para cada um e dadas a cada um dos elementos do grupo. Neste sentido, cada criança, partilhou a lua que sabia para si:</p>	
		<p>R – Chocolate J – Banana F – Queijo N – Doce JO – Bolacha L - Chocolate GA – Mel IS – Morango G – Gomas M – Bolacha A – Bolacha AM – Chocolate</p>	<p>I – Banana K – Chocolate MI – Morango ML – Chocolate NI – Bolacha Maria RA – Mel SL – Doce T – Bolacha TA - Chocolate B – Bolacha E – Chocolate</p>

Participar na hora do conto	- “A Árvore Generosa”	<u>Comentários:</u> G - “porque está branca? Porque não tem cores”; N - “a árvore foi mesmo amiga do menino, ajudou sempre”; JO - “é isto que é ser generoso?”; AM - “para ser o rei da floresta a coroa tinha muitas flores”; J - “ele era grande, mas os grandes também podem brincar”.
Participar na hora do conto	- “O Caule Sentinela”	<u>Comentários:</u> R - “é muito difícil tomar conta do sentinela?”; F - “eu acho que também temos um sentinela na nossa horta”; T - “queres ver a nossa horta?”; AM - “ele pareceu muito feliz”; JO - “podemos fazer desenhos sobre ele?”.
Participar na hora do conto	- “A Flor do Coração”	<u>Comentários:</u> AM - “foste tu que apanhaste as flores? São muito bonitas”; F - “podes deixar o livro?”; N - “como se chama esta flor vermelha?”; L - “e a flor amarela?”
Participar na hora do conto	- “O Monstro das Cores”	<u>Comentários:</u> E - “eu conheço os monstros, mas os meus não saltam”; JO - “gostei das emoções”;

		<p>G - “gosto da rosa, é o amor”;</p> <p>MI - “estou sempre amarela”.</p> <p>No final da leitura, foi pedido que escolhessem uma emoção e explicassem o porquê. Neste sentido, cada criança, partilhou a qua o que sentia:</p> <p>G - “rosa, sinto amor por ti” L – “alegria, hoje foi a mãe que me trouxe”;</p> <p>N - “tristeza, porque hoje dormi mal”;</p> <p>JO - “alegria, tenho dança à tarde”;</p> <p>GA - “calma, sinto-me assim hoje, não me podem chatear”;</p> <p>R - “raiva, o meu irmão acordou-me a gritar. Eu sei que ele é pequeno, mas deixou-me com muita raiva”.</p>
Participar na hora do conto	- “O Novelo de Emoções”	<p><u>Comentários:</u></p> <p>F - “às vezes também parece que tenho um novelo dentro de mim”;</p> <p>JO - “este livro é diferente do outro”;</p> <p>MI - “mas também fala sobre emoções”;</p> <p>G - “neste não fala sobre o amor”;</p> <p>F - “Ó G, não pode falar no amor em todos”.</p> <p>No final da leitura, foi pedido que partilhassem em grande grupo o que estavam a sentir e porquê. Neste sentido, cada criança, partilhou a qua o que sentia:</p> <p>G - “alegria, hoje ficas até tarde”</p>

		<p>L – “alegria, hoje foi a mãe que me trouxe”;</p> <p>N - “alegria, porque já recebi muitos mimos”;</p> <p>JO - “hoje não sei o que sinto”;</p> <p>AM - “tristeza, a minha prima não veio à escola”.</p>
--	--	---

TE	X			X			X				X			X						X	
TL	X			X			X				X			X					X		
TM		X			X			X			X			X			X			X	
TP	X			X			X			X			X			X			X		
Z																					
Total:	11	11	0	16	6	0	7	15	0	5	17	0	11	11	0	13	9	0	10	12	0
Observações	O grupo escutou, no seu geral, com atenção a música.		Uma boa parte do grupo conseguiu identificar informação útil. os sons emitidos por cada um dos instrumentos.			Conseguem identificar auditivamente sons instrumentais.			Conseguem descrever características de cada som (mais alto, mais baixo, mais forte, mais fraco, etc).			Boa parte da turma consegue interpretar a letra da música.			O grupo a seu tempo vai partilhando as suas ideias e opiniões.			Ao longo da exploração livre e orientada vão comentando e expressando com clareza.			

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das AE) Legenda: **A**- Adquirido; **EA**- Em aquisição; **NA**- Não Adquirido.

Apêndice XXIV - Tabela 9: Análise dos Objetivos de Expressão Musical – “Instrumentalização de uma letra”

Aprendizagens a promover Crianças		Comunicação Oral																	
		Escutar com atenção as sugestões			Identificar auditivamente sons instrumentais			Descrever sons que ouvem e as suas características (rítmicas e tímbricas)			Instrumentalizar segundo ordens utilizando recursos sonoros			Utilizar instrumentos musicais de forma correta			Comentar com clareza no discurso		
		A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA	A	EA	NA
ANT	X			X				X		X				X			X		
BE	X			X			X			X			X			X			
CA		X			X			X			X			X			X		
CE		X			X		X	X			X		X			X			
CO		X			X		X	X			X			X			X		
DU	X			X			X			X			X			X			
FV		X			X			X			X			X			X		
GF		X			X			X			X			X			X		
GP		X			X			X			X		X				X		
ID		X			X			X			X			X		X			
ISL	X				X		X	X		X			X			X			
MA		X			X			X			X			X			X		
MAT	X				X			X		X				X			X		
MB		X			X			X			X			X			X		
MC	X			X			X			X			X			X			
MGR																			
MNL																			
PI	X			X			X	X		X			X			X			
TB		X			X		X	X			X			X		X			

TE	X			X			X			X			X			X		
TL	X			X			X				X		X			X		
TM		X			X			X			X			X			X	
TP	X			X			X			X			X			X		
Z		X			X		X			X				X			X	
Total:	10	12	0	8	14	0	11	11	0	11	11	0	10	12	0	11	11	0
Observações	O grupo escutou com atenção a sugestões dadas pelo adulto.			Uma parte do grupo conseguiu identificar auditivamente sons instrumentais.			Conseguem descrever (algumas) características de cada som (mais alto, mais baixo, mais forte, mais fraco, etc).			Têm alguma dificuldade em instrumentalizar segundo as orientações e nos tempos corretos.			Têm alguma dificuldade em utilizar os instrumentos de forma adequada.			Ao longo da exploração livre e orientada vão comentando com clareza.		

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das AE) Legenda: **A**- Adquirido; **EA**- Em aquisição; **NA**- Não Adquirido.

TB	X			X			X			X			X			X			X		
TE	X			X			X			X			X			X			X		
TL	X			X			X			X			X			X			X		
TM	X				X			X			X			X			X			X	
TP	X			X			X			X			X			X			X		
Z	X				X			X			X			X			X			X	
Total:																					
	20	4	0	18	6	0	18	6	0	15	9	0	11	13	0	14	10	0	12	12	0
Observações	O grupo manteve-se atento, curioso e interessado durante a atividade. Este tipo de atividade aumenta os períodos de atenção e concentração do grupo.			O grupo mostrou ter compreendido a mensagem transmitida pelo conto.			De uma forma geral, responderam adequadamente, àquilo que lhes foi questionado.			O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente, expondo as suas ideias e opiniões.			Alguns elementos conseguem descrever, contar e recontar acontecimentos do livro.			Algumas crianças conseguiram, com apoio do adulto, situar os acontecimentos da história no espaço e no tempo em que ocorreram.			Ao longo da exploração livre e orientada vão comentando e expressando com clareza.		

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das AE) Legenda: **A**- Adquirido; **EA**- Em aquisição; **NA**- Não Adquirido.

TB		X			X		X			X			X			X			X		
TE	X			X			X			X			X			X			X		
TL	X			X			X			X			X			X			X		
TM		X			X			X					X			X			X		
TP	X			X			X			X			X			X			X		
Z		X			X			X					X			X			X		
Total:																					
	14	10	0	14	10	0	18	6	0	19	5	0	18	6	0	15	9	0	12	12	0
Observações	O grupo escutou com atenção as regras dadas pelo adulto.			Participam na dinâmica tendo em conta o que foi estabelecido.			A maioria, responde às questões de forma adequada, ao que lhes foi questionado.			O grupo demonstrou conseguir comunicar oralmente, expondo as suas ideias e opiniões.			Conseguem na sua maioria transparecer no papel o que disseram oralmente.			Partilham em grande grupo as suas produções, explicando as mesmas.			Ao longo da exploração livre e orientada vão comentando e expressando com clareza.		

(Indicadores de desenvolvimento adaptados das AE) Legenda: **A**- Adquirido; **EA**- Em aquisição; **NA**- Não Adquirido.

Apêndice XXVII - Notas de campo – 1º CEB

Objetivo	Estratégias	Notas de campo
Análise das ilustrações	“Quando for grande quero ser criança”	<p><u>Comentários:</u></p> <p>ANT - “ele vai na bicicleta em cima dos números e aparece sempre pernas grandes, deve ser um adulto”;</p> <p>BE - “reparem, tem tantas cores, vê-se logo que é um livro de crianças”;</p> <p>D – “as cores diferentes podem ser emoções”</p> <p>TE - “eu acho que aparecem lápis de cor porque as crianças usam muito”;</p> <p>ISL – “tem sapatos de criança e sapatos de adulto”;</p> <p>BE - “reparem que tem linhas nas páginas, nós agora escrevemos em linhas”;</p> <p>TL - “aparecem crianças de cores diferentes, como na nossa escola”;</p> <p>MC - “em algumas páginas aparecem instrumentos musicais”;</p> <p>TP - “também aparecem notas musicais”;</p> <p>D, “em quase todas as páginas tem um caminho com números e eles estão por ordem crescente”;</p> <p>MC “tem alguns estados de tempo que demos na sala”</p> <p>BE – “ao aparecer o dragão e a fada pode ser a imaginação dele”;</p> <p>ISL – “pode ser aquelas asas que compramos nas lojas, porque o menino depois também tem umas”</p>

		<p>CO – “tens animais nas páginas do livro”;</p> <p>CE – “eu vi uma tartaruga”;</p> <p>MA – “eu vi um cão que parecia verde”;</p> <p>MAT – “eu vi um pássaro”;</p> <p>MRG – “eu vi um gato”;</p> <p>TM – “eu acho que é mais do que um gato”;</p> <p>Z – “eu acho que são 3 gatos e são azuis”;</p> <p>TL – “havia uma esfregona com olhos junto ao carro”;</p> <p>MNL – “como aparece uma árvore gigante ele deve gostar muito de estar na rua e brincar, porque ele trepou a árvore”;</p> <p>FV – “também tem comida”;</p> <p>PI - “acaba com a fita para nos medir, porque nós não vamos ser sempre pequenos”.</p>
Participar no Conto Redondo	“Quando for grande quero ser...”	<p><u>Comentários:</u></p> <p>MGR - “Quando for grande quero trabalhar numa loja de roupa ou ser veterinária, porque gosto de vender roupa e de ter roupa nova. E gosto de animais de tratar deles”;</p> <p>MC - “Quando for grande quero ser costureira ou cabeleireira, porque quero aprender a costurar para fazer vestidos e gosto de fazer penteados.”;</p> <p>ANT - “Quando for grande quero ser veterinária, porque gosto muito de animais”;</p>

		<p>PI - “Quando for grande quero ser cabeleireira ou cozinheira, porque gosto de tratar de cabelos e cozinhar com a minha avó”;</p> <p>TL – “Quando for grande quero ser jogador do porto, porque gosto do porto e o meu treinador diz que sou muito bom”;</p> <p>TM – “Quando for grande quero ser jogador do porto, porque jogo futebol e gosto do porto”;</p> <p>MA - “Quando for grande quero trabalhar ser cabeleireira, eu gosto de pentear pessoas, fazer tranças aos outros”;</p> <p>BE – “Quando for grande quero ser muitas coisas, decoradora de casas porque gosto de decorar, cabeleireira para fazer penteados, é que eu tenho muitas ideias. Quero ser pintora porque adoro pintar e acho que sou boa ou então posso ser costureira, eu gosto de coser.”;</p> <p>CA - “Quando for grande quero trabalhar ser professora ou veterinária, quero ser como a professora Ana e eu gosto de ensinar Veterinária porque gosto de gatos fofinhos.”;</p> <p>CE – “Cabeleireira é o que eu quero ser, porque tenho uma cabeleireira muito simpática e quero ser como ela.”;</p> <p>ID– “Eu quero ser cabeleireira porque gosto de fazer penteados.”;</p> <p>FV – “Eu vou ser polícia porque quero prender os maus.”;</p> <p>MB – “Quando for grande quero ser veterinária é que eu gosto muito de animais”;</p> <p>DU - “Ainda estou na dúvida do que quero for grande, gostava de ser futebolista porque gosto do desporto ou basquetebolista porque jogo.”;</p>
--	--	---

		<p>Z – “Quando for grande quero ser muita coisa: professor, inventor, cozinheiro, vendedor e astronauta. Eu quero ensinar coisas, quero inventar coisas, fazer comida boa, vender coisas para ter dinheiro e quero ir ao espaço.”;</p> <p>CO – “Quando for grande quero ser pediatra é que eu gosto de cuidar de pessoas, mas mais de crianças.”;</p> <p>TP – “Quando for grande quero ser arquiteto, assim desenho casas e eu gosto de desenhar.”</p> <p>TB - “Quando for grande quero ser jogador de rugby porque eu gosto e estou bem treinado ou então tropa porque podia salvar vidas e proteger Portugal.”;</p> <p>GP - “Quando for grande quero ser tropa porque gosto de armas”;</p> <p>GF - “Quando for grande quero ser futebolista, eu jogo no porto por isso podia continuar lá até ser adulto.”;</p> <p>ISL - “Quando for grande quero ser veterinária porque gosto de tratar de animais”;</p> <p>TE - “Quando for grande quero ser veterinária porque gosto de animais e quero cuidar deles”;</p> <p>MNL - “Quando for grande quero ser inventar coisas no mundo”;</p> <p>MAT – “Quando for grande eu gostava de ser veterinária, eu gosto de animais e acho que ia cuidar bem deles”.</p>
Partilha das produções à turma	“Quando for grande quero ser...”	<p><u>Comentários:</u></p> <p>GP - “TB, tu também queres ser tropa? Mas queres ir para as guerras lá no meio ou ficar a conduzir os carros como eu?”;</p> <p>D - “Z, tu queres ser tanta coisa como é que vais conseguir? É que ser crescido dá mais trabalho”;</p>

		<p>B – “há muitas meninas a querer ser veterinárias, por isso podemos ter animais que elas tratam deles”;</p> <p>TL – “O D desenhou duas coisas, mas eu acho que ele vai ser melhor a jogar basquetebol do que futebol, é que ele tem treinos”;</p> <p>CO – “Ó MRG, foste muito esperta em escolher ser lojista, assim conseguimos ir fazer compras sem gastar dinheiro”;</p> <p>TB – “Se o FV for policia ele já não pode fazer asneiras, porque ele não pode prender-se a si próprio”;</p> <p>TE – “se eu for ao cabeleireiro da ID ela vai precisar de um banco, porque ela é muito pequenina para me lavar o cabelo”</p> <p>CE – “a minha avó é cabeleireira e é pequena, ela consegue lavar o meu cabelo, por isso a ID também vai conseguir”</p> <p>MA – “eu já sabia que a BE queria ser aquilo tudo, ela está sempre a dizer-nos que pode ser aquilo que ela quiser. Ela tem muitos sonhos”.</p>
--	--	---

Apêndice XXVIII - Entrevista à educadora de Pré-escolar

Entrevistador: Ana Conde

Entrevistado: Educadora Cooperante - CD

Data: 01/07/2022

Desde já agradecer a sua disponibilidade e, recordar que a entrevista irá ser gravada e todos os dados obtidos serão confidenciais e utilizados apenas para fins académicos.

Sou estudante da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e, neste momento, encontro-me no segundo ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

- 1. A educadora viveu de perto todo este percurso, conhece o grupo como ninguém. Gostaria de saber como avalia este processo. Sente que ele promoveu algum tipo de mudança? Se sim, que aspetos considera importante referir?**

Enquanto educadora cooperante, tive a oportunidade de acompanhar todo o percurso e intervenção educativa da aluna Ana Conde, considerando que este foi um processo marcante e bastante significativo para o desenvolvimento do grupo das crianças da sala.

Com o desenvolver do projeto lúdico, a Ana dinamizou e realizou algumas mudanças nas áreas da sala de acordo com as diferentes fases do mesmo, respeitando o desenvolvimento e aprendizagem do grupo de crianças, por exemplo, com a introdução da área da ciência, construção da horta da sala, do espantalho, da colmeia, etc.

Na sua opinião, acha que as atividades promoveram aquisição e o desenvolvimento de competências transversais?

Sim, ao longo de toda a sua atuação, a Ana concretizou com as crianças experiências de aprendizagem que foram planificadas de forma integrada, procurando uma articulação entre áreas de desenvolvimento e também uma adaptação das

experiências de aprendizagem à idade, às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

2. Na sua opinião as horas do conto foram uma boa estratégia para desenvolver estas capacidades? De que modo?

Ao implementar a hora do conto, a Ana procurou que esta atividade não fosse apenas um momento de leitura de uma história, mas uma ocasião através da qual o grupo pudesse ter a oportunidade de desenvolver interações, de partilhar ideias, exprimir o seu pensamento crítico, ser criativo, ampliar o seu vocabulário, estar atento, concentrado, adquirir valores para a vida, etc.

3. Acha que a música contribuiu para a manifestação de opiniões do grupo?

Sim

4. Se sim, de que forma?

A Ana através das atividades que implementou junto das crianças, contribuiu para o enriquecimento do grupo na sua sensibilidade estética para a aprendizagem da música. A música funcionou, deste modo, como recurso de aprendizagem. Através das experiências e vivências musicais, as crianças foram manifestando e partilhando as suas emoções, opiniões, desejos e pensamentos.

5. Que competências considera que foram mais trabalhadas através das atividades realizadas com o grupo?

Fundamentalmente foram trabalhadas as competências sociais, pois ao longo de todo o seu estágio a Ana implementou na sala um conjunto de atividades diversificadas e desafiadoras, tendo sempre como principais intenções a promoção da autonomia e da cooperação entre pares e de desenvolvimento de aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo.

6. Como educadora, acha que as atividades foram importantes para o desenvolvimento pessoal das crianças? Se sim, em que aspetos?

Sim, observei e constatei que o grupo tinha evoluído e, como já referi anteriormente, o grupo desenvolveu inúmeras competências sociais, de auto-estima e confiança, de cooperação, interação e principalmente de autonomia.

7. Notou alguma diferença no grupo antes e depois das intervenções? Se sim, quais?

O grupo evoluiu e manifestava no seu comportamento diário mais autonomia, e responsabilidade na realização das suas tarefas diárias.

8. Como profissional, como avalia esta forma de desenvolver competências?

Avalio de forma bastante positiva, pois em toda a sua atuação pedagógica, a aluna teve sempre em conta uma pedagogia diferenciada, respeitando os princípios da aprendizagem ativa e participativa da criança. Desenvolveu com o grupo experiências de aprendizagem desafiadoras e motivadoras, que foram planificadas de forma integrada, procurando uma articulação entre áreas e também uma adaptação das experiências de aprendizagem à idade, às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

9. Há algum comentário ou sugestão que gostaria de acrescentar?

O projeto de intervenção foi de facto pensado e adequado ao grupo em questão e ajudou a desenvolver algumas competências menos boas do grupo, como a atenção, concentração e cooperação entre eles. Foi visível a evolução do grupo no final do ano com a intervenção do projeto, melhoraram significativamente a atenção, concentração e cooperação entre eles.

Não tendo mais questões, agradeço mais uma vez a sua disponibilidade e relembro que os seus dados ficarão em sigilo.

Apêndice XXIX - Entrevista à professora do 1º CEB

Entrevistador: Ana Conde

Entrevistado: Professora Cooperante - CR

Data: 04/07/2022

Duração: 42 minutos

Desde já agradecer a sua disponibilidade e, recordar que a entrevista irá ser gravada e todos os dados obtidos serão confidenciais e utilizados apenas para fins académicos.

Sou estudante da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e, neste momento, encontro-me no segundo ano do mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico.

A professora viveu de perto todo este percurso, conhece o grupo como ninguém. Gostaria de saber como avalia este processo.

Neste momento ainda não conheço verdadeiramente a turma pois alguns alunos ainda não demonstraram tudo e fiquei em alguns casos com a dúvida em relação se será timidez ou algo mais. Ao nível do comportamento sim não tenho dúvidas em relação a essa situação.

Sente que ele promoveu algum tipo de mudança? Se sim, que aspetos considera importante referir?

Os professores realizam sempre mudanças, mas ao nível do comportamento e do ritmo de trabalho sinto que esta turma não está ainda ao nível de outras que tive anteriormente.

Na sua opinião, acha que as atividades promoveram aquisição e o desenvolvimento de competências transversais?

Penso que as atividades promoveram a aquisição e o desenvolvimento das competências transversais, no entanto, penso que alguns alunos ainda são imaturos o que os levou a ficar aquém do esperado. Todas as atividades realizadas ao longo do ano foram importantes, quer as de carácter académico quer as lúdicas.

Na sua opinião as horas do conto foram uma boa estratégia para desenvolver estas capacidades?

Sim, a hora do conto é sempre uma boa estratégia para desenvolver capacidades ao nível da oralidade e da escrita, bem como capacidades pessoais.

De que modo?

Foi uma hora do conto que permitiu interação, que tinha uma mensagem, que promoveu a reflexão do grupo, assim como ampliar o seu vocabulário, estar atento e concentrado.

E a partilha sobre o que gostariam de ser quando fossem grandes?

Sim, a partilha foi importante pois colocou-os a pensar no futuro.

Considera que foi uma boa estratégia?

Foi uma boa estratégia, as competências que foram promovidas para além das competências pessoais também os obrigou a pensar e a saber explicar.

Que tipo de competências acha que foram promovidas?

A partilha de ideias, exposição oral, a concentração.

Relativamente às atividades relacionadas com a música, sentiu que o grupo se mostrou interessado?

Sim, foi notório o interesse demonstrado pelo grupo, alguns mais do que outros. Mas a Ana sabe que o facto de alguns terem contacto prévio fora da escola ajuda nesse fator.

Acha que a música trouxe contributos importantes?

Sem dúvida, acho que contribuiu para o enriquecimento deles nem que seja na sensibilidade, prestar atenção aos sons, mudança de tom, vozes. Tudo o que não estão habituados a reparar.

Acha que a música contribuiu para a manifestação de opiniões do grupo? Se sim, de que forma?

Sim, permitiu que eles comunicassem e cooperassem entre eles, precisando para isso de estar atentos às sugestões que iam sendo dadas.

Então concorda que foi um bom recurso para a aprendizagem...

Sim, a música funcionou como a Ana disse, um recurso de aprendizagem. Através das atividades, que eram diferentes e interessantes, os alunos foram-se soltando, partilhando as suas opiniões, ideias e até emoções. Não se lembra que a certo ponto, a Benedita se emocionou.

Lembro perfeitamente.

Como professora, acha que as atividades foram importantes para o desenvolvimento pessoal dos alunos?

Sim, as atividades foram importantes para o desenvolvimento pessoal de cada aluno.

Que competências vê mais trabalhadas através das atividades realizadas com a turma?

As competências que vejo mais trabalhadas foram o respeito mútuo, o saber estar em grupo e a atenção.

Notou alguma diferença no grupo antes e depois das intervenções?

Notei, vai de encontro ao que disse em cima, conseguem trabalhar e estar em grupo com respeito pelo outro.

A tal cooperação que tentávamos que existisse em sala...

Sim e, estão mais atentos e concentrados. Claro que em alguns momentos mais do que outros, mas é normal, estamos perante uma turma de 1º ano.

Como profissional, como avalia esta forma de desenvolver competências?

Esta forma de desenvolver as competências é principalmente importante, pois é através da motivação que os alunos se desenvolvem mais e se for de carácter lúdico ainda melhor.

Foi um projeto positivo no seu geral, que os cativou...

Exatamente, e foi um projeto que a Ana pensou para eles, o que torna tudo mais especial.

Sim, e que permitiu chegarmos a estes resultados e vermos esta evolução neles

E uma evolução positiva, sei que em alguns casos ficou aquém do esperado, mas este desenvolvimento deles é trabalho seu. A turma que temos agora não é a mesma do início do ano, estão mais atentos, mais cooperativos, conseguem ficar concentrados durante mais tempo, mais curiosos com as atividades propostas e partilham mais, algo que não acontecia.

Há algum comentário ou sugestão que gostaria de acrescentar?

Não tenho nenhuma sugestão pois as aulas decorreram sempre muito bem, sem nenhum percalço.

Não tenho mais questões, professora. Agradeço mais uma vez a sua disponibilidade e lembro que os seus dados ficarão em sigilo.

Obrigada, Ana. Até Breve.

Anexos

Anexo I – Letra da música

Quando eu for grande

(carta aos meus netos)

José Mário Branco, 1991

“Quando eu for grande quero ser

Um bichinho pequenino

Quando eu for grande quero ser

Um bichinho pequenino

P'ra me poder aquecer

Na mão de qualquer menino

(P'ra me poder aquecer)

(Na mão de qualquer menino)

Quando eu for grande quero ser

Mais pequeno que uma noz

Quando eu for grande quero ser

Mais pequeno que uma noz

P'ra tudo o que eu sou saber

Na mão de qualquer de vós

(P'ra tudo o que eu sou saber)

Na mão de qualquer de vós

Quando eu for grande quero ser

Uma laje de granito

Quando eu for grande quero ser

Uma laje de granito

Tudo em mim se pode erguer

Quando me pisam não grito

(Tudo em mim se pode erguer)

(Quando me pisam não grito)

Quando eu for grande quero ser

Uma pedra do asfalto

Quando eu for grande quero ser

Uma pedrinha do asfalto

O que lá estou a fazer

Só se nota quando falto

(O que lá estou a fazer)
Só se nota quando falto

Quando eu for grande quero ser
Ponte de uma a outra margem
(Quando eu for grande quero ser)
(Ponte de uma a outra margem)
Para unir sem escolher
E servir só de passagem
(Para unir sem escolher)
(E servir só de passagem)

Quando eu for grande quero ser
Como o rio dessa ponte
(Quando eu for grande quero ser)
(Como o rio dessa ponte)
Nunca parar de correr
Sem nunca esquecer a fonte
(Nunca parar de correr)
Sem nunca esquecer a fonte

Quando eu for grande quero ser
Um bichinho pequenino
Quando eu for grande quero ser
Um bichinho pequenino
Quando eu for grande quero ser
Mais pequeno que uma noz
Quando eu for grande quero ser
Uma pedra do asfalto

Quando eu for grande...
Quando eu for grande...

Quando eu for grande quero ter
O tamanho que não tenho
Quando eu for grande quero ter
O tamanho que não tenho
P'ra nunca deixar de ser
Do meu exacto tamanho”

<https://www.youtube.com/watch?v=CNqrB3a4M7M>