



Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

A Música como Estratégia de Intervenção Pedagógica

Márcia Sofia Santos Amaral

Porto
4 de julho de 2017

ÍNDICE

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	5
Abstract	6
Lista de acrónimos e siglas.....	7
Índice de anexos	8
Introdução.....	9
Foco nas finalidades do relatório	10
A música como instrumento de trabalho de conteúdos das orientações curriculares da educação pré-escolar	10
Parte I – Revisão Bibliográfica do Tema	11
1. Educação.....	11
2. Educação Básica	13
3. Educação Pré-Escolar	15
4. Diferenciação Pedagógica	18
5. Música e a infância	20
6. Educação pela Música	23
7. Importância da Música no Processo de Aprendizagem na Infância.....	25
Parte II – Opções metodológicas (dimensão da investigação).....	29
1. Instrumentos e Técnicas de Recolha e Tratamento de Informação	30
2. Procedimentos	31
Parte III – Apresentação e discussão dos dados da investigação, resultantes da intervenção educativa	35
1. Cronograma da Investigação	35
2. Caracterização do grupo no início da investigação	36

3. O projeto de intervenção.....	36
3.1. Segundo ano do projeto	38
Objetivos da investigação versus resultados	52
Considerações Finais.....	54
Limitações da investigação	56
Linhas de investigação futuras	57
Referências Bibliográficas	58
Anexos.....	62

AGRADECIMENTOS

Depois de cinco anos de luta, esforço e dedicação chega o momento tão difícil de agradecer a todas aquelas que estiveram sempre sempre sempre do meu lado. Considero uma tarefa difícil essencialmente pela ordem pela qual devo dizer os meus obrigadas, assim sendo, saliento desde já que os primeiros são os últimos e os últimos são os primeiros.

O meu enorme agradecimento vai para os meus pais, eles que me apoiaram incondicionalmente não só ao longo de todo o percurso académico mas ao longo de toda a minha vida, que estiverem presentes em todos os momentos alegres e que souberem consolar as minhas horas de cansaço e desânimo. Obrigada por tudo isso e essencialmente pela educação, pelos valores e pelo lar que construíram onde me ensinaram que tudo é possível, desde que estejamos juntos. Aliado aos meus pais segue o reconhecimento à minha irmã, que tanto me chateou, que muitas vezes me fez chegar tarde à faculdade mas que apesar das suas poucas demonstrações carinhosas esteve do meu lado e torceu para que tudo corresse bem e assim atingisse o sucesso.

Obrigada também ao homem que entrou na minha vida algum tempo antes de iniciar o meu caminho universitário e que mesmo assim nunca me desviou do meu sonho. A este meu grande amor que soube sempre o que dizer em qualquer que fosse o momento, que leu e releu tudo o que lhe fui pedindo, que secou lágrimas, que gargalhou comigo e que essencialmente me deu o carinho, amor e toda a atenção que fui sentindo necessidade. Sem ele do meu lado não teria sido impossível, no entanto, a sua presença constante alterou completamente a força de seguir em frente, de querer fazer mais e melhor – por mim, por ele e por nós.

Importantes também, e a quem tenho um obrigada com carinho a dizer, são as poucas amigas que criei na faculdade. A vocês, minhas lindas, agradeço-vos especialmente pela paciência, pelo conforto nos dias duros e pela partilha de conhecimento. Sem vocês esta vida académica não tinha brilho, não tinha cor!

Quase a chegar ao fim, não poderia deixar de relembrar os meus vinte e quatro pequenos que mesmo sem terem consciência me ajudaram, não só porque os observei atentamente mas essencialmente porque os abraços, os beijos, os mimos e as palavras de conforto foram chegando nos segundos certos. Tal como a eles, gratifico as extraordinárias profissionais que os acompanham bem como acompanharam a mim.

Obrigada por acreditarem em mim enquanto profissional, por nunca me terem fechado as portas e por todo o carinho que sempre demonstraram ao longo deste dois anos de investigação no vosso espaço.

Uma palavra de gratidão a todos os meus familiares e amigos que se preocuparam, que disseram palavras de conforto e que acreditaram que no final desta etapa seria uma profissional de sucesso.

Por fim, e porque os últimos são mesmo os primeiros, agradeço do fundo do meu coração, à professora Irene Cortesão pela excelente profissional e magnífica pessoa que é. A melhor orientadora que podia ter escolhido! Muitíssimo obrigada, pelo seu esforço, pela paciência, por nunca ter desistido de mim, por acreditar que eu era capaz de fazer melhor, por tudo aquilo e imenso que me ensinou.

Fico-vos eternamente grata a todos!
Levo-vos comigo no meu coração para onde for!

RESUMO

O presente relatório consiste numa investigação com a duração de dois anos onde se pretende compreender a influência da música sobre a aprendizagem e aquisição de competências na Educação Pré-Escolar.

Teoricamente, os conceitos explanados referem-se à área da educação e também à área da música, no entanto esta última sempre aliada ao processo de ensino e aprendizagem. O esclarecimento dos conceitos ajuda à compreensão de todo o processo investigativo bem como aos resultados alcançados.

No que concerne às opções metodológicas, recorreu-se a um estudo de caso longitudinal e conseqüentemente a um método de análise intensiva. Os instrumentos e técnicas de recolha e tratamento de informação utilizados foram distintos e auxiliaram na diversidade de resultados ao longo da investigação. Na reta final, e após análise dos dados conclusivos, atestamos que é possível recorrer à música, tornado-a uma estratégia muito interessante de intervenção pedagógica na Educação Pré-Escolar.

Palavras-chave: Educação, Música, Educação Pré-Escolar, Educação pela Música

ABSTRACT

The present report is about an investigation carried out for two years, that intended to understand the influence of music in the learning and acquisition of skills in pre-school education.

Theoretically, the general concepts refer to education and to the area of music, always allied with the teaching process. The clarification of concepts helps the understanding of the entire investigative process as well as the results achieved.

Regarding to methodological options, a longitudinal case study and therefore an intensive method of analysis were carried out. The instruments and techniques of collection and processing of information used were distinct and assisted in the diversity of results throughout the investigation. In the end, and after conclusive data analysis, is possible certify that it that music making can be a very interesting strategy of educational intervention on pre-school Education.

Keywords: education, music, pre-school Education, education through Music

LISTA DE ACRÓNIMOS E SIGLAS

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

Cfr – Conferir

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1 – Lista de Verificação da atividade “Registo Coletivo”
- Anexo 2 – Registo de Observação da atividade “Registo Coletivo”
- Anexo 3 – Escala de Verificação da atividade “Dramatização da história Capuchinho Vermelho”
- Anexo 4 – Extrações de Reflexões
- Anexo 5 – Guião da Entrevista de Grupo
- Anexo 6 – Exemplos de Atividades Planificadas para Melhorar a Capacidade de Cooperação
- Anexo 7 – Caraterização do Grupo
- Anexo 8 – Registo de Observação
- Anexo 9 – Registo de Interpretação de Desenhos
- Anexo 10 – Entrevista ao Grupo de Crianças
- Anexo 11 – Entrevista à Educadora do Grupo
- Anexo 12 – Checklist da atividade “Placar de Inverno”
- Anexo 13 – Checklist da Rotina Diária: Acolhimento
- Anexo 14 – Escala de Verificação da atividade “Mimemos uma Canção”
- Anexo 15 – Escala de Verificação da atividade “Circuito Musical”
- Anexo 16 – Propostas de Atividades Musicais
- Anexo 17 – Atividades da Investigação Conclusiva
- Anexo 18 – Checklist da Atividade “Família de Instrumentos”
- Anexo 19 – Escala de Verificação da Atividade “Família de Instrumentos”
- Anexo 20 – Escala de Verificação da Atividade “Som dos Animais”
- Anexo 21 – Lista de Verificação da Atividade “Som dos Animais”
- Anexo 22 – Checklist da Atividade “Som dos Animais”
- Anexo 23 – Escala de Verificação da Atividade “Mexo um Dedo”
- Anexo 24 – Checklist da Atividade “Orquestra”
- Anexo 25 – Escala de Verificação da Atividade “Orquestra”

INTRODUÇÃO

A presente introdução pretende aclarar os objetivos e a estrutura do estudo de caso elaborado pela discente Márcia Sofia Santos Amaral, 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 de Iniciação à Prática Profissional, tendo como principal objetivo salientar e compreender a exequibilidade da música enquanto instrumento de intervenção educativa na valência de Educação Pré-Escolar. A orientação do decorrente trabalho encontra-se ao cuidado da Mestre Irene Zuzarte Cortesão Melo da Costa.

Em primeira instância será explanada a finalidade e o enfoque do mesmo, já na parte de revisão bibliográfica reflete-se sobre vários temas, considerados centrais na discussão desta investigação, como Educação, Educação Básica, Educação Pré-Escolar, Diferenciação Pedagógica, Música e a Infância, Educação pela Música e, por fim, Importância da Música no Processo de Aprendizagem na Infância.

No segundo capítulo introduzir-se-ão as opções metodológicas. É ao longo de todo este capítulo, através dos sub-capítulos, que é clarificado o método de investigação e as diversas técnicas de recolha de informação utilizadas. Ainda nesta capítulo será apresentada toda a ação realizada, ou seja, a estratégia da intervenção musical a ser colocada em prática e conseqüentemente os resultados alcançados. Em jeito de clarificação e melhor organização surge a possibilidade de perceber todo o contexto de investigação através do cronograma de investigação.

Quase a chegar ao final surgem as limitações presentes ao longo da investigação e ainda as linhas de investigações futuras.

O estudo termina com as considerações finais onde se encontrará uma breve síntese, análise e discussão dos resultados da investigação realizada.

FOCO NAS FINALIDADES DO RELATÓRIO

A MÚSICA COMO INSTRUMENTO DE TRABALHO DE CONTEÚDOS DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PRÉ- ESCOLAR

A educação, hoje em dia, é vista por uma grande parte das crianças como uma tarefa que têm de cumprir pois os seus pais afirmam ser essencial para o futuro. Neste sentido, muitas vezes, a desmotivação e a dificuldade nas aprendizagens são fatores frequentes em salas de crianças no período da infância. Partindo deste pressuposto parece pertinente encontrar estratégias que envolvam a criança e a incentivem, ou seja, defende-se que o docente deve inquietar-se e assim encontrar soluções para combater estas contrariedades. Neste sentido, considera-se fundamental encontrar estratégias que contribuam para um maior sucesso escolar. O jogo e o lúdico são aspetos fundamentais na infância, fazendo parte da forma como as crianças vivem e experimentam o mundo, como parte integrante de uma forma de aprender que torna o processo de aprendizagem mais significativo e por isso mais positivo “Como é sabido, bem o prazer e a brincadeira fazem parte e contribuem claramente para o desenvolvimento das crianças” (Cortesão, 2016, p. 3)

Defende-se aqui a perspetiva de que a música, como instrumento de trabalho de conteúdos das orientações curriculares na Educação Pré-Escolar, pode ser um excelente instrumento para diminuir não só os insucessos a nível de aprendizagens, mas também entraves a nível social, pessoal e emocional, dado que esta desenvolve distintas potencialidades. Assim sendo, formula-se a seguinte questão de partida: De que forma a música pode funcionar como instrumento de trabalho de conteúdos das orientações curriculares da educação pré-escolar?

Apesar desta escolha, é necessária a consciência de que utilizar a música como estratégia de intervenção educativa pode não ser a melhor opção para todos os momentos e para todas as crianças. No entanto, acredita-se que esta é a mais apropriada para determinadas situações e para determinadas crianças que possam ter dificuldades em construir conhecimentos através de outras formas. Defende-se aqui que a aprendizagem deve ser sempre um processo adequado a cada criança respeitando as suas necessidades e interesses particulares.

PARTE I – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA DO TEMA

1. EDUCAÇÃO

O conceito e a perspetiva sobre Educação varia de indivíduo para indivíduo e de época para época, tal como nos refere Dias “Ao longo da segunda metade do séc. XX, (...) o sistema educativo (...) alcançou progressos e sofreu transformações espectaculares” (Dias, 2009, p. 13), no entanto, embora haja diversidade quantitativa deste conceito, aparenta que existirão pontos que serão coincidentes nas várias definições. Vejamos as seguintes definições:

A educação é a ação que desenvolvemos sobre as pessoas que formam a sociedade, com o fim de capacitá-las de maneira integral, consciente, eficiente, e eficaz, que lhes permita formar um valor dos conteúdos adquiridos, significando-os em vínculo direto com seu cotidiano, para atuar conseqüentemente a partir do processo educativo assimilado. (Calleja, 2008, p. 109)

E também:

A educação, entendida como um processo de desenvolvimento da capacidade intelectual da criança e do ser humano, tem um significado tão amplo e abrangente que, em geral, prescinde de adjetivos. É um processo único, associado quase sempre à escola. (Gaspar, s/d)

A partir da visão de ambos os autores é possível compreender o conceito de educação como um processo constante de aprendizagem, que pode ter lugar, independentemente da idade do ser humano e do meio em que permanece. Ainda assim, caso recuemos na história, percebemos que a definição do mesmo conceito era realizada com intenções diferentes. Tome-se como exemplo um conceito do ano de 1690 – (altura em que se pode ler no dicionário de Antoine Furetière) “que educar consiste em alimentar crianças e cultivar o seu espírito quer por meio da ciência, quer pelos bons costumes” (Polónio in http://www.ipv.pt/millennium/pce6_dmp.htm). Através desta citação é perceptível que a conceção em questão evoluiu de forma pedagógica, isto é, a definição em 1960 alcançava a educação como um simples ato de cuidar de uma criança. Comparativamente, conseguimos concluir que atualmente a educação é encarada como um processo sério, complexo, de necessidade básica e de intervenção profissional, pelo menos, em parte deste processo.

É compreensível, ainda, que a educação tenha em si objetivos que necessitam de ser cumpridos para que esta seja enaltecida. Tal como acontece com o conceito de educação, também os objetivos são inumerados por muitos autores e segundo diversos termos. Russel, por exemplo, defende que “(...) a única finalidade da educação é

garantir oportunidades de crescimento e eliminar o mais possível todas as influências que possam constituir obstáculos a esse crescimento”. (Russel, 1982, p. 21).

Neste trabalho, emerge, assim, a reflexão sobre o conceito de educação. Certamente, este é construído com base na perspectiva de diferentes autores e também com a experiência, embora reduzida, que se foi construindo neste campo. Educação é, então, sem margem de dúvidas, um conceito polissêmico, caracterizado por um vasto leque de ações que têm uma intenção sobre a quem são aplicadas. Considera-se que se se puder conduzir a palavra educação por duas vias, teríamos primeiro a formação das pessoas, da educação dos valores, das regras, entre outros, e em seguida a educação que implica o conhecimento de conceitos, de conteúdos, de normas da sociedade, entre outros. Apesar de se observar como distintas, estas duas vias não devem ser separadas, isto é, a educação dos valores pode claramente, e deve, estar aliada à educação do conhecimento. O que parece mais notório é que na segunda via é exigida a presença de um profissional da área da educação, o que não significa também que este não possa interferir na primeira visão acima descrita. A finalidade da educação deve primeirissimamente preocupar-se com a formação de indivíduos que pensem pela sua cabeça e que participem na construção de um mundo melhor, pelo que, logicamente, são necessários aspetos referenciados nas duas vias.

2. EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação Básica é um período que se inicia na Educação Infantil, continua no Ensino do 1ºCEB e tem o término no Ensino do 2ºCiclo, ou seja, as crianças que frequentam a Educação Básica deveriam ter entre os três e os onze anos de idade. Quanto à sua relevância, podemos afirmar que é grande, dado que é a base de todo um caminho de aprendizagens e, caso esta não seja bem solidificada, será ressentida no futuro, tal como constatamos com Neves

(...) a educação básica deverá ser entendida não apenas como um momento destinado à aquisição mínima de conhecimentos, mas sim o momento em que deve ocorrer a máxima aquisição de sólidas bases, necessárias para se “aprender a aprender” ao longo da vida, à transição para outros níveis de ensino e para a vida ativa. (Neves, 2013, p. 154).

A primeira etapa da Educação Básica 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” (Pires, 1995, p. 41). Quanto à sua origem, Vasconcelos diz-nos que em Portugal, “a partir dos meados dos anos 70, de modo progressivo, começa a emergir a rede pública de educação pré-escolar, e, com ela, a preocupação com o desenvolvimento de linhas pedagógicas orientadoras”. (Vasconcelos, 2012, p. 18). Apesar desta evolução, é necessário ressaltar que a educação infantil não é de frequência obrigatória, embora, em Portugal, já exista um grande número de crianças que usufrui da mesma, tal como nos confirma o Instituto Nacional de Estatística:

Em 1990/1991 a educação pré-escolar abrangia cerca de metade das crianças com idades entre os três e os cinco anos, enquanto em 2012/2013 cobria 90,6% do mesmo estrato populacional, sendo evidente a tendência crescente desta proporção entre os dois períodos. (Instituto Nacional de Estatística, 2014, p. 13)

A presença das crianças nesta valência revela-se basilar, dado que as vantagens para as mesmas revertem-se a nível das aprendizagens juntamente com o desenvolvimento da personalidade. Oliveira clarifica estas vantagens através da seguinte enumeração:

Os objectivos da educação pré-escolar (...): promover o desenvolvimento pessoal e social da criança; fomentar a sua inserção em grupos sociais diversos; contribuir para a igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso da aprendizagem; estimular o desenvolvimento global de cada criança; desenvolver a expressão e a comunicação; despertar a curiosidade e o pensamento crítico; proporcionar a cada criança condições de bem-estar e segurança; desenvolver competências sensório-motoras e linguísticas; promover expressões lúdicas; envolver a família num processo educativo mais global; proceder à despistagem de inaptações, deficiências e precocidades; incentivar a participação das famílias no processo educativo. (Oliveira J. H., 2009, pp. 12-13)

A segunda etapa da Educação Básica é, então, o 1ºCEB, este “(...) 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, p. 61). Mais concretamente, este ciclo organiza-se em quatro anos distintos, cada um com o seu programa específico, sendo que existe uma necessidade de estes anos serem lecionados em união, por outros termos, o que as crianças aprendem no 1º ano do 1ºCEB é fundamental para os anos seguintes, por exemplo. Este carácter de continuidade pode ser justificado pela opção de, na maioria dos casos, monodocência. Os restantes docentes intervenientes neste 1º CEB lecionam áreas específicas como é o caso da Educação Musical e do Inglês.

A última etapa deste período de bases do ensino é, na realidade, o 2º ciclo. Abrangendo dois anos, “(...) deve organizar-se por áreas integradas de estudo (...), sendo a sua docência assegurada por vários professores de acordo com as áreas curriculares incluídas neste ciclo” (Pires, 1995, p. 61).

3. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

A educação pré-escolar ou educação infantil, como já mencionamos anteriormente, consiste na primeira etapa da educação básica, destinada a crianças com idades compreendidas entre os três e os seis anos. Esta valência não dispõe de um currículo formal que deve ser rigidamente cumprido, contudo existe um documento (Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar) pelo qual os educadores se devem guiar a fim de que as crianças desenvolvam todas as competências necessárias até ao início do próximo ciclo, preparando-as para a vida.

“Embora a educação pré-escolar tenha vindo a expandir-se (...), as suas raízes provêm já do século XIX.” (Tietze, 1990, p. 9). Conscientemente, é sabido que no século XIX o conceito de educação pré-escolar era bem distinto do atual, uma vez que, esta surgiu por uma necessidade de ordem social, não sendo valorizada nem encarada, deste modo, como uma função educativa. Ainda assim, “(...) considera-se que as primeiras instituições (...) datam de 1843. Pertencendo à iniciativa privada” (Bairrão & Vasconcelos, 1997, p. 8). Após o ano de 1974, começa a surgir um maior número de instituições de educação para a infância. Esta mudança, acompanhada de outras transformações sociais, conduz à Lei de 5/77 de 1 de Fevereiro de 1997, que cria o sistema público da educação pré-escolar e apresenta como interesses o desenvolvimento da criança e o seu acesso ao sistema escolar. Salienta-se que apesar do caráter facultativo, esta se reserva a todas as crianças desde os três anos até à faixa etária da entrada no ciclo seguinte.

A evolução foi acontecendo e, atualmente, a Educação Pré-Escolar é vista, de forma geral, como um leque de

oportunidades para a construção e desenvolvimento da sua autonomia, da sua socialização e do seu desenvolvimento intelectual, ao mesmo tempo que importa promover a sua integração social e a predisposição positiva para a entrada na primeira etapa escolar, o 1.º Ciclo do Ensino Básico (Marchão, 2012, p. 36) .

Posto isto, um grande número de crianças já frequenta esta valência, mesmo continuando a não ser obrigatória a presença na mesma. Evidentemente, este facto acontece, dado que a consciência de que a EPE acarreta consigo inúmeras vantagens é cada vez mais presente e visível. Primeiramente, parece pertinente ressaltar que seres humanos com a idade entre os três e seis anos são capazes de adquirir um vasto conjunto de aprendizagens, tendo em conta que as suas mentes estão mais predispostas

para o conhecimento e, conseqüentemente, para a sua construção. Por outros termos, segundo Piaget, entre os dois e os sete anos de idade, as crianças encontram-se no estágio pré-operatório. Neste estágio, apesar da criança ainda não conseguir efetuar operações, a mesma já recorre à inteligência e ao pensamento, organizando-o através do processo de assimilação, acomodação e da adaptação (Tran-Thong, 1967, pp. 45,46).

Outra vantagem reconhecida pelos teóricos da educação é a oportunidade de socialização da criança, não só na relação com os demais mas também na transmissão de cultura e saberes. Ora, “A criança sai do seu individualismo e integra-se na sociedade. Observa-se numa passagem do egocentrismo intelectual e social às operações lógicas e à cooperação.” (Tran-Thong, 1967, p. 47)

Para que a EPE triunfe não são necessárias apenas as crianças e as suas famílias mas também, e essencialmente, os profissionais de educação. Contudo, “(...) ser educador de infância acarreta muitas dificuldades, preocupações e responsabilidades” (Mesquita-Pires, 2007, p. 143) Nitidamente, o papel do educador exige de si próprio um trabalho multidisciplinar, visto que não basta ter conhecimentos teóricos. Exemplificando, é necessário que o educador faça um esforço de conhecimento do grupo e, conseqüentemente, de adequação de atividades às crianças em questão. Neste sentido, o educador de infância deve “ (...) organizar e planificar as suas actividades para que as crianças possam colaborar e interagir” (Mesquita-Pires, 2007, p. 142). Este profissional de educação é aquele que escuta, que cuida, que promove aprendizagens, que demonstra carinho, entre tantas outras ações não menos importantes que serão observadas pelas crianças.

Desta forma, o educador de infância é sempre um modelo a seguir, segundo a perspectiva dos mais pequenos, contribuindo de forma clara para a formação das crianças enquanto ser individual e enquanto ser social pertencente a um grupo.

Apesar das evoluções temporais, é sabido também que o reconhecimento social da profissão de educador não é o devido, o esperado, uma vez que, “(...) existe um claro desconhecimento sobre a acção profissional (...), reflectindo uma imagem desajustada da profissão” (Mesquita-Pires, 2007, p. 146). Este é verdadeiramente um aspeto a considerar, uma vez que a mudança desta conceção depende essencialmente dos educadores, de mostrar o seu trabalho, de explicar importâncias e de convocar a família à sala.

Em suma,

A Educação Pré-escolar precisa de ser considerada algo mais do que uma preparação para a escolaridade formal, porque ela constitui uma oportunidade de se desenvolverem atitudes positivas para com o acto de aprender, atitudes que permanecem durante toda a vida (Ministério da Educação, 2000, p. 222)

4. DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

De acordo com tudo o que precedentemente foi defendido, afigura-se importante clarificar e refletir sobre o conceito de diferenciação pedagógica, dado que a música, como estratégia, não pode ser aplicável da mesma forma a todas as crianças, pois todas estas têm predisposições diferentes o que as torna seres únicos. Carol Ann Tomlinson (2018) segue também a mesma linha de pensamento quando afirma que “(...) Os miúdos têm muitas coisas em comum uma vez que são seres humanos (...) mas também têm diferenças importantes. (...) As nossas diferenças são o que nos distingue enquanto indivíduos”. (Tomlison, 2008, p. 13)

Primeiramente é interessante perceber há quanto tempo este conceito começa a fazer sentido para a sociedade e, em específico, para os profissionais de educação. Esta perceção temporal poderá ajudar-nos a compreender a importância atual deste conceito nas salas das nossas escolas. “Talvez tenhamos estado diante de uma descoberta importante na década de 70 quando experimentámos o que apelidámos na altura de ensino individualizado” (Tomlison, 2008, p. 14), o que não resultou na época, visto que, segundo a autora, se pretendia uma mudança brusca, muita marcante. Por outros termos, os docentes tentaram mudar o ensino, mas mudando em cada criança de modo muito individual e personalizado. “Por exemplo, quando cada aluno recebia uma tarefa de leitura diferente não tardava muito até que os professores se sentissem exaustos” (Tomlison, 2008, p. 14). Ainda assim nessa época a proximidade com o conceito de diferenciação pedagógica assemelhava-se, no sentido em que eram pensados distintos modos para conduzir a uma aprendizagem. Tomlison também defende que “o ensino diferenciado talvez seja remanescente (...) das escolas com apenas uma sala de aulas. (...) o professor necessitava, por vezes, de trabalhar com a turma toda, outras vezes, com pequenos grupos ou individualmente” (Tomlison, 2008, p. 14). Esta opinião faz todo o sentido quando pensamos que esta necessidade de adequação poderia resultar em excelentes aprendizagens dos alunos, uma vez que, para além de reforçarem capacidades, também fortaleciam o sentido de trabalhar em grupo, de trabalhar colaborativamente.

A diferenciação pedagógica pode ser entendida como a aceitação de cada criança como ser individual portador de competências e saberes individuais e a promoção da sua aprendizagem tendo em conta as suas potencialidades, ou seja, “criam-se situações

que permitam partilhar o que cada um tem, a partir do que cada aluno sabe”. (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997, p. 14). Por outros termos, o docente, independentemente da valência em que exercer, deve conhecer cada criança para que seja capaz de proporcionar uma aprendizagem significativa, mesmo que isso implique um maior esforço da sua parte, dado que não pode ver um grupo como um todo. “A diferenciação pedagógica tem por objetivo dar respostas a todas as crianças numa perspectiva de “escola inclusiva” (Canavarro, Pereira, & Pascoal, 2001, p. 38). Figueiredo, em concordância com os autores citados acima refere ainda que “A diferenciação pedagógica supõe também que (...) sejam proporcionadas às crianças experiências de aprendizagem estimulantes que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades. “ (Figueiredo, 2006, p. 8)

Será importante salientar, ainda, que para um docente realizar uma verdadeira diferenciação pedagógica “é necessário estar atento às diferenças [valorizando-as em vez de as ignorar] (...), organizar as atividades e as interações (...)” (Cadima, Gregório, Pires, Ortega, & Horta, 1997, p. 14). Este trabalho só pode ser conseguido mediante uma constante e crítica observação da realidade de cada contexto em que se trabalha, recolhendo informações através dos instrumentos de recolha de dados observados e refletindo e avaliando o seu significado. É igualmente essencial que o profissional de educação avalie a sua prática e reflita sobre a mesma, pois desta forma conseguirá adaptá-la e torná-la o mais adequada possível ao grupo e a cada criança. “O educador deve planear a sua acção (...) com base no processo reflexivo resultante da observação e avaliação” (Canavarro, Pereira, & Pascoal, 2001, p. 38).

5. MÚSICA E A INFÂNCIA

“A Música, pela sua ubiquidade, parece-nos ser um fenómeno natural, intuitivo e característico do comportamento do ser humano”. (Azevedo, 2008, p. 2). Quanto à sua origem não existem factos que nos comprovem uma data concreta, no entanto, “começamos por suspeitar que tem o mesmo tempo que o Homem tem”. (Azevedo, 2008, p. 2). Apesar de não existirem marcos fundamentados na história, julgamos que a música sempre esteve presente em várias culturas, embora podendo não ter o mesmo significado para todas. Precisamos de ter consciência de que é considerada uma linguagem universal, o que por si só já se revela uma considerável vantagem, tal como nos refere Azevedo quando afirma que a música é “uma sofisticada linguagem (...) e um fascinante sistema de comunicação” (Azevedo, 2014, p. 2). Acrescentar ainda que apesar de todas as não certezas anteriores existe algo que nos demonstra a sua antiguidade e relevância, remetamo-nos, por exemplo, para as datas festivas, “Não há comemoração ou evento significativo na vida individual ou social de qualquer povo do qual a música não tome parte de maneira relevante” (Carlos Kater, 2012, p. 42)

O conceito de infância, tal como o de música supramencionado, varia segundo o tempo e a cultura. Aliado à concepção de infância modifica, também o conceito de criança, por outros termos, a infância num estabelecido local e era altera a posição da criança.

(...) a concepção da infância varia de acordo com a cultura onde ela é concebida, tratando-se da perspectiva histórica; pois na Idade Média as crianças foram tratadas como “mini adultos”. Somente a partir do século XVI que se estabeleceu a diferença entre o mundo infantil e o adulto. (Strapazzon, s/d, p. 2).

Partindo do simples ângulo de Strapazzon ergue-se a possibilidade de asseverar que a criança atualmente é vista de modo muito dissemelhante, de uma forma mais valorizada do que há alguns anos atrás.

Construindo uma ponte entre a música e o período da infância é possível defender que esta relação sempre existiu, independentemente do tipo de música que possamos falar e da altura da infância a que nos referimos. Melhor dizendo, parece ser mais ou menos consensual que os seres humanos nos primeiros anos de vida se interessem pela música, dado que o contacto com ela é presente, com maior ou menor intensidade, desde que estamos no útero da mãe e continuamente vivemos expostos a esta na nossa vida do quotidiano mesmo que não notemos essa presença. Isto é, os sons,

os ritmos e as melodias que ouvimos no dia a dia começam desde cedo a ser a música mais básica que ouvimos.

Ainda antes das crianças entrarem na valência de EPE, existe uma considerável eventualidade de serem expostas a música, uma vez que o contexto social em que vivem e as vivências da nossa sociedade têm em si presentes contextos musicais. Dulcimarta Lemos vai ao encontro do mesmo ponto de vista quando escreve “a música é uma prática social e cultural que as crianças experimentam nos múltiplos e variados contextos dos quais participam (...)” (Limo, 2008, p. 17). Exemplificando, as crianças são influenciadas pelo gosto musical dos pais ou pela frequência ou não em concertos musicais.

No momento da Educação Pré-Escolar, a música sobe um degrau na nossa vida e começamos a aprender as canções que muitas vezes são parte integrante das rotinas desta valência, que, na maioria dos casos, já começam por ser um instrumento de aprendizagem, dado que passam mensagens a reter pelas crianças e promovem diferentes atitudes, comportamentos e valores. Este processo leva a que, num período mais tardio da infância, as crianças construam o seu gosto musical e optem pelas melodias que o seu ouvido, o seu corpo e a sua mente mais apreciam. Gloton e Clero defenderam esta mesma perspetiva quando em 1997 declararam que

O gosto pela música é natural nas crianças. Elas gostam de cantar e de ouvir música, como gostam de ouvir o ruído da água que corre da nascente ou o canto de uma ave. A música é uma linguagem universal, completa, porque puramente intuitiva, e talvez o modo de expressão por excelência da espontaneidade. (Gloton & Clero, 1997, p. 177).

Em concordância, mas ressaltando, também, outro aspeto, Irene Cortesão afirma que “Este processo será tanto mais rico quanto mais música ouvirem e quanto mais ricos forem os sons que puderem ouvir, quanto mais cedo e melhor desenvolverem as suas habilidades musicais” (Cortesão, 2016, pp. 6,7). Desta forma, somos capazes de reconhecer que a música e a infância podem juntas ter um futuro feliz, ainda mais feliz caso seja pensado de modo intencional.

A música na infância, apesar de presente de modo inconsciente, mobiliza consigo proveitos para a criança, todavia, se esta for explorada de um modo mais intenso e fundamentado, as vantagens são reforçadas. Estas vantagens relacionam-se com o desenvolvimento intelectual, auditivo, sensorial, da linguagem e motor. As crianças que têm maior contacto com a música, regra geral, expressam-se com menor dificuldade, integram-se mais facilmente na sociedade, ganham autonomia para a

realização das suas tarefas pessoais, demonstram menos timidez na construção de relações e têm um maior nível de concentração, entre tantas outras características. Em concordância com os benefícios descritos anteriormente, a Unesco declara que “a Educação Artística, ao gerar uma série de competências e de aptidões transversais e ao fomentar a motivação dos estudantes e a participação activa na aula, pode melhorar a qualidade da educação, contribuindo assim para atingir (...) objectivos” (Unesco, 2006), enquanto Oliveira, Fernandes e Faria especificam estas vantagens relativas ao uso da música,

(...) a música ajuda no desenvolvimento da expressão emocional, na capacidade de concentração e memorização, auxiliando no processo de alfabetização, e ainda estimulando áreas do cérebro não desenvolvidas por outras linguagens, sendo que quando bem aplicada, contribui para enriquecer o conhecimento, sempre respeitando o modo de perceber, sentir e pensar em cada fase de desenvolvimento da criança. (Oliveira, Fernandes, & Faria, 2013, p. 1415).

Em jeito conclusivo do presente subcapítulo, interessa reforçar que “Antes de qualquer coisa, sempre esteja certo de que o ensino da música vale a pena”. (Swanwick in <http://joevancaitano.blogspot.pt/2008/11/ensinando-msica-musicalmente-texto-de.html>.) Não nos referimos aqui ao ensino da música específico, mas sim ao processo de construção de conhecimentos através da música. Esta estratégia poderá promover a cada criança uma infância mais significativa, dado que, “Podemos ver que a música não somente possui um papel na reprodução cultural e afirmação social, mas também potencial para promover o desenvolvimento individual, a renovação cultural, a evolução social, a mudança.” (Swanwick in <http://joevancaitano.blogspot.pt/2008/11/ensinando-msica-musicalmente-texto-de.html> .). É sobre estas questões que se pretende refletir no próximo subcapítulo.

6. EDUCAÇÃO PELA MÚSICA

Aprender através da música é sinónimo do que teoricamente se intitula de Educação pela Música, a possibilidade deste ensino é benéfica para a infância e caso seja possível o melhor é explorá-la, dado se acredita que a música ajuda em todas as fases e etapas do ensino. (Correia, 2010, p. 139)

Contrariamente à Educação Musical, a Educação pela Música tem como objeto central a criança e conseqüentemente a sua aprendizagem, sendo possível deste modo recorrer à música como um instrumento de aprendizagem, não omitindo, nem deixando de cumprir os objetivos das demais competências a trabalhar, tal como nos afirma Sousa quando diz que “(...) a educação pela música procura utilizar esta como meio, como método de formação global.” (Sousa, 2003, p. 20)

Na prática estamos a referir questões tão simples como, por exemplo, de que forma é exequível trabalhar um determinado conteúdo da linguagem oral e abordagem à escrita recorrendo à música? A música, nesta situação pode ser uma agradável e produtiva alternativa de fuga aos métodos de aprendizagem mais tradicionais e na motivação da aprendizagem. Passaríamos, deste modo, através da música enquanto estratégia de intervenção, a proporcionar às crianças uma aprendizagem mais significativa por intermédio do prazer e do lúdico que conduz ao maior gosto de aprender das crianças. Rossini destaca que “(...) aprender tem que ser gostoso (...) a criança aprende efetivamente quando relaciona o que aprende com seus próprios interesses”. (Rossini, 2003, p. 11) Quanto ao lúdico, Seber afirma que a “conduta de viver de modo lúdico situações do cotidiano amplia as oportunidades não só de compreensão das próprias experiências como também de progressos do pensamento” (Seber, 1995, p. 55) , ou seja, o lúdico revela-se aqui uma estratégia não só para um desenvolvimento pessoal mas também social. Assim sendo, o lúdico não pode ter um caráter obrigatório e de pressão, pois, deste modo, deixa de o ser, afastando-se completamente da realidade prazerosa que este propicia e, conseqüentemente, eliminando o desenvolvimento integral da criança esperado por intermédio deste mesmo. Ressalvar que a criança aprende mais facilmente e mais significativamente quando as atividades que proporcionam essa aprendizagem se revelam interessantes, motivadoras e desafiadores, caso contrário o brincar e o aprender deixam de ser lúdicos. Tomada a consciência da necessidade de estratégias lúdicas e prazerosas de educação, é pertinente afirmar que a música revela o seu potencial lúdico não só a nível de

intervenção mas também quanto à ação, pois pode ser potenciadora do desenvolvimento holístico das crianças e, também, de transformação do processo educativo das mesmas.

Nesta linha de pensamento, Marcos António Correia defende também que a música “é como elemento imprescindível na educação, pelo seu valor artístico, estético, cognitivo e emocional. Pedagogicamente, através da criatividade, a linguagem musical oferece possibilidades interdisciplinares, enriquecendo o processo educacional”. (Correia, 2010, p. 197)

Qualquer educador/professor pode recorrer à música como estratégia de intervenção pedagógica e, se optar por esta escolha, não tem obrigatoriamente de possuir conhecimentos musicais, ou seja, não precisa, por exemplo, de saber tocar um instrumento ou reconhecer a escrita musical, dado que estes não ensinarão características específicas da música mas devem ser capazes de proporcionar “a crianças meios e motivações para desenvolver o seu sentido musical e satisfazerem as suas necessidades de expressão” (Sousa, 2003, p. 18).

Apesar de esta possível ausência de estudo musical, é necessário que os docentes que selecionam esta opção da educação pela música revelem gosto por crianças, pela música e possuam conhecimentos psicopedagógicos. Sousa, nesta esteira, afirma que “O objetivo da educação pela música é a criança e não a música, sendo por isso, importante a formação psicopedagógica dos professores e não os seus conhecimentos musicais” (Sousa, 2003, p. 18) Concordamos com Marina Machado que após se questionar “Precisa o educador ser músico profissional para desenvolver a sensibilidade sonora e musical nas crianças”? (Marina Marcondes Machado, 2012, p. 165) responde, demonstrando concordância com o que acima acaba de ser asseverado “Considero que não deve ser vedada ao “generalista” a possibilidade de trabalhar a linguagem musical”. (Marina Marcondes Machado, 2012, p. 165)

7. IMPORTÂNCIA DA MÚSICA NO PROCESSO DE APRENDIZAGEM NA INFÂNCIA

“As artes podem ser (...) encaradas como método de ensino e aprendizagem em que as dimensões cultural e artística são incluídas em todas as disciplinas”. (UNESCO, 2006, p. 10).

Uma destas artes que podemos subentender na frase da Unesco é nitidamente a música. “Inserida no campo da arte, a música tem ocupado um lugar de grande importância e significado na atividade humana”, (Pederiva, 2009, p. 72) ainda assim, se recuarmos no tempo e observarmos o trabalho que tem sido concretizado nas nossas instituições de ensino, averiguamos que a arte em questão se encontra, na maioria das situações, esquecida. Ora, os docentes apresentam-se cada vez menos consciencializados dos benefícios que esta pode deslocar para o processo de aprendizagem. “Trabalhar com música não é simplesmente ligar o som e dizer que a escola oferece (...) arte musical, é preciso ter consciência dos objetivos que se deseja alcançar através da música” (Copetti, Zanetti, & Camargo, 2011, p. 2), assim sendo, parece, portanto, necessário frisar e inquietar os professores para o facto da música se revelar um instrumento benéfico para as crianças no período da infância.

A arte patenteada até ao momento, pode ajudar no ensino e deslocar consigo distintos proveitos para a criança tal como nos afirma Correia quando explana “(...) A música no processo ensino-aprendizagem (...) com seu carácter e natureza interdisciplinar, pode se transformar em instrumento metodológico e didático-pedagógico de grande utilidade”. (Correia, 2010, p. 131). Vejamos que estes proveitos educacionais não remetem apenas a nível de aprendizagens e aquisição de conhecimentos. mas também a nível da personalidade de cada um destes seres que ainda se encontram em descoberta de si e do mundo. Novamente, é-nos afirmado que “a música é um meio de expressão e forma de conhecimento, sendo um meio para o desenvolvimento da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, além de um meio de integração social” (Oliveira, Fernandes, & Faria, 2013, p. 1414).

Defendemos ao longo do capítulo como evidente que a música é essencial no processo de aprendizagem. porém, é basilar salientar que não é o ensino da música que pretendemos trabalhar no contexto desta investigação mas sim o ensino através da música, isto é, a educação pela música como aludida no capítulo anterior.

Recorrer à música como instrumento de aprendizagem é realmente uma maneira criativa, inovadora e original de trabalhar outras disciplinas do currículo por parte do docente, “Portando formas criativas e inovadoras devem passar pela educação, subsidiando educadores e educandos, renovando dinamizando e disseminando o processo ensino-aprendizagem” (Correia, 2010, p. 134), que se revela interessante e promotor para a aprendizagem da criança, capaz de gerar bons resultados a nível escolar, logo como nos diz Correia,

a atividade musical [pode ser vista como um] (...) excelente instrumento didático-pedagógico capaz de provocar grandes avanços em ambiente escolar. Devido à intensa ligação entre a música e as emoções, a musicalização no ambiente escolar pode criar situações positivas para a aprendizagem (Correia, 2010, p. 137).

O uso da música como instrumento de aprendizagem, por partes dos docentes, demonstra-se interessante não só nos benefícios que transporta a nível das aprendizagens, mas também nas competências transversais que é capaz de desenvolver.

Relativamente ao desenvolvimento cognitivo, sabemos que quanto mais ricos forem os estímulos recebidos mais desenvolvimento acontece neste campo, deste modo podemos evidenciar a importância da música para esta melhoria, tendo em conta, que a música imite e transmite uma grande e distinta quantidade de estímulos.

Quanto ao desenvolvimento psicomotor, começamos por exemplificar com atividades tão básicas como bater palmas e/ou mimar canções. Através destas e outras semelhantes atividades musicais, surge a oportunidade de melhorar a habilidade motora e impulsos influenciados pela mente, dado que a música influencia tanto o corpo como a mente.

O desenvolvimento sócioafetivo entende-se como um desenvolvimento onde as crianças passam por processos de construção da sua identidade e conseqüentemente auto-aceitação e de aceitação no meio dos outros, ou seja, a relação e o conhecimento de si próprio e as relações com os outros. Este desenvolvimento revela-se fundamental pois influencia todos os restantes. (Azizinezhad, Hashemi, & Darvishi, 2013).

Tome-se como exemplo uma criança que não consegue criar vínculos com os restantes colegas e, por isso, não quer ir para a escola, está de muitas formas, a prejudicar o seu progresso na sua totalidade. Deste modo, o ensino através da música pode auxiliar no desenvolvimento sócioafetivo, visto que a realização de atividades musicais em grupo privilegiam o sentido de participação, cooperação e, essencialmente, socialização. Em suma, “Os aspectos de desenvolvimento biológico, cognitivo, social e

motor, são amplamente contemplados na Educação pela Arte, mas é sobretudo a nível da dimensão afectivo-emocional que ela proporciona à criança as mais amplas possibilidades de desenvolvimento”. (Sousa, 2003, p. 82)

“A linguagem musical no processo de ensino apresenta-se como instrumental metodológico e pedagógico de significativa relevância, (...) traz (...) a interdisciplinaridade com a qual se dinamiza todo o processo de ensino-aprendizagem”. (Correia, 2010, p. 140)

A questão da interdisciplinaridade é algo importante para refletir, isto porque, muitas vezes as crianças carecem de aprendizagens de diferentes áreas das orientações curriculares, que podem ser colmatadas com este princípio. Ora, tendo consciência e tomando-se como exemplo o insucesso a nível da matemática, parece pertinente que uma das possíveis estratégias seja utilizar estratégias como a música, visto que, desta forma, as crianças estariam mais motivadas e poderiam mais facilmente ultrapassar então as referidas dificuldades da Matemática. O exemplo dado foi da Matemática como poderia ser do Português ou do Estudo do Meio, uma vez que existem sempre dúvidas por parte das crianças, pelo que cabe ao professor encontrar a melhor e a mais prazerosa estratégia a fim de incrementar as aprendizagens das crianças. Como temos vindo a afirmar, esta estratégia pode ser a música e, assim sendo,

Tendo em consideração que a arte pode auxiliar a aprendizagem em áreas que são geralmente consideradas do currículo geral, os professores do ensino básico, em particular, adoptam frequentemente o método da Arte na Educação. Por exemplo, podem usar-se canções para decorar palavras fundamentais da língua, definições da ciência e dos estudos sociais ou algum conceito ou fórmula da matemática. Integrar as artes no ensino de outras matérias, nomeadamente a nível do ensino básico, pode ser uma via para evitar a sobrecarga curricular verificada em algumas escolas. (UNESCO, 2006, p. 12).

Embora os docentes possuam a consciência que as pessoas aprendem, representam e utilizam o saber de modos múltiplos e diferentes, regra geral, não atuam em conformidade com essa mesma consciência, dado que essa diferenciação exige esforço e adaptação por parte do docente.

Mais uma vez, surge a necessidade de ressaltar a importância da educação artística, em especial a música. Ora se uma criança pode aprender de forma mais significativa e prazerosa porque não proporcionar-lhe essa aprendizagem quando o docente nem sequer necessita de ter conhecimentos musicais formais? Sousa declara-nos e confirma-nos a importância que vimos a defender ao longo de todo o documento quando nos esclarece que

A Educação pela Arte proporciona, portanto, todo um vasto leque de vivências simbólicas e emocionais, que contribuem de modo muito especial, não só para o desenvolvimento afectivo-emocional e intelectual da criança, como permitem o colocar em acção toda uma série de mecanismos psicológicos de defesa (...) Como bases psicopedagógicas, a Educação pela Arte utiliza sobretudo os princípios da espontaneidade, da actividade, do ludismo, da criação e da expressividade(...) (Sousa, 2003, p. 83)

Findando este capítulo, onde nos é permitido reafirmar a música como estratégia de intervenção pedagógica tendo em conta as suas serventias, podemos ainda continuar a refletir sobre as palavras de Salles: “A música como instrumento pedagógico (...) dependendo de como se pratique a música, ela pode ser uma metáfora das práticas coletivas e democráticas (...) e do seu carácter transversal”. (Pedro Paulo Salles, 2012, p. 195)

PARTE II – OPÇÕES METODOLÓGICAS (DIMENSÃO DA INVESTIGAÇÃO)

No presente capítulo apresentar-se-á o quadro metodológico, clarificando as opções metodológicas que auxiliaram na conclusão deste processo de investigação.

Quanto ao contexto da investigação, esta foi realizada numa sala da valência de EPE, isto é, as crianças que foram alvo de investigação pertencem, no primeiro ano da investigação, a uma sala com crianças de quatro anos e, no segundo ano, já a uma sala de cinco anos, uma vez que o grupo de crianças é sempre o mesmo. Desta forma, os participantes da investigação, em primeiro lugar serão as crianças, juntamente com o investigador e com o docente responsável pela sala.

No que respeita ao método de investigação, optou-se pelo recurso a um método de análise intensiva, fazendo-se um estudo de caso longitudinal. Bell clarifica o estudo de caso como sendo um método “(...) especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo” (Bell, 1997, p. 22). Referir, também, que o caso de estudo se molda como longitudinal pois foi realizado num prazo de aproximadamente dois anos. À vista disto, empregou-se um método qualitativo, pois, como Lessard-Hébert, Goyette e Boutin defendem “(...) a investigação qualitativa 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, p. 37).

As técnicas de recolha foram, na sua generalidade, estruturadas, não documentais e de observação direta participante, contudo, também foi necessário recorrer a técnicas documentais. Denzim refere-se à observação participante como “uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental (...), a participação e a observação direta e a introspecção” (Denzim, 1978 citado por Ludke & André, 1986, p.28). Também se realizaram entrevistas, consideradas como “um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos (...) cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações” (Kelete & Roegiers, 1999, p. 18), grelhas de avaliação, escalas de verificação, checklists, listas de verificação e registos de observação, “(...) capazes de

fornecer dados importantes acerca da criança, dos seus interesses, das suas aquisições ao longo do tempo e também das suas limitações/dificuldades” (Sousa M. J., 2008, p. 18)

1. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA E TRATAMENTO DE INFORMAÇÃO

Os instrumentos e técnicas de recolha revelam-se fundamentais, na medida em que ajudam o investigador a compreender melhor os dados que este, inicialmente, recolheu na observação participante. Neste sentido, a nível da observação não participante, recorreu-se a diversos instrumentos, cada um com o seu objetivo e finalidade, sendo que a diversidade utilizada permitiu uma investigação mais segura e mais fidedigna. Num primeiro momento, recorreu-se às listas de verificação que

(...) ajudam a focalizar a atenção do observador (...) A maior vantagem desta técnica é a facilidade e a eficiência de realização. (...) Não obriga que sejam registados detalhes. Providencia uma imagem clara sobre a presença ou ausência do fenómeno em estudo. (Parente, s/d, p. 13).

Seguidamente, registaram-se dados através de uma escala de estimação, tendo consciência que “estas (...) são semelhantes às listas de verificação (...) focalizam comportamentos específicos mas permitem ao observador julgar a extensão ou grau em que esses comportamentos são exibidos” (Parente, s/d, p. 14). Ao longo do processo investigativo realizaram-se, por diversas vezes, registos de observação e, ainda, efetuaram-se duas entrevistas bastante diferentes uma da outra.

“Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo”. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Uma das entrevistas produzidas foi a entrevista de grupo e, tal como o nome indica, foi realizada com um grupo, sendo este composto por 21 crianças (cfr anexo 5). O tema central da entrevista prendia-se com o espírito da equipa, (cfr anexo 6) onde as crianças participaram, embora umas mais que outras, devido às suas competências no que diz respeito à expressão oral individual e ainda à desinibição.

2. PROCEDIMENTOS

No contexto da prática profissional na valência de jardim de infância percebeu-se a importância e mesmo a necessidade de observação e reflexão para o desenvolvimento de um trabalho significativo. “A observação é um processo que requer agudeza de sentidos, atenção voluntária e, sobretudo, um esforço mental assimilador dos dados recebidos, para que a impressão fotográfica seja nítida e rica de matizes” (Diez, 1989, p. 23), esta concretizada de um modo crítico e atento acarreta consigo vantagens não só para quem observa mas também para aqueles que são observados. É através da observação que o educador e o professor são capazes de captar informação relativa à criança, sendo esta referente aos seus interesses, às suas motivações, necessidades e, claramente, sobre o seu desenvolvimento. Depois deste processo de observação o docente está já apto para planificar atividades em que as crianças participem, tendo em conta as suas particularidades e a sua motivação. Em suma, o autor considera a observação o primeiro passo para alcançar o sucesso, quer nas aprendizagens quer no desenvolvimento das crianças.

Tendo consciência da importância da observação, referida anteriormente, parece fulcral clarificar que “(...) A observação é a técnica por excelência para estudar fenómenos através das manifestações comportamentais. (...)” (Azevedo & Azevedo, 1994, p. 29) pelo que, neste sentido, se procurou manter sempre o papel de observador. A observação realizada não decorreu sempre de igual modo, ou seja, surgiu a necessidade de procurar e observar a situação educativa e as crianças de diversas formas, fazendo uma triangulação de dados e procurando assegurar que a investigação não saísse distorcida. Por outros termos, durante um ano, foi realizada, de forma constante, uma observação participante, sendo que, num segundo ano, a mesma se desenvolveu de forma mais esporádica. Segundo Quivy e Campenhoudt esta observação “(...) consiste em estudar uma comunidade durante um longo período, participando na vida colectiva. (...) A validade do seu trabalho, assenta, nomeadamente, na precisão e no rigor das observações” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 197). Neste seguimento, realizou-se, na valência de EPE, uma observação em profundidade, ao longo de quase dois anos, o que permitiu a descoberta dos interesses do grupo, das suas potencialidades e também da necessidade de desenvolver algumas competências, sendo que estas se revelavam fundamentais para um bom desenvolvimento tanto a nível pessoal como a nível das aprendizagens que são esperadas para crianças desta faixa etária. Esta

observação e posterior reflexão resultaram numa avaliação diagnóstica do grupo que permitiu identificar algumas dificuldades e perceber qual o tipo de estratégias de intervenção que resultariam no mesmo (cfr anexo 4). Claramente, tal como se afirmou anteriormente, surgiu a necessidade, em alguns momentos, de fazer outro tipo de observação, nomeadamente a observação não participante. “Os métodos de observação não participante apresentam, por seu lado, perfis muito diferentes, sendo o seu único ponto comum o facto de o investigador não participar na vida do grupo, que, portanto, observa “do exterior” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 198). Optou-se por esta observação nos momentos em que foi necessário recorrer a técnicas de recolha de informação, para que se fosse possível garantir que os resultados não sofressem influência, deste modo, o investigador comportou-se como um indivíduo exterior ao grupo.

Ainda assim, existem vários autores que questionam a participação dos investigadores no contexto em que o fazem.

Até que ponto e de que forma os investigadores devem participar nas actividades da instituição? Gold (1958) discutiu uma gama de papéis possíveis que os observadores podem desempenhar. Num dos extremos situa-se o observador completo. Neste caso, o investigador não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo. (...) No extremo oposto, situa-se o observador que tem um envolvimento completo com a instituição, existindo apenas uma pequena diferença discernível entre os seus comportamentos e os do sujeito. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 125)

O papel enquanto investigadora neste trabalho acontece exatamente nos dois extremos referidos pelos autores e, ainda assim, conseguem-se identificar vantagens. Ao longo de todo o processo investigativo havia um envolvimento completo com o grupo e com as suas atividades, o que se defende ser uma mais-valia, pois permitiu o profundo conhecimento do grupo, das suas competências, dos seus interesses, das suas dificuldades e das suas motivações. Por outro lado, no momento de recorrer a técnicas de observação não participante, também se procurou ter uma capacidade de afastamento, ou seja, procurando atuar como se fosse um sujeito extrínseco à sala, sendo o mais imparcial possível com o que havia a registar.

As competências das crianças, referidas previamente e identificadas no início do ano letivo, através de uma avaliação diagnóstica, foram a diminuta capacidade de cooperação, dificuldade de trabalho em equipa, dificuldade no controlo das emoções e sentimentos, pouca capacidade de comunicação entre as crianças, entre criança e adulto e também entre a criança e o grupo e, ainda, a fraca capacidade de dramatização (cfr anexo 3).

A fim de trabalhar estas dificuldades, percebeu-se que poderia ser interessante fazer um trabalho específico, focado nas crianças e com estratégias atrativas que facilitassem o interesse e o envolvimento do grupo. É sabido que

Um projeto em que a criança se envolva, em que se implique afetivamente e se sinta estimulada, pode representar uma estratégia particularmente fecunda para o desenvolvimento saudável e a para a felicidade da criança. O prazer e o lúdico são ingredientes essenciais para que o processo de aprendizagem decorra com verdadeiro significado para as crianças. (Cortesão, 2014).

Ora aqui podemos encontrar novamente uma vantagem do envolvimento do investigador, isto é, apenas com uma presença e intervenção constantes foi possível perceber quais as estratégias que este grupo consideraria atrativas, dado que se conhece cada criança e se é capaz de caracterizá-la quanto às suas motivações, dificuldades, anseios, medos e, essencialmente, quanto às suas aprendizagens.

A investigação no primeiro ano decorreu na valência de Educação de Infância, mais especificamente numa sala constituída por 24 crianças com quatro anos. No decorrer da observação participante, surgiu a necessidade de realizar registos que ajudassem a perceber as características do grupo a nível das competências e aprendizagens. Deste modo, partiu-se para uma observação não participante, onde foram utilizadas diversas técnicas de recolha de informação tais como listas de verificação, escalas de estimacão, registos de observação e entrevistas (cfr anexo 1,2 e 3).

As listas de verificação (...) ajudam a focalizar a atencão do observador (...) A maior vantagem desta técnica é a facilidade e a eficiência de realizacão. (...) Não obriga que sejam registados detalhes. Providencia uma imagem clara sobre a presença ou ausência do fenómeno em estudo. (Parente, s/d, p. 13). Relativamente às escalas de estimacão é pertinente referir que são semelhantes às listas de verificação (...) focalizam comportamentos específicos, mas permitem ao observador julgar a extensão ou grau em que esses comportamentos são exibidos. (Parente, s/d, p. 14).

As entrevistas realizadas foram duas, com diferentes objetivos e a públicos bem distintos.

Uma entrevista consiste numa conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (...) com o objectivo de obter informacões (...). (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134). Mesmo quando se utiliza um guião, as entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo. (Bogdan & Biklen, 1994, p. 135).

Uma das entrevistas foi realizada em grupo com as crianças e a outra foi feita à educadora deste mesmo grupo de crianças.

Como se acredita que “O recurso à análise de conteúdo, para tirar partido de um material dito “qualitativo” é indispensável” (Bardin, 2011, p. 89), após serem realizados

os registos identificados anteriormente, estes foram sujeitos a uma análise de conteúdo onde os resultados foram convertidos em gráficos que passaremos a descrever e analisar.

PARTE III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO, RESULTANTES DA INTERVENÇÃO EDUCATIVA

1. CRONOGRAMA DA INVESTIGAÇÃO

O cronograma apresentado anteriormente permite uma leitura mais clara da investigação realizada no determinado período de tempo.

Anos de Investigação	2015			2016						
Meses do ano/ Observação	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.	Jun.	Jul.
Participante										
Não Participante										
Lista de Verificação										
Escala de Verificação										
Entrevista										
Registo de Observação										

Anos de Investigação	2016			2017				
Meses do ano/ Observação	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mar.	Abr.	Mai.
Participante								
Não Participante								
Lista de Verificação								
Escala de Verificação								
Entrevista								
Registo de Observação								
Checklist								

2. CARATERIZAÇÃO DO GRUPO NO INÍCIO DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com os dados recolhidos, foi possível perceber que no início deste projeto de investigação o grupo apresentava pouca capacidade de cooperação em atividade de sala, assim como pouca capacidade de colaboração quando era necessário dialogar para atingirem um acordo. (cfr anexo 7)

3. O PROJETO DE INTERVENÇÃO

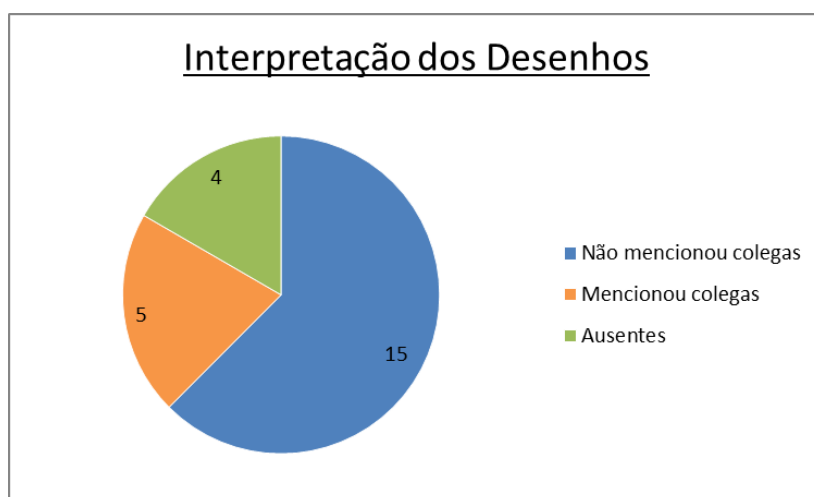
Posteriormente a esta primeira análise, deu-se início à ação da intervenção da música enquanto estratégia de intervenção educativa. Assim sendo, concretizamos uma sessão de expressão musical com o material pedagógico Orquestra do Pautas (Gomes & Luís Matos, S/d) com a duração de aproximadamente 40 minutos. Salientar também que, numa assembleia anterior, o grupo tinha sugerido a realização de uma atividade de expressão musical. Antes de começar a sessão, o grupo foi questionado sobre o seu interesse em manusear e tocar instrumentos e em realizar atividades musicais, afirmando gostar e revelando entusiasmo.

A sessão começou com a escuta da música “A magia da noite e do dia” da Orquestra do Pautas (Gomes & Luís Matos, S/d) inserida no estilo Bossa Nova. Seguidamente, as crianças levantaram-se e movimentaram-se ao som da mesma música do modo que desejaram. Posteriormente, sempre ao som de música, organizou-se uma roda e foi proposto que continuassem a movimentar-se, mas batendo palmas consoante o ritmo da música. Numa fase seguinte, dado que a maioria do grupo já conseguia seguir a pulsação da música com as palmas, prosseguiu-se com a percussão corporal, batendo palmas e batendo com as mãos nas pernas. Após já realizar esta última exigência de modo satisfatório, foi pedido ao grupo que se sentasse, também em roda, e continuasse a realizar o mesmo exercício de percussão corporal, sendo que o adulto colocou em frente de cada criança um instrumento de percussão simples, também estes elementos do material pedagógico Orquestra do Pautas (Gomes & Luís Matos, S/d). Para avançar na dinâmica, foi pedido às crianças que tocassem o instrumento com o ritmo da música depois de verificarem o exemplo do adulto. Após uma pausa, em conjunto, tentou-se descobrir o nome de todos os instrumentos e a que classe estes pertenciam. Percebidos estes aspetos, as crianças tiveram a oportunidade de tocar em grupos mais pequenos definidos consoante a classe dos instrumentos (madeira, metal,

madeira e metal). Para terminar, jogaram um jogo com os instrumentos, onde as crianças tinham que passar o instrumento e receber outro sem se ouvir qualquer tipo de ruído, ou seja, através deste simples exercício final valorizou-se o silêncio e desenvolveu-se a capacidade de concentração (cfr anexo 8). Com toda a atividade realizada, em jeito de introdução à intervenção pedagógica musical, concluímos que o grupo é capaz de se motivar com atividades musicais e, assim sendo, o recurso à música para desenvolvimento das competências de cooperação e colaboração se poderia revelar uma excelente estratégia.

Quase a concluir o ano letivo e antes de o grupo de crianças se ausentar para um período de férias, solicitou-se a cada elemento que desenhasse o que mais atrativo é para si na escola e, posteriormente, descrevesse ao adulto o que desenhou a fim de também este concluir qual o olhar as crianças têm sobre o jardim de infância, tendo em conta os materiais, as áreas da sala ou até mesmo as relações com os demais (cfr anexo 9).

Das 20 crianças presentes apenas 15 referiram colegas, esta situação leva a crer que a valorização da relação com os outros, brincar em conjunto e até mesmo trabalhar em equipa, regra geral, não é primordial para este grupo. Ao analisar o gráfico abaixo exposto, capta-se uma visão bem clara da mancha das crianças que não mencionaram colegas na descrição do seu desenho, conseqüentemente porque não os desenharam.



Ainda no mesmo período, a fim de perceber o que as crianças entendem por trabalhar em equipa e aspetos inerentes, realizou-se uma entrevista coletiva ao grupo de crianças (cfr anexo 10). Através da análise deste instrumento de recolha de dados, constatou-se que a maioria das crianças participou nas respostas, embora algumas delas

o tenham realizado em conjunto e, neste sentido, estas respostas são identificadas na entrevista como respondidas em “coro”. Reconhece-se que o grupo é capaz de esclarecer o que é trabalhar em equipa e ainda expõe exemplos de práticas realizadas desta forma. Quando questionadas sobre o gosto de trabalhar de modo individual ou em equipa, foi surpreendente o facto de apenas três das vinte e quatro crianças afirmarem que preferiam trabalhar individualmente. No que se refere à dificuldade deste trabalho cooperativo, o grupo conclui que é acrescida, exemplificando com situações concretas que muitas vezes são um entrave. Ainda assim, a maioria das crianças considera divertido trabalhar em colaboração com os colegas. Ora, infere-se que apesar do grupo revelar dificuldades no trabalho em equipa, estes são capazes de o definir, de perceber as contrariedades e, em contrapartida, os seus benefícios.

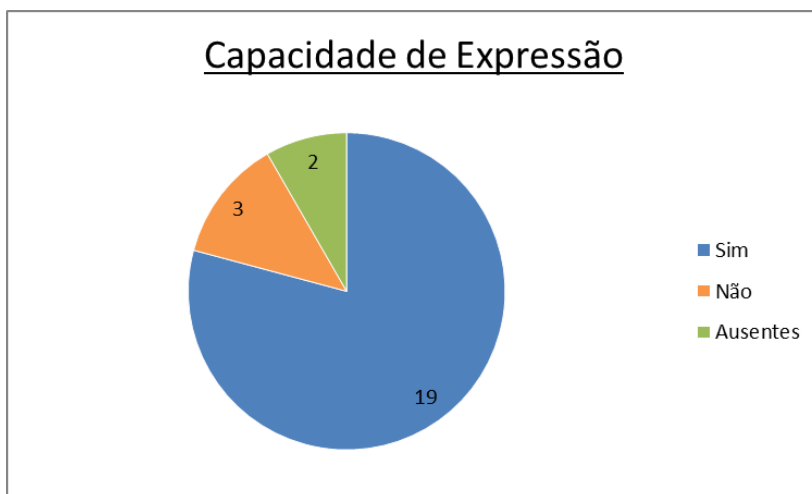
3.1. SEGUNDO ANO DO PROJETO

A investigação é retomada no ano letivo seguinte, sendo que neste momento as crianças já se encontram na sala dos 5 anos, tendo em consideração a valência de EPE. Iniciaram-se os registos nesta sala com um instrumento que permite perceber a situação atual do grupo, naturalmente uma entrevista à educadora (cfr anexo 11).

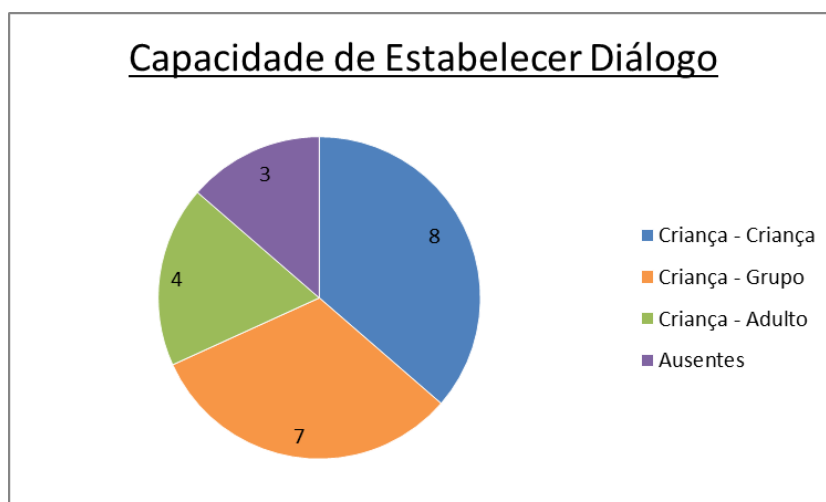
Esta foi realizada três meses após o começo do ano de escolaridade, de forma a permitir que também a responsável pela sala tenha conseguido observar o grupo e, deste modo, tornar o seu testemunho mais preciso e próximo da realidade, contribuindo assim para uma investigação clara e concisa. Durante a análise do conteúdo da entrevista concluímos que a educadora identifica, no seu grupo, como capacidade menos desenvolvida, exatamente, o espírito de grupo, explicitando claramente que no ano corrente rivalizam mais, de modo quase a realizar comparações. No entanto, é de notar que educadora titular considera próprio da idade e da maturidade desta faixa etária esta característica do grupo. Outro aspeto curioso a referir é que a educadora assume valorizar atividades musicais, contudo, considera que as tem planificado em reduzida quantidade, descrevendo mesmo que a planificação nesse domínio tem correspondido a uma vez por semana e, por vezes, nenhuma por semana. Enquanto investigadora, parece importante interrogar se estes dois factos podem ou não manter uma relação dependente.

Considerando que a capacidade de comunicação estava sinalizada, previamente, como uma das menos desenvolvidas no grupo, a investigação foi conduzida a fim de

perceber como se encontrava a mesma neste segundo ano de investigação. Neste seguimento, observaram-se dois momentos durante os quais as crianças poderiam demonstrar ter desenvolvido ou não esta competência. A primeira observação, registada através do recurso a checklists, acontece numa atividade em que a educadora solicita a resposta a cada uma das crianças (cfr anexo 12), ainda assim, como podemos verificar no gráfico, três crianças que expressam a sua vontade.



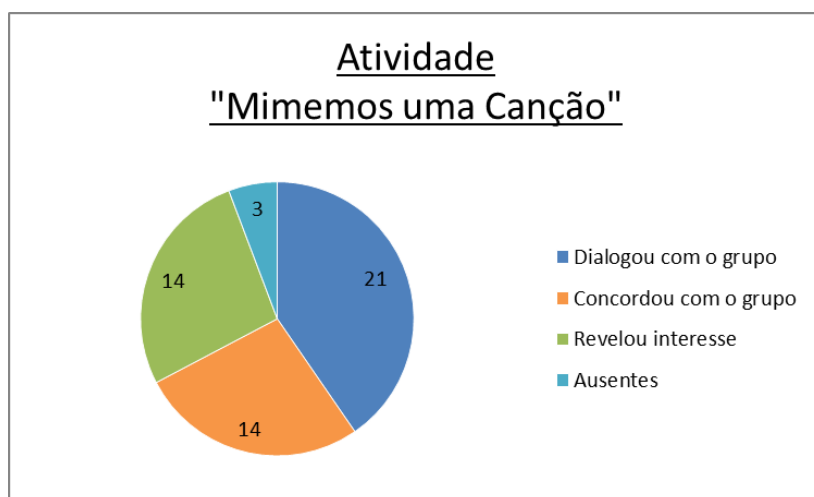
A segunda observação ocorreu durante a rotina do acolhimento e verificamos não só as crianças que comunicaram, mas também com quem o fizeram. No gráfico seguinte é possível concluir que das 21 crianças presentes apenas 8 dialogaram com outra criança, 7 com o grupo e 4 com um dos adultos presentes na sala. De ressaltar que as crianças que comunicaram com outras crianças são, na maioria dos casos, as que efetivamente também comunicaram com o grupo ou com o adulto, assim sendo, esta contabilização revela que um considerável número de crianças não participou nesta rotina onde a expressão há espaço para se expressarem e comunicarem como quiserem e com quem quiserem. (cfr anexo 13).



Tendo-se considerado que, após diversas observações e consequentes registos, ainda existia muito trabalho a fazer, voltaram-se a planificar duas atividades musicais, sendo que a capacidade de trabalhar em equipa era fundamental em ambas as atividades.

Na primeira, com as crianças organizadas em pequenos grupos, os elementos foram convidados a pensarem em canções, negociarem a escolha colaborativa de uma e, seguidamente, decidirem gestos para que, desta forma, os colegas pudessem adivinhar a canção apenas através da mímica.

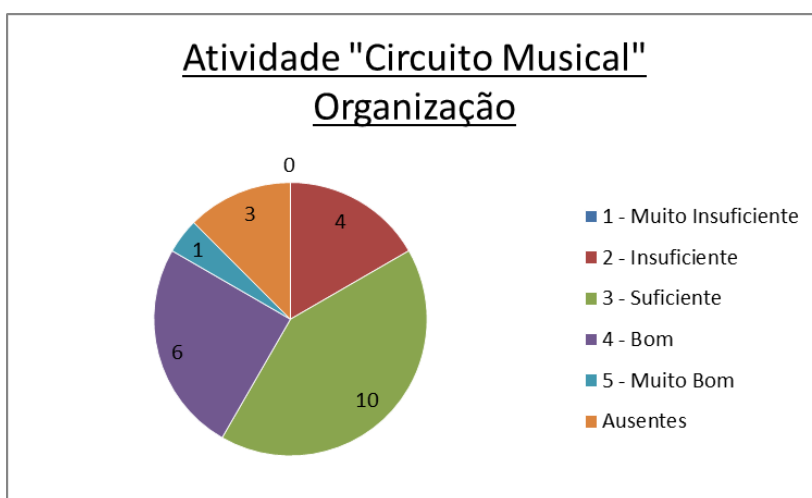
Atentemos no gráfico adiante retratado, resultante do registo de observação (cfr anexo 14), depreendendo-se que, ao nível do diálogo entre os elementos dos grupos, os resultados são positivos, devido ao facto de que todas as crianças revelarem esta capacidade. A concordância com o grupo não foi tão conseguida, ainda assim 14 dos 21 presentes conseguiu concordar com os demais. O interesse individual que cada criança conferiu à atividade somente foi demonstrado por 14 elementos do grupo. Ora, parece ser possível afirmar que estes são dos melhores resultados conseguidos desde o princípio da investigação. Poderá a atividade de cariz musical ter influenciado o comportamento das crianças e consequentemente os resultados?



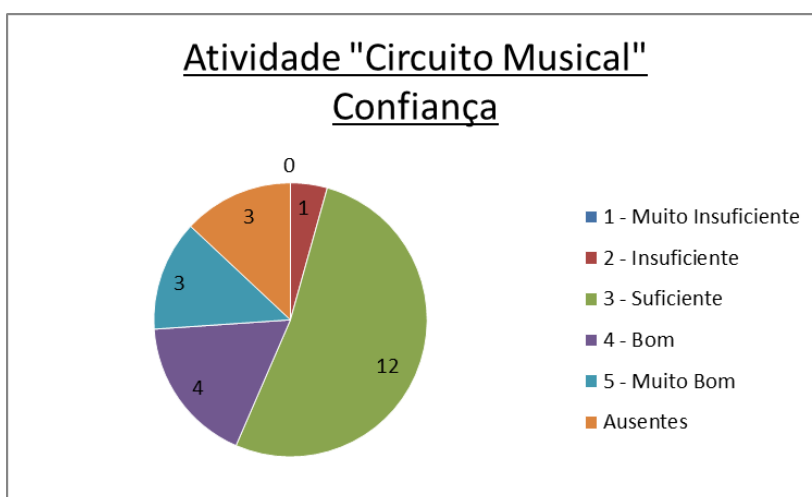
A segunda atividade, decorrida no mesmo dia da supramencionada, também esta de cariz musical e com necessidade de trabalho conjunto e cooperativo, consistia na realização de um circuito. Concretamente, um dos elementos do grupo estava vendado e os restantes deveriam indicar o caminho para o objetivo final através do som dos instrumentos de percussão que tinham para tocar e do código previamente estabelecido.

O registo realizado baseou-se na capacidade de organização em equipa, na capacidade de confiança em equipa e na capacidade de decisão em equipa, sendo que esta decisão só poderia ser verificada na parte inicial da atividade, pois prendia-se com a escolha dos instrumentos e do elemento a ser vendado (cfr anexo 15).

Embora a escala de verificação fosse exclusivamente uma para as três verificações a registar, revelou-se preferível converter os dados em gráficos distintos. A partir do gráfico seguinte constatou-se que 10 crianças se organizaram em equipa de modo satisfatório, 6 de forma boa, 4 de maneira insuficiente e apenas 1 muito boa.

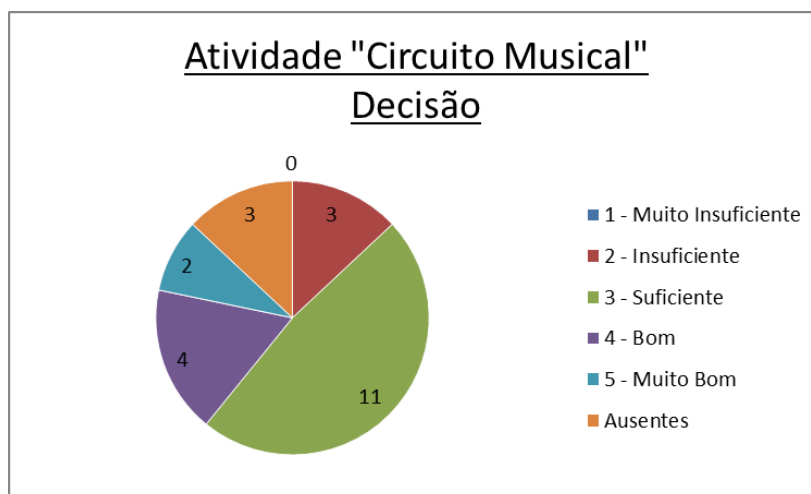


Quanto à confiança depositada no grupo, verificamos que mais de metade das crianças confia suficientemente e apenas uma não confia.



O último ponto observado prendeu-se com a capacidade de decisão na atividade. À semelhança da capacidade de confiança, mais de metade do grupo revela esta

capacidade de modo mediano contudo, ainda 3 crianças não demonstraram esta capacidade perante as decisões necessárias.



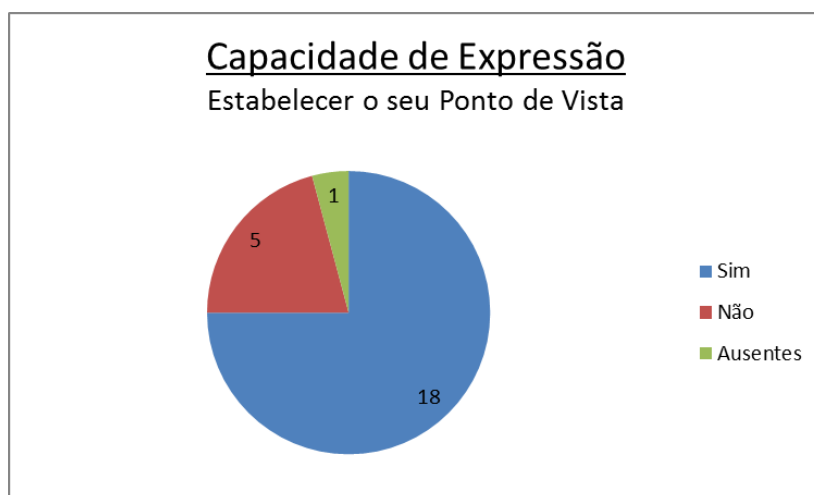
Com o decorrer do segundo ano de investigação a educadora continuou a rotina habitual da sala e, a pedido da investigadora, nos meses de março e abril de 2017, a educadora planificou (em trabalho conjunto com a investigadora) entre duas a três atividades musicais semanais (cfr anexo 16). Esta prática mais intensiva a nível musical pretendia concluir, num período seguinte, se a música realmente poderia ou não ser uma influência, isto é, verificar-se como estratégia positiva de intervenção pedagógica. Segundo breve testemunho informal da educadora, as crianças foram revelando motivação a cada nova atividade musical e maior facilidade de realização das mesmas.

Após contacto com maior número de atividades musicais, chegou o momento de perceber os frutos conseguidos com a intervenção aplicada. Desta forma, no início do mês de maio, as crianças participaram em atividades musicais, previamente selecionadas, tendo em conta os critérios a ter em atenção (cfr anexo 17), onde se encontraram em momento de observação. Por outros termos, é neste período que as últimas observações são registadas no sentido de perceber de que forma as competências do grupo trabalhadas tinham ou não sofrido algum tipo de desenvolvimento.

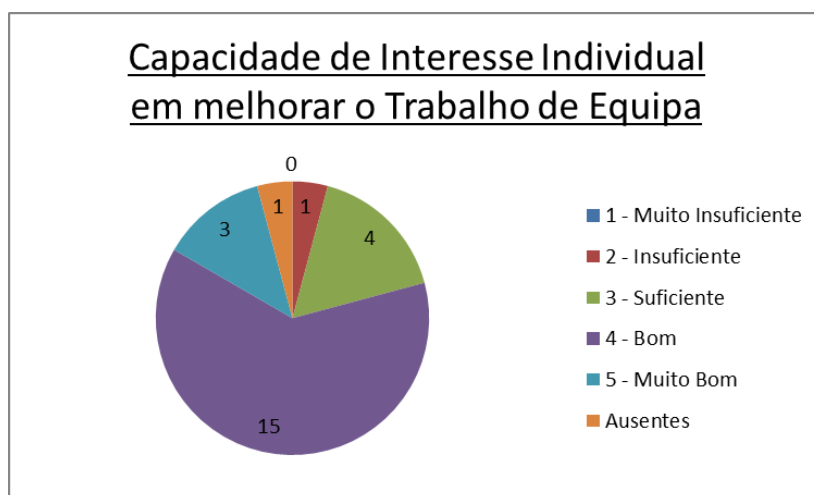
No primeiro dia de investigações, com a atividade “Família dos Instrumentos”, constatamos que **a capacidade de cooperação**, especificamente o sentido colaborativo **no decorrer da atividade** (cfr anexo 18), **está presente em 21 das 23 crianças** presentes.



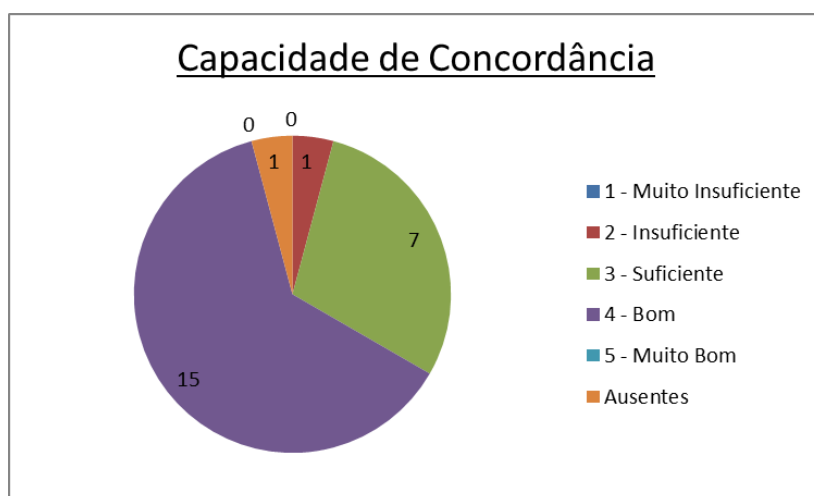
Relativamente à **capacidade de expressão** observada na atividade, em concreto a exequibilidade **de estabelecer o seu ponto de vista** (cfr anexo 18), aferimos que **18 crianças expressaram o seu ponto de vista** e 5 não foram capazes de tal ação, tendo em conta os 23 presentes.



A capacidade de **interesse individual em melhorar o trabalho de equipa** foi um dos critérios a verificar, desta forma, através de uma escala de verificação (cfr anexo 19) compreendemos, através do gráfico abaixo apresentado, que **15 crianças possuem esta capacidade num nível bom, 4 de modo satisfatório e apenas 3 a revelam como muito boa**. Salientar ainda que 1 criança não foi observada e outra demonstrou insuficiência nesta capacidade.

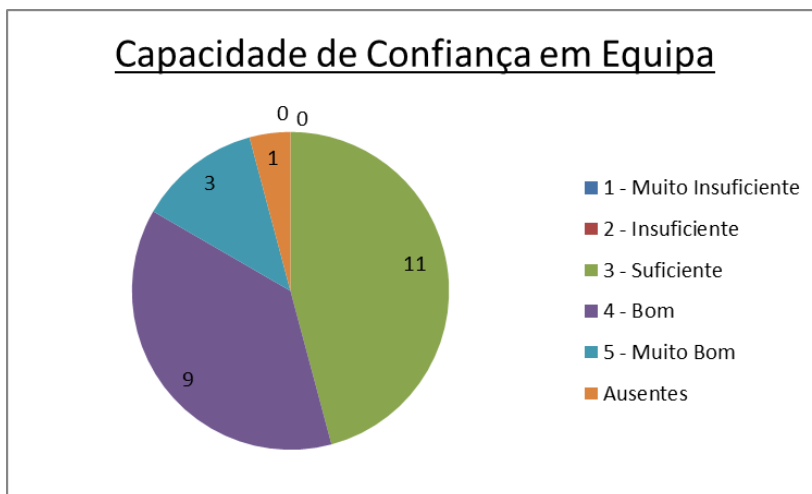


Por fim, nesta atividade, focamos a atenção na **capacidade de concordância de cada um dos observados**. A partir da escala de verificação (cfr anexo 19) realizada e conseqüentemente transposta em gráfico, sendo este inferiormente patenteado, averiguamos que **15 crianças concordam com o grupo num nível bom, 7 revelam esta capacidade de forma suficiente e apenas 1 de modo insuficiente**, tendo em conta as 23 crianças em sala.

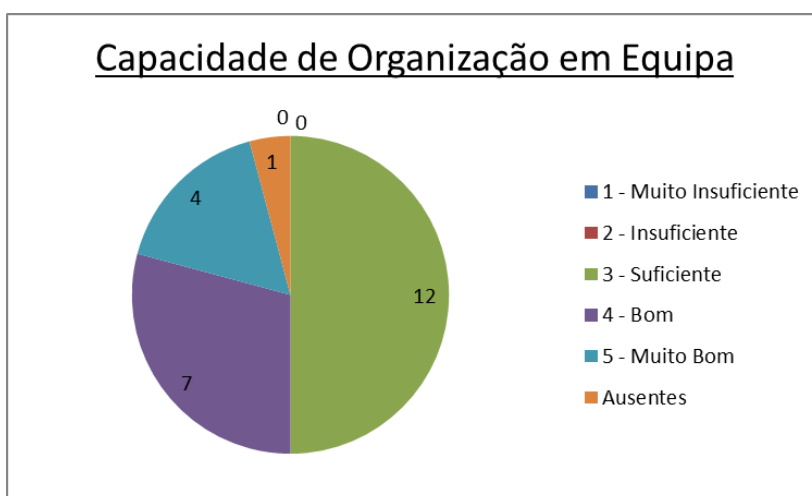


A segunda atividade do dia 9 de maio intitulava-se como **“Som dos Animais”** e observou-se também através de uma escala de verificação (cfr anexo 20). Os critérios são distintos dos presentes na atividade anterior, ainda assim, até ao final da semana de investigação, tornam a repetir-se. Primeiramente, registou-se a **capacidade de confiança em equipa** e notou-se que **11 crianças confiam suficientemente na sua**

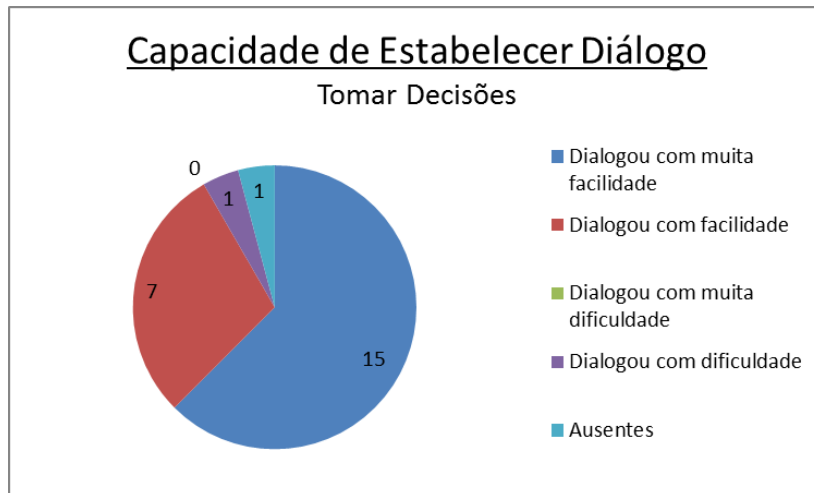
equipa, 9 demonstram esta competência de modo bom e apenas 3 confiam num nível muito bom. Referir que uma criança esteve ausente.



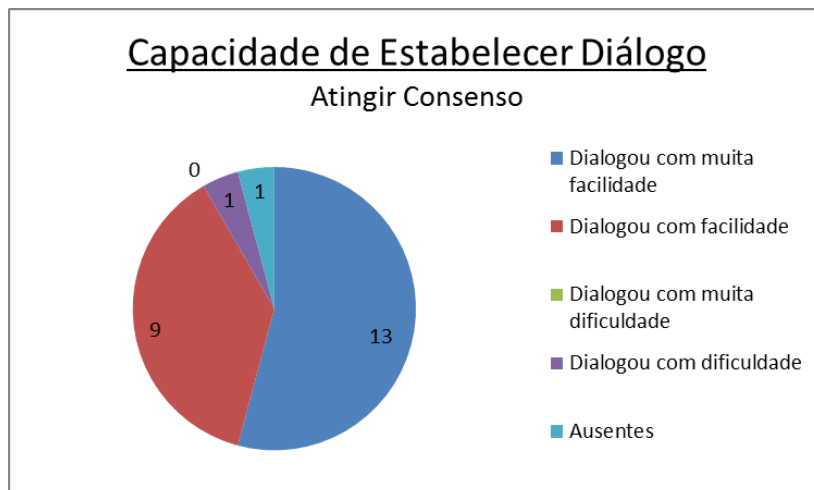
Numa segunda estância, observou-se a **capacidade de organização em equipa** (cfr anexo 20) e constatou-se que **12 crianças organizam-se a um nível suficiente, 7 crianças num modo bom e apenas 4 se organizam muito bem** das 23 presentes.



Ainda na mesma atividade, recorreu-se a uma lista de verificação a fim de considerar um novo critério (cfr anexo 21), embora com duas vertentes: **capacidade de estabelecer diálogo a fim de tomar decisões e com o intuito de atingir um consenso**. Quanto ao primeiro critério referido, tal como podemos verificar no gráfico infra explanado, patenteia que **15 dos 23 presentes estabeleceu diálogo com muita facilidade**, 7 dialogaram com facilidade e apenas 1 dialogou com dificuldade.



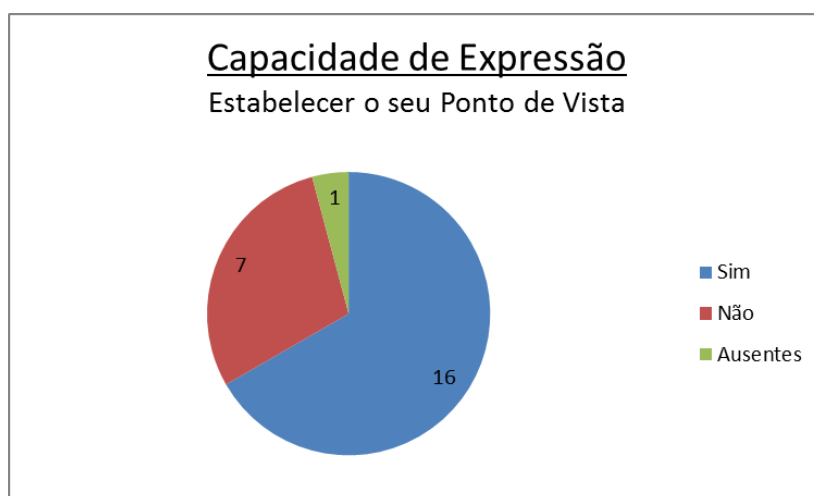
Relativamente à **capacidade de estabelecer diálogo para atingir um consenso**, percebemos que **13 crianças dialogaram** a fim de atingir consenso **com muita facilidade**, **9** dialogaram **com facilidade**, apenas **1 com dificuldade** e também 1 das crianças esteve ausente.



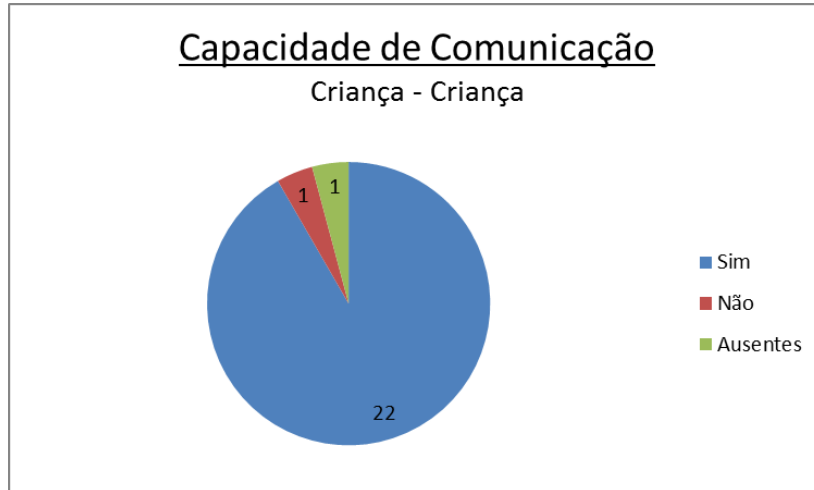
O segundo dia de investigações conclusivas contou com duas atividades musicais, uma designada como “**Cartas Instrumentais**” e outra como “**Mexo um Dedo**”. Na primeira atividade referida, observou-se a **capacidade de cooperação ao longo da atividade** (cfr anexo 22) e apurou-se que **todas as crianças presentes conseguiram cooperar**.



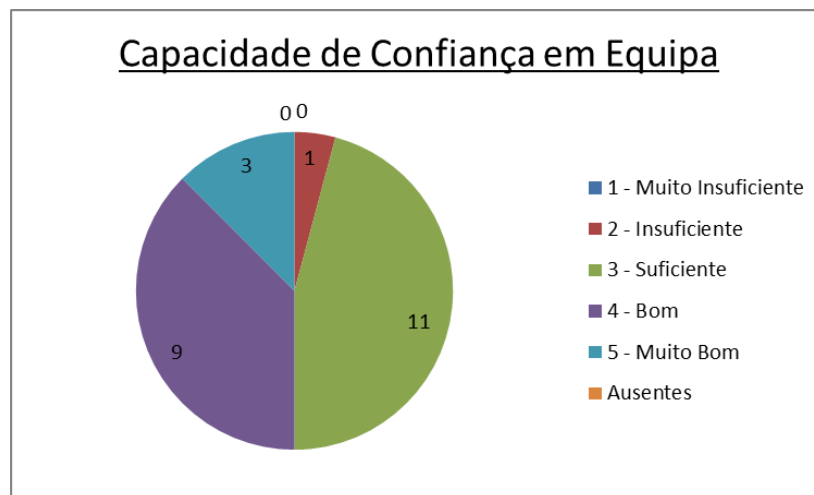
Verificou-se ainda que a **capacidade de expressão** não tem tanto sucesso como a anterior (cfr anexo 22), **contudo mais de 50% do grupo mostrou-se capaz de estabelecer o seu ponto de vista**. Apenas 7 crianças não revelaram esta capacidade e 1 criança esteve ausente.



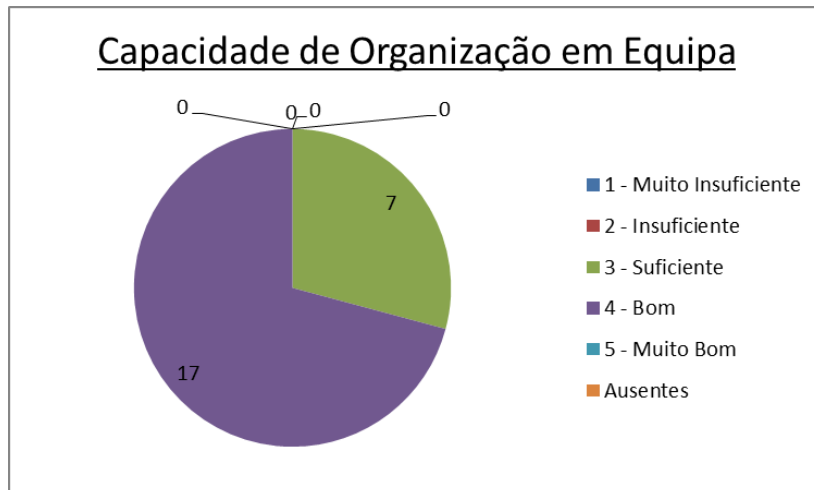
Para terminar a análise da atividade “**Cartas Musicais**”, averiguou-se a **capacidade de comunicação criança – criança** (cfr anexo 22). Tal como é possível constatar no gráfico seguinte, **22 crianças comunicaram com outra criança**, apenas 1 não comunicou e 1 não esteve presente.



A atividade “Mexo um dedo” começou com a leitura de uma história e a sua exploração, contudo os registos apresentados referem-se apenas à componente musical da atividade. Deste modo, a partir de uma escala de verificação (cfr anexo 23), voltaram-se a observar competências anteriormente alvo de registo. Focando no gráfico posteriormente exposto, **concluimos que 11 crianças revelam de modo suficiente a capacidade de confiança em equipa, 9 num nível bom, somente 3 de modo muito bom e 1 criança de forma insuficiente** dos 24 presentes.

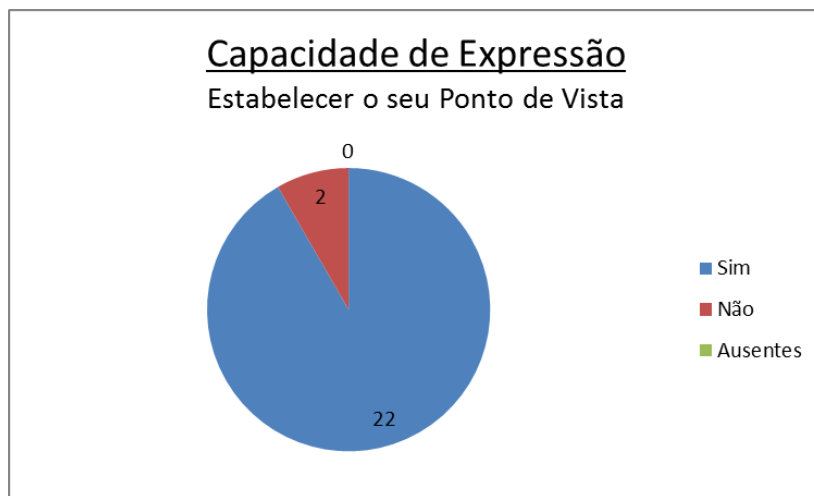
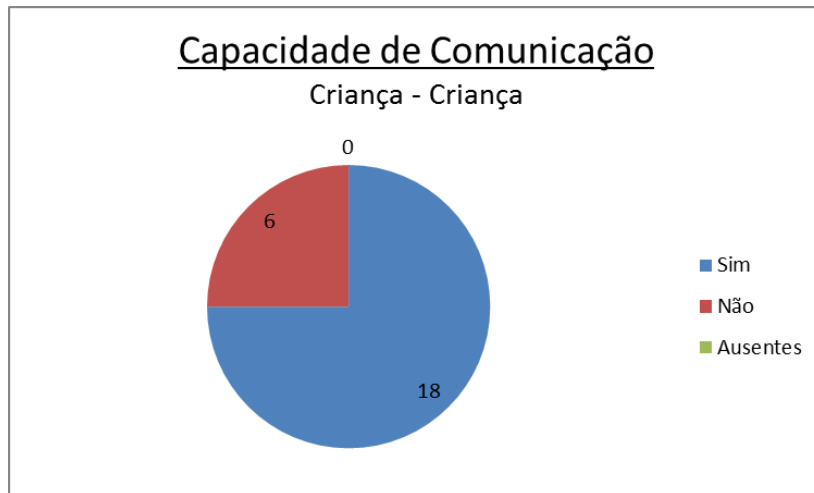


Quanto à **capacidade de organização em equipa** apuramos facilmente que **17 crianças se organizam bem e apenas 7 de modo suficiente** (cfr anexo 23).

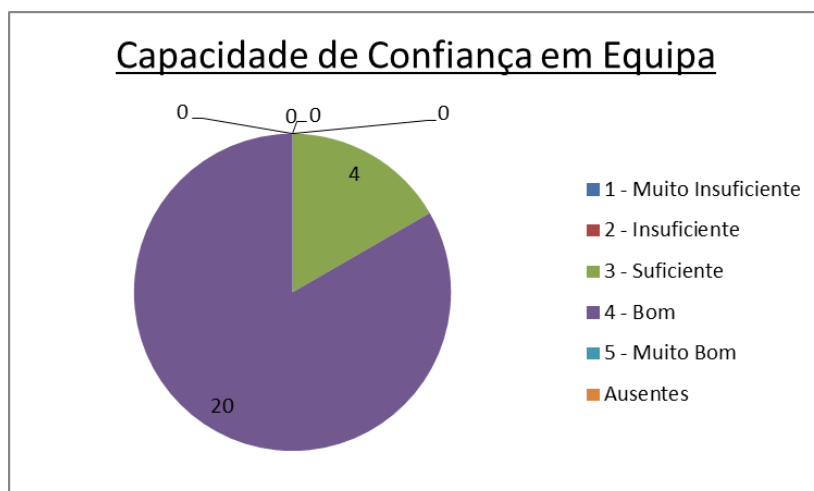


Em jeito de término das investigações finais, realizou-se no último dia desta intervenção uma atividade semelhante àquela que havia sido executada um ano antes no começo da prática musical com intencionalidade. A atividade possuía também como suporte o material **Orquestra do Pautas** (Gomes & Luís Matos, S/d), tendo sido selecionada uma música, a partir da qual se explorou, primeiramente, a percussão corporal, de seguida os ritmos e, por fim, os instrumentos. De modo entusiasta, as crianças pediram a concretização do jogo do silêncio realizado em maio de 2016 na atividade idêntica à do momento. **Com a presente atividade, e como se pode confirmar nos três graficos abaixo apresentados, concluiu-se positivamente que as todas as 24 crianças demonstraram capacidade de cooperação no decorrer da atividade, 22 expressaram o seu ponto de vista e 18 estabeleceram comunicação com pelo menos uma das crianças presentes** (cfr anexo 24).

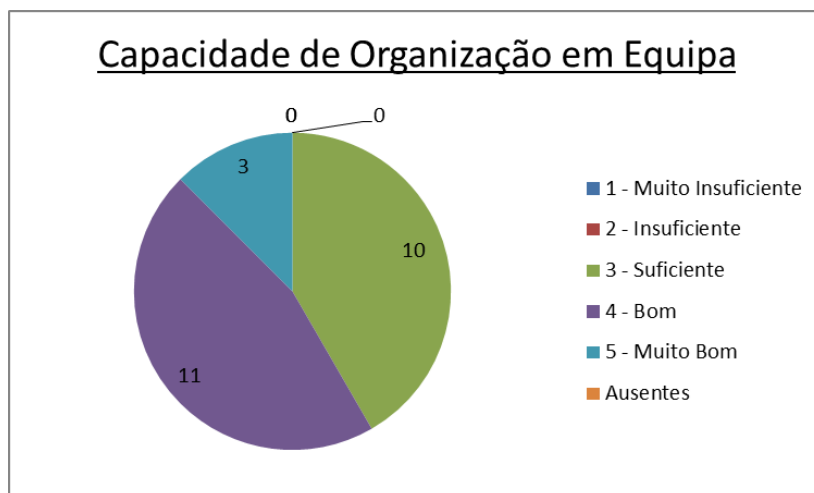




Ainda na mesma atividade, com o auxílio de uma escala de verificação (cfr anexo 25), averiguou-se a **capacidade de confiança em equipa** de modo **bom em 20 crianças** e apenas de **modo suficiente em 4**.



Quanto à **organização em equipa** (cfr anexo 25), como podemos conferir, no gráfico seguinte, que **11 crianças organizam-se bem, 10 crianças de modo suficiente e apenas 3 de modo muito bom.**



OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO VERSUS RESULTADOS

Valorizando o grande objetivo da investigação – perceber se a música poderá ou não resultar enquanto estratégia de intervenção pedagógica – chega o momento de rever os dados analisados e, desta forma, concluir os resultados, perante a dificuldade a solucionar no grupo em questão – a dificuldade em trabalhar equipa e de forma cooperativa.

De modo muito claro, constatamos que imediatamente no início da investigação mais de metade das crianças não possuía sequer de modo razoável a capacidade de cooperação (ver página 32). Ao avançarmos com o projeto de intervenção, no qual promovemos diversas atividades musicais, valorizando esta expressão como instrumento de intervenção educativa, verificamos, através de uma atividade não musical analisada, que novamente mais de metade do grupo não mencionava os colegas como elemento relevante para o desenvolvimento do gosto em frequentar o jardim de infância (ver página 37). Para procurar triangular estes dados, optou-se por realizar uma entrevista ao grupo sobre o que era o espírito de equipa – o que havíamos identificado como uma necessidade a desenvolver. Este instrumento de recolha de dados permitiu-nos concluir que o grupo tinha consciência do que era trabalhar em equipa, chegando até a recorrer a exemplos da sua prática quotidiana (ver página 38).

O segundo ano de projeto começa com uma entrevista à educadora da sala, a fim de se perceber a situação do grupo, tendo em conta o que já havia sido observado e explorado. Esta entrevista é realizada após três meses do início do ano letivo para que também a educadora possuísse tempo para tirar as suas conclusões. Após a análise deste instrumento de recolha de dados, verificamos que o espírito de grupo continuava em carência e de modo mais preocupante no sentido em que, no momento, as crianças rivalizavam e realizavam comparações entre si (ver página 38). Posteriormente, e tendo em conta que tínhamos observado a capacidade de expressão, uma vez que também ela pode ser influenciadora no espírito de grupo, voltamos o nosso olhar para essa competência novamente. Assim sendo, concluímos que os resultados revelaram-se positivos, visto que a grande maioria do grupo foi capaz de se expressar e este diálogo acontecia distintamente, alguns com colegas, outros com o grupo e até mesmo com os adultos. (ver página 39)

As atividades musicais pensadas e planificadas voltam à prática e com estas dá-se a continuidade de observação, onde constatamos que mais de metade das crianças concordaram com o grupo, revelando interesse nas atividades, e todas as crianças presentes conseguiram dialogar com o grupo (ver página 40). Averiguamos, também, que a confiança, a organização e a decisão do trabalho em equipa permanece, de um modo suficiente ou acima deste na maioria dos elementos do grupo.(ver páginas 41 e 42)

A prática da educadora, quanto à planificação de atividades musicais, começa a ser intensiva nos dois últimos meses de investigação e eis que chega o momento das observações conclusivas, fruto de um trabalho de praticamente dois anos letivos.

Finalmente, concluímos que a cooperação, observada em três momentos, primeiramente, está presente em 91% dos alunos e, nos dois seguintes, atinge o valor de 100%, isto é todas as crianças presentes revelaram ser capazes de cooperar com os demais (ver páginas 43, 47 e 49). Verificamos, também em três atividades, que a confiança em equipa é conseguida por todo o grupo de um modo satisfatório, chegando em alguns casos a ser considerado bom. Ou seja, esta componente atinge os 100%. A organização em equipa, também analisada em três situações distintas revela-se uma capacidade adquirida, dado que 100% das crianças consegue cumpri-la de um modo suficiente, conseguindo na última atividade ser atingida num nível muito bom por uma pequena parte do grupo (ver páginas 45, 49 e 51). Os sete indicadores destinados à verificação da capacidade de expressão, nas suas variadas vertentes, mostram que mais de 70% das crianças são capazes de se expressar, seja para partilhar o seu ponto de vista ou para comunicar com outro colega do grupo. Salientar que a percentagem mais baixa foi 70%, contudo a média de percentagem das sete atividades atinge um valor de 86%. Conseguiu-se, ainda, atestar que 91% das crianças manifesta interesse individual de um modo satisfatório e 78% exterioriza confiança em equipa também de um modo suficiente (ver página 44).

Reapreciando este último parágrafo, é possível afirmar que os resultados são efetivamente positivos e evolutivos ao verificarmos os números do primeiro ano do projeto. Cada criança foi capaz de alterar o seu comportamento aquando do trabalho em equipa e, desta forma, acreditamos que a música poderá afirmar-se em situações como esta como uma excelente estratégia de intervenção pedagógica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Defende-se como necessário que cada docente tenha consciência da sua missão e, assim sendo, valorize a sua profissão, levando em consideração que esta é “uma profissão exigente em relação à qualidade do seu desempenho” e “que assume a responsabilidade de dar rosto ao futuro” (Baptista, 2005, p. 113). É nesta linha de pensamento, onde se clarifica a relevância da mudança nas salas de atividade e de aula da atualidade, que a música pode ser olhada com maior interesse, dado que oferece muito mais do que aquilo a que a sociedade, e até mesmo o corpo docente das instituições de ensino, está habituada. Salientar que a mudança supramencionada se prende com a importância de o professor ser capaz de olhar cada indivíduo do seu grupo e, desta forma, valorizar a individualidade de cada um, adequando a sua intervenção educativa à forma de aprender de cada criança.

Ensinar através da música poderá apresentar-se como sugestão para a transformação, no sentido em que esta acarreta consigo vantagens que influenciarão a aprendizagem das crianças, independentemente da sua faixa etária. A educação pela música revelou-se, ao longo do presente estudo de caso, uma estratégia de intervenção pedagógica interessante, não somente porque os autores nos legaram os seus testemunhos, mas também pelos resultados obtidos através desta investigação, aplicação de atividades musicais e consecutivos resultados alcançados pela investigadora.

Quanto ao trabalho investigativo desenvolvido, podemos afirmar que ficou clara a alteração de comportamento das crianças do grupo relativamente ao espírito de equipa e tudo que esta capacidade envolve. Se a música foi a única componente influenciadora? É viável que não, até porque o grupo se encontrava no segundo ano, com mais um ano de idade, contudo, o facto de não ter existido outro trabalho específico realizado com o grupo, permite afirmar-se que esta intervenção, pensada e repensada, teve o seu valor e os seus frutos. Se no início deste trabalho o grupo apresentava grandes dificuldades em trabalhar em equipa, neste momento verifica-se que essas dificuldades foram ultrapassadas e praticamente todas as crianças do grupo são capazes de participar em atividades com essa intencionalidade e trabalhar em equipa, de modo cooperativo e colaborativo.

Em jeito de término, ressaltar que as convicções iniciais da investigadora perdurarão no tempo, não só pela experiência e ensinamentos alcançados com a

elaboração deste longo trabalho, mas também pela vontade acrescida de voltar a experienciar a música enquanto estratégia de intervenção pedagógica num futuro muito próximo enquanto educadora de infância ou professora de 1º ciclo.

LIMITAÇÕES DA INVESTIGAÇÃO

No decurso do percurso de investigação nem tudo decorreu convenientemente, posto que foram despontando certas limitações, essencialmente no segundo ano do projeto.

A primeira limitação prendia-se com o facto de o local e a valência de estágio serem distintos de onde eram necessárias as realizações de observações. Exemplificando, no primeiro ano de projeto, a investigadora encontrava-se a estagiar na valência de EPE exatamente na sala do grupo de crianças alvo de investigação, enquanto no segundo ano de investigação, o estágio localizava-se noutra instituição, distanciada a aproximadamente 11 quilómetros e na valência de 1ºCEB. Pois bem, a distância, a semelhança de horários de ambas as valências e ainda a necessidade de participar nas aulas teóricas do mestrado exigiram da investigadora um esforço amplo a nível de organização para que todas as tarefas pudessem ser cumpridas com o maior sucesso e rigor profissional.

Como segunda limitação surge a nova circunstância do grupo de EPE, a presença de uma nova estagiária na sala. Apesar da educadora responsável pela sala nunca ter impedido a presença ou a intervenção da investigadora, certamente se compreende que não seria correto interferir no espaço de intervenção da colega estagiária bem como no seu papel. À vista disso, as intervenções da investigadora foram pensadas e planificadas, embora com algum esforço, em ocasiões sem a presença da nova estagiária da sala.

Visivelmente, as duas limitações aliadas dificultaram e demoraram o trabalho investigatório, contudo, não permitiram o insucesso do mesmo.

LINHAS DE INVESTIGAÇÃO 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.

O primeiro passo a dar seria aplicar este estudo à valência de 1º CEB. Tendo em conta que os conteúdos programáticos surgem de modo mais claro, mais específico e mais rígido, se assim o podemos afirmar, parece mais fácil a exequibilidade do mesmo. Surge, neste pensamento, a dúvida se até mesmo os frutos não seriam mais visíveis e mais marcantes, influenciando nitidamente a motivação e predisposição dos alunos para aprenderem.

Outro andamento, bem mais adiante do anterior, senão até mesmo um sonho, seria a criação de um projeto, isto é a idealização e posterior edificação de uma instituição escolar onde todos os ensinamentos seriam promovidos através da estratégia da música nas suas variadíssimas vertentes. Poderia, no entanto, não ser uma solução para todo o tipo de crianças, uma vez que pode tornar-se menos atrativo para quem goste de música.

Por fim, salientar apenas que as duas linhas de investigações futuras são verdadeiras, pensadas e sentidas simplesmente porque tudo o está escrito neste documento sobre a música é para a investigadora algo real e concreto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, C. A., & Azevedo, A. G. (1994). *Metodologia Científica*. Porto: C. Azevedo.
- Azevedo, M. (2009). A Música mesmo no meio da Escola. *Saber & Educar*, (14).
- Azizinezhad, M., Hashemi, M., & Darvishi, S. (2013). Music is na education-related service to promote learning and skills acquisition. pp. 142-145.
- Bairrão, J., & Vasconcelos, T. (1997). Educação Pré-Escolar. *Inovação*, 10.
- Baptista, I. (2005). *Dar rosto ao futuro: a educação como compromisso ético*. Porto: Profedições, Lda.
- Bardin, L. (2011). *Análise de Contéudo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. d. (1997). *Diferenciação Pedagógica no Ensino Básico*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Calleja, J. M. R. (2008). Os professores deste século. Algumas reflexões. *Revista Institucional Universidad Tecnológica del Chocó Investigación Biodiversidad y Desarrollo*, 27(1).
- Canavarro, J. M., Pereira, A. F., & Pascoal, P. (2001). *Diferenciação Pedagógica*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Carlos Kater. (2012). *A Música na Escola*. São Paulo: Ministério da Cultura e Vale.
- Copetti, A. A., Zanetti, A., & Camargo, M. S. (2011). A música enquanto instrumento de aprendizagem significativa: a arte dos sons. *XVI Seminário Interinstitucional de Ensino, Pesquisa e Extensão—4 a 6 de outubro de 2011*.
- Correia, M. A. (2010). A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. *Educar em Revista*, (36).
- Cortesão, I. (2016). *A Música no Jardim de Infância: uma proposta de desenho curricular*. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
- Dias, J. R. (2009). *O Caminho da Nova Humanidade: das Coisas às Pessoas e aos Valores*. Porto: Papiro Editora.
- Diez, J. (1989). *Família-Escola, uma relação vital*. Porto: Porto Editora.
- Educação, M. d. (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Ministério da Educação .

- Ferreira, C. A. (2007). *A avaliação no quotidiano da sala de aula*. Porto: Porto Editora.
- Figueiredo, M. A. (2006). *Articulação Curricular Jardim de Infância - Escola do 1º Ciclo*. Lisboa: Coleção Inovação.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Gaspar, A. (2002). A educação formal e a educação informal em ciências. *Massarani (Luisa), Moreira (Ildeu de Castro), Brito (Fátima). Ciência e público. Local: Editora UFRJ*, 171-183.
- Gloton, R., & Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Gomes, F. P., & Luís Matos. (s/d). *Estilos musicais e ritmos modernos. 3: Techno, Reggae, Bossa Nova*. Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Gomes, J. F. (1986). *A Educação Infantil em Portugal*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Goyette, G., Boutin, G., & Lessard-Hébert, M. (2005). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Instituto Nacional de Estatística. (2014). *Anuário Estatístico de Portugal 2013*.
- Kelete, J.-M., & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudos de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lino, D. L. (2008). *Barulhar: a escuta sensível da música nas culturas da infância*. Porto Alegre.
- Ludke, M. A., & André, M. E. (1986). *Pesquisa em educação : abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Marchão, A. d. (2012). *No jardim de infância e na escola do 1º cilo do Ensino Básico - Gerir o currículo e criar oportunidades para construir o pensamento crítico*. Lisboa: Edições Colibri.
- Marina Marcondes Machado. (2012). *A Música na Escola*. São Paulo: Ministério da Cultura e Vale.
- Mesquita-Pires, C. (2007). *Educador de Infância - Teorias e Práticas*. Porto: Profedições, Lda.
- Ministério da Educação. (2000). *A Educação Pré-Escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento de Educação Básica.

- Ministério da Educação. (2011). Circular nº.: 4 /DGIDC/DSDC/2011. Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- de Fátima Neves, M. Educação e formação em Portugal: alguns desafios. *Impactos do turismo na identidade cultural. Impacts of tourism on cultural identity..... 19 Do monolingüismo medieval ao bilingüismo (diglóssico) atual. Interferência e consciência*, 153.
- Oliveira, J. H. (2009). *Psicologia da Educação*. Oliveira de Azeméis : Legis Editora.
- Oliveira, M. E., Fernandes, S. F., & Faria, L. C. (2013). *A Musicalização, o Lúdico e a Afetividade na Educação Infantil*.
- Parente, C. (s/d). *Observar e Escutar na Creche: para aprender sobre a criança*. Porto: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade Social.
- Pederiva, P. L. (2009). *A Atividade Musical e a Consciência da Particularidade*. Brasília.
- Pedro Paulo Salles. (2012). *A Música na Escola*. São Paulo: Ministério da Cultura e Vale.
- Pires, E. L. (1995). *Lei de Bases do Sistema Educativo* . Porto: Edições Asa.
- Polónio, D. M. (s.d.). A emergência de uma Ciência da Educação e o papel fundamental da Filosofia da Educação.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (2003). *Planificação e Avaliação do Ensino-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação das Aprendizagens*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. d. (2008). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: As Questões dos Professores* . Lisboa: Editorial Presença.
- Rossini, M. A. (2003). *Aprender tem que ser gostoso*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Russel, B. (1982). *Educação e Sociedade* . Lisboa: Horizonte Pedagógico .
- Sanches, M. A. (2003). *Avaliação na Educação Pré-Escolar: alguns dilemas e perspectivas* (Vol. nº 1). Bragança: Instituto Politécnico - Escola Superior de Educação.
- Seber, M. d. (1995). *Psicologia do pré - escolar, uma visão construtivista*. São Paulo: Moderna.
- Seber, M. (2003). *Aprender tem que ser gostoso*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na Educação* (Vol. 3º Volume Música e Artes Plásticas). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação* (Vol. 1º Volume Bases Psicopedagógicas). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. J. (Agosto de 2008). Práticas de Avaliação Alternativa em Educação de Infância. *Cadernos de Educação de Infância*, pp. 18-21.
- Strapazzon, M. A. (s/d). *Educação, Infância E Música*. - recurso eletrónico em http://belasartesjoinville.com.br/modulos/biblioteca/upload/Educa____o,%20Inf____ncia%20e%20M__sica%20%20.pdf - consultado em abril de 2017
- Tietze, W. (1990). *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tomlison, C. A. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Porto: Porto Editora.
- Tran-Thong. (1967). *Estádios e conceito de estágio de desenvolvimento da criança na psicologia contemporânea* (2ª Edição ed., Vol. 1º Volume). Porto: Edições Afrontamento.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação Em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a Educação Artística*. Lisboa: Comissão Nacional da UNESCO.
- Vasconcelos, T. (2012). *A Casa [que] se Procura - Percursos Curriculares de Educação de Infância*. Lisboa: APEI.

ANEXOS

Anexo 1 – Lista de Verificação da atividade “Registo Coletivo”

Observador: Estagiária Márcia Amaral

Data: 4 de Maio de 2016

Atividade: Registo coletivo

Descrição da Atividade: Debate de grupo para decidirem qual elemento desenhava qual personagem e decidirem quais as cores que pretendiam utilizar.

Lista de Verificação:

Capacidade de cooperação

Capacidade de estabelecer diálogo para atingir um consenso

Crianças	Negociou com muita facilidade	Negociou com facilidade	Negociou com dificuldade	Negociou com muita dificuldade	Observações
C1			x		Dialogou pouco; Aceitou facilmente a ideias dos colegas.
C2			x		Pouco participativo; Participações distantes do tema.
C3					
C4			x		Dialogou pouco; Dificuldade em expor a sua opinião.
C5			x		Partilhou a sua ideia e não teve mais nenhuma intervenção.
C6				x	Dialogou mas

					sobrepôs as suas ideias; Fez queixa dos colegas; Pediu ajuda
C7				x	Falou seguido, nem ouviu os colegas; Afirmou repetidamente a sua ideia.
C8			x		Dialogou dando a sua ideia, foi mudando de ideia ao longo do debate.
C9	x				Dialogou dando sugestões; Justificou a não aceitação de algumas ideias dos colegas.
C10		x			Sugeriu ideias; Dialogou; Líder do grupo, ajudava e organizava o que era preciso fazer.
C11			x		Dificuldade em se expressar; Aceitou a opinião dos colegas
C12					
C13			x		Dialogou embora com algumas interrupções. Conseguia justificar tudo o que fazia.
C14			x		Dialogou razoavelmente;

					Sugeriu e ouviu de modo razoável os colegas.
C15		x			Dialogou; Expôs a sua ideia; Aceitou a dos colegas.
C16			x		Dialogou; Sugeriu muito; Grande dificuldade em aceitar propostas dos colegas, Chegando ao ponto de chorar; Sentido de líder (mau).
C17		x			Dialogou bastante mas tinha dificuldades em aceitar a ideia dos colegas; Apresentou alternativas para facilitar o trabalho de grupo
C18		x			Dialogou bastante apresentando várias propostas;
C19		x			Dialogou; Sugeriu; Aceitou as ideias dos colegas mas sobrepôs as suas.
C20			x		Pouco participativa; Não sugeriu nada para si; Deixou que os

					colegas decidissem por ela.
C21				x	Participação muito pobre; Apenas no final da discussão disse qual a personagem que queria desenhar.
C22			x		Dialogou pouco; Conversava apenas dirigindo-se para o colega do lado.
C23			x		Disse o que queria desenhar e não opinou mais.
C24			x		Dialogou pouco; Afirmou as suas escolhas e não se importou com o resto do debate.

Anexo 2 – Registo de Observação da atividade “Registo Coletivo”

<p>Observador: Estagiária Márcia Amaral</p> <p>Data: 4 de Maio de 2016</p> <p>Atividade: Registo Coletivo</p> <p>Descrição da Atividade: Pintura em grupos de quatro ou cinco elementos, em cavalete, em jeito de registo de uma dramatização realizada no dia anterior da história “Capuchinho Vermelho”. Esta atividade implicava a distribuição das personagens e a escolha das cores.</p> <p>Observação:</p> <p style="padding-left: 40px;">Capacidade de cooperação</p> <p style="padding-left: 40px;">Sentido de Colaboração no decorrer da atividade</p>

Crianças	Observação da Prestação
C1	Poucas palavras; Cedia a sua cor ao colega e alterava os seus planos.
C2	Não desenhou nada relacionado com a história. Fora do contexto no que dizia e fazia
C3	
C4	Participou no trabalho sempre calada; Esperou que ficassem livres as cores que pretendia; Visível um individualismo forte.
C5	Desenhou uma personagem e preocupou-se em tornar o trabalho melhor, desenhando pormenores.
C6	Queixou-se dos colegas; Afirmava sempre estar a precisar das cores que os colegas estavam a usar.
C7	Conflituoso; Não ouvia o que os colegas diziam; Tentava fazer queixa dos restantes elementos; Não cumpriu o que tinha combinado com os colegas e, deste modo, prejudicou o trabalho do grupo.
C8	Realizou a atividade a dialogar com os colegas; Relativamente calma; Preocupada em melhorar o trabalho.
C9	Líder com sentido de ajuda; Tentou perceber e explicar erros dos colegas.
C10	Muito participativa a nível do diálogo; Líder que ajudava a perceber o ponto da situação do trabalho; Ajudava os colegas que precisavam da cor que estava do seu lado.
C11	Calma; Realizou a sua parte muito bem; Tentou liderar para ajudar o grupo mas desistiu por causa da desorganização.
C12	
C13	Opinou muito; Chamou atenção erros dos colegas.
C14	Pacata; Deixa os outros fazer e observa; Desenhou pormenores que se foi lembrando e com as cores que ninguém estavam a usar.
C15	Desenhou o que tinha solicitado, pousou o pincel e observou os colegas.
C16	Acusou os colegas de a terem pintado, de não lhe darem as cores; Chorou por não lhe fazerem a vontade.

C17	Dialogou muito; Pediu desculpa pelos erros que cometeu; Esforçou-se por um bom trabalho final.
C18	Dialogou sempre sobre o que estava a fazer; Contrariou as propostas de correção dos colegas; Criticou o trabalho dos colegas; Desenhou muitas vezes a mesma personagem, prejudicando o trabalho do grupo.
C19	Sempre espírito líder (mau); Todos se dirigem a ela para pedir e questionar opinião mas esta dominava a seu favor.
C20	Silenciosa; Realizou o seu trabalho apenas.
C21	Reclamou sempre pelas cores e pelo desenho dos colegas.
C22	Realizou a sua parte do trabalho; Muito inseguro; Perguntava sempre a opinião ao colega do que considerava sobre o seu trabalho.
C23	Desenhou a sua parte; Conversou com o colega do lado mas em pouco quantidade.
C24	Realizou a tarefa dialogando de modo razoável; Chamou atenção de alguns erros dos colegas.

Anexo 3 – Escala de Verificação da atividade “Dramatização da história Capuchinho Vermelho”

Observador: Estagiária Márcia Amaral

Data: 3 de Maio de 2016

Atividade: Dramatização da história “Capuchinho Vermelho”

Descrição da Atividade: Após a leitura da história o grupo realizou a dramatização da mesma em grupos de cinco elementos

Escala de verificação:

Capacidade de Dramatização

Capacidade de memorizar falas de personagens de histórias

Tom de voz

Exploração do espaço segundo os movimentos

Capacidade de desinibição

Crianças	Memorização de falas	Tom de voz	Movimento no espaço	Desinibição	Observações
C1	1	2	1	2	
C2	1	3	1	3	
C3	1	3	1	3	
C4	1	4	1	3	
C5	1	3	1	3	
C6	1	2	1	3	
C7	1	4	3	4	
C8	1	3	1	3	
C9	4	4	5	5	
C10	3	3	1	4	.
C11	3	3	1	4	
C12	1	3	1	3	
C13	1	3	1	3	

C14	2	3	1	3	
C15	1	3	1	3	
C16	1	4	4	4	
C17	4	5	1	5	
C18	1	3	1	3	
C19	1	4	1	4	
C20	3	4	1	4	
C21	1	2	1	3	Apesar de o tom ser baixo a criança teve uma desinibição suficiente pois o seu olhar marcou toda a cena
C22	1	2	1	2	
C23	1	2	1	2	
C24	1	3	1	3	

Escala:

- ❖ 1 – Muito Insuficiente
- ❖ 2 – Insuficiente
- ❖ 3 – Suficiente
- ❖ 4 – Bom
- ❖ 5 – Muito Bom

Anexo 4 – Extrações de Reflexões

(...) que as crianças da minha sala com apenas quatro anos não tinham um espírito de equipa desenvolvido. Esta descoberta deu-se no dia 17 de Outubro com a realização de um jogo relacionado com a alimentação pois o Dia da Alimentação se aproximava. O principal objetivo do jogo era descobrir em grupo (3 elementos) qual o alimento que correspondia às pistas dadas pelo adulto. *(extração da reflexão do portefólio reflexivo de 30 de Dezembro de 2015)*

(...) as crianças não são todas iguais na representação, notando-se que algumas são mais desinibidas que outras. *(extração da reflexão semanal de 13 de Fevereiro)*

(...) realizamos uma pintura coletiva, em cavalete, que seria um registo da dramatização do grupo em que cada criança representou. Este registo coletivo (4 e 5 elementos) revelou-se muito difícil na maioria do grupo pois o sentido de cooperação é escasso nestas crianças. *(extração da reflexão semanal de 6 de maio)*

Anexo 5 – Guião da Entrevista de Grupo

Entrevista de Grupo

Meninos, nós já falamos aqui na sala sobre o trabalho em equipa. Aliás já fizemos trabalhos em que vocês precisaram de trabalhar em equipa. Então...

1 – O que é trabalhar em equipa?

2 – Gostam mais de trabalhar em equipa ou trabalhar sozinhos?

3 – Acham que é fácil ou difícil trabalhar em equipa? Porquê?

4 – Por exemplo, quando cinco meninos estão a trabalhar na mesma mesa mas cada um está a fazer o seu desenho, estão a trabalhar em equipa?

5 – E quando cinco meninos estão a pintar um placar juntos e têm de decidir as cores juntos estão a trabalhar em equipa?

6 – E o que é mais fácil trabalhar em equipa ou sozinhos? Porquê?

Anexo 6 – Exemplos de Atividades Planificadas para Melhorar a Capacidade de Cooperação

“Descobre os animais do filme” – pintura a pares

Criação de história coletiva (grupos de 5 ou 6 elementos)

Dramatização da história “Príncipe Desajeitado”

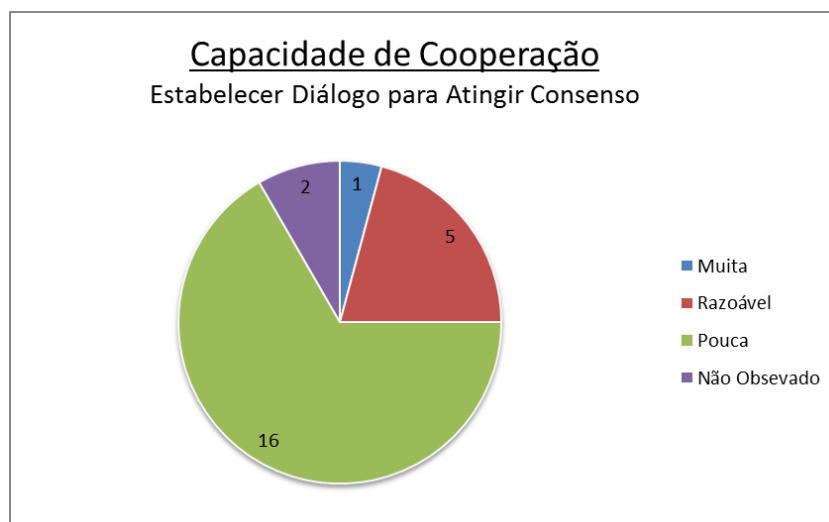
Decisão/Consenso em grupo do título para a história

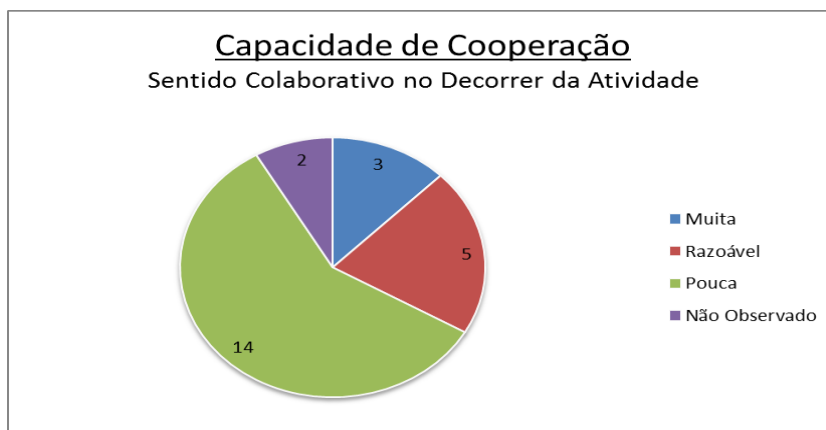
Vários jogos de expressão motora em equipas

Registo coletivo de uma dramatização – pintura em cavalete

Anexo 7 – Caraterização do Grupo

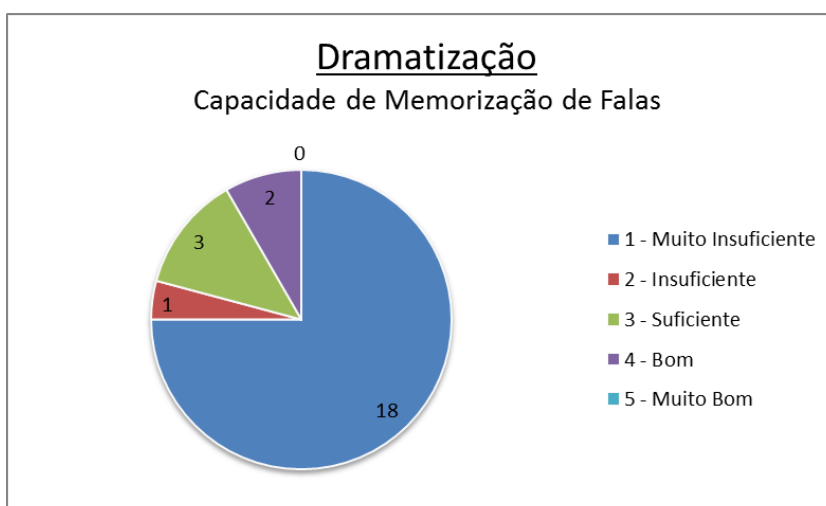
Considerando os dois gráficos abaixo apresentados, relativos à caraterização do grupo no início desta investigação, se pode concluir que a capacidade de cooperação é diminuta (visto que, numa atividade onde era necessário estabelecer diálogo para atingir um consenso, 1 criança revelou ter muita capacidade, 5 crianças mostraram ter capacidade razoável, 16 crianças demonstraram ter pouca capacidade de cooperação e apenas 2 crianças não foram observadas pois estiveram ausentes no dia desta observação não participante). Parece credível afirmar que o grupo destas 24 crianças, na sua generalidade, possuía pouca capacidade de cooperação quando era necessário dialogar para atingirem um acordo, dado que, 16 crianças, (mais de metade do grupo), mostrou pouca capacidade de cooperação. Ainda a nível da capacidade de cooperação, contudo, no decorrer de uma atividade de grupo, concluímos que 3 crianças manifestaram ter muita capacidade de cooperação, 5 razoável capacidade de cooperação, 14 pouca capacidade de cooperação e somente 2 voltaram a não ser observados. Novamente, constatamos que, a maioria do grupo não revelava capacidade de cooperação, mesmo sendo esta exigida no decorrer de uma atividade, depois de já terem conseguido um consenso do que iriam realizar. Ora, tendo em conta estes dois registos e respetiva análise é visível a necessidade de melhorar esta competência no grupo.

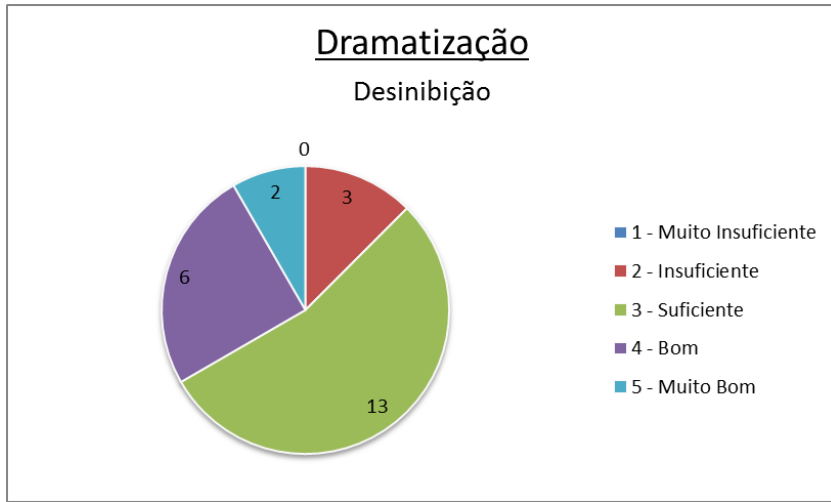
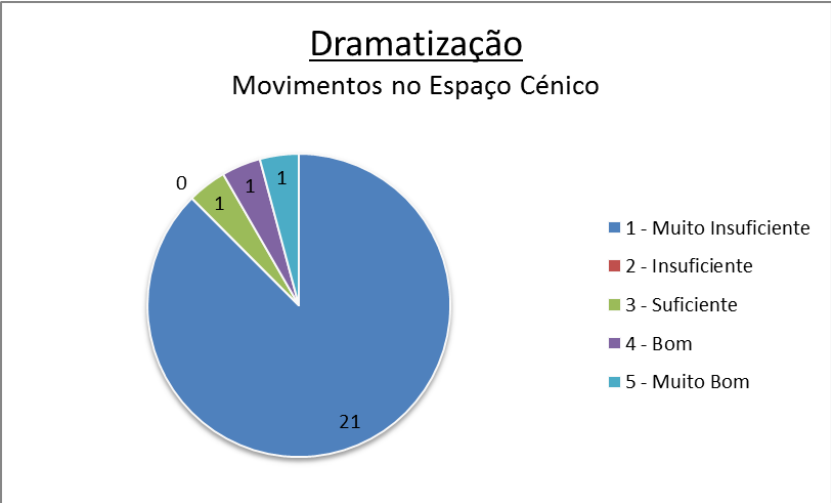
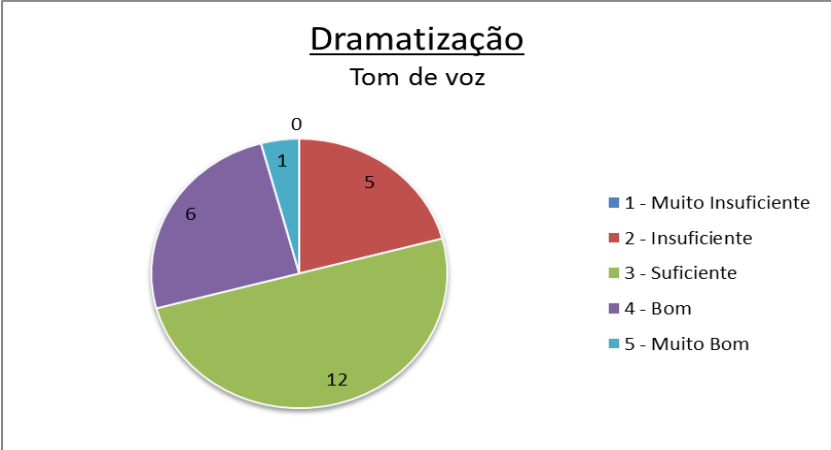




Os gráficos posteriores aos da capacidade de cooperação são relativos à dramatização. Inicialmente, após se verificar o reduzido sentido colaborativo pensou-se em algumas atividades que fizessem face a este problema (cfr anexo 6), sendo que, uma delas era realizar dramatizações, visto que, desenvolvia a competência desejada para o grupo. Concretizou-se a dramatização em grupo e foi possível perceber que também esta poderia ser uma capacidade a melhorar pois é uma mais-valia para a cooperação que se deseja aperfeiçoar.

Numa segunda tentativa, voltou-se a realizar uma dramatização e observou-se atentamente a fim de compreender resultados. A observação centrou-se em aspetos como a capacidade de memorização de falas, o tom de voz, os movimentos no espaço cénico e a desinibição (cfr anexo 3). Concluiu-se, deste modo, que 18 das 24 crianças tinham uma capacidade muito insuficiente para memorizar falas, 12 crianças dramatizam com um tom de voz suficiente, ou seja, audível, 21 crianças não conseguiram realizar movimentos cénicos no espaço para além das movimentações obrigatórias e 13 crianças revelaram desinibição suficiente na dramatização, 6 crianças boa desinibição e apenas 2 crianças muito boa desinibição.





Anexo 8 – Registo de Observação

Data: 25 de maio de 2016

Criança: Todo o grupo

Observadora: Estagiária Márcia Amaral



Descrição: A atividade de expressão musical com a “Orquestra do Pautas” surgiu do interesse do grupo e, assim, esta decorreu de modo muito positivo, uma vez que, foi observável nas diversas etapas da atividade que todas as crianças do grupo estavam interessadas em escutar o que adulto dizia, em fazer o melhor e em descobrir e manusear os instrumentos. Ainda mais interessante foi a atenção de escuta do grupo quanto à música para tocarem com os instrumentos o ritmo correto, ou seja, intencionalmente vemos aqui o sentido colaborativo a ser inserido.

Comentário: Esta situação permite concluir que o grupo se motiva com atividades no domínio da expressão musical e que a música pode ser uma excelente estratégia para desenvolver competências como é o caso do espírito de cooperação e colaboração.

Anexo 9 – Registo de Interpretação de Desenhos

Observador: Estagiária Márcia Amaral

Data: 22 de junho de 2016

Atividade: Desenho “O que mais gosto de fazer na escola?”; Interpretação do mesmo

Descrição da Atividade: Após cada criança desenhar o que mais atrativo é para si no jardim de infância, individualmente dirigia-se ao adulto para descrever o que desenhou

O QUE MAIS GOSTO DE FAZER NA ESCOLA?

Ausentes – Matilde, Leonor Pinto, Francisco e a Rafaela

C15 – Gosto de brincar na plasticina e desenhei a plasticina, as formas, o rolo e eu.

C12 – Gosto de brincar na plasticina e desenhei três meninos na plasticina, a janela, a plasticina e também as cordas porque gosto de fazer lá cambalhotas.

C5 – Gosto de brincar nos legos e desenhei os legos, a caixa dos legos e eu.

C4 – Gosto mais de brincar na casinha e desenhei eu como um bebé, o espelho da bailarina, uma vassoura e a saca das maquiagens.

C16 – Gosto mais de brincar no parque e desenhei a macaca, o escorrega, as cordas e o balancé e esta é a Leonor Moreira e eu.

C9 – Gosto de brincar com os amigos. Desenhei as cordas, o escorrega, eu e a Madalena a brincar.

C6 – Gosto de brincar nos legos. Desenhei a caixa dos legos, os legos e a nossa escola à volta. E este sou eu. E isto é as janelas.

C8 – Brincar na casinha. Desenhei o ferro, estas coisas (vedação), a entrada, o espelho e eu.

C10 – Gosto de brincar na casinha. Aqui era a cama dos bebés, a vassoura, o frigorífico e eu a brincar.

C14 – Gosto de brincar no parque com os amigos. Desenhei eu e a Rita a brincar no baloiço.

C24 – Gosto de desenhar. Desenhei um desenho da joaninha a encontrar o caminho, eu e a aqui é a escola e o sol lá fora.

C20 – Gosto de brincar nos legos. Desenhei legos, a caixa dos legos e eu estou aqui.

C13 – Gosto de brincar na casinha. Esta sou eu, esta é a carteira da casinha e estas são as saias.

C7 – Gosto de brincar na escola lá fora. Desenhei o parque e eu.

C18 – Gosto de pintar. Sou eu e um desenho com casa e arco íris.

C1 – Gosto de brincar no parque. Desenhei eu nas cordas.

C3 – Gosto de brincar com os amigos. Isto é o escorrega, isto é o baloiço, isto é as escadas do escorrega e esta sou eu e esta é a Matilde.

C21 – Gosto de trabalhar. Desenhei a escola e eu lá a trabalhar. Desenhei um coração quer dizer que eu gosto da escola.

C22. – Gosto de brincar no parque. Desenhei as cordas, o escorrega e o chão e eu. E aqui o sol e o céu.

C23 – Gosto de brincar nos legos e na garagem. Desenhei os legos, os carros da garagem e o boneco da garagem. Este sou eu.

Anexo 10 – Entrevista ao Grupo de Crianças

Entrevistadora: Márcia Amaral

Entrevistados: Grupo de Crianças

Data: 22 de junho de 2016

Adulto: A conversa que eu quero ter com vocês é sobre o que nós já fomos falando aqui na sala, que é o espírito de equipa. Quem me sabe dizer o que é trabalhar em equipa?

C16: É quando há duas equipas.

C10: Ou quando é três ou pares. E eles trabalham em conjunto.

Adulto: Sim, é verdade. Quem sabe dizer mais alguma coisa sobre o que é trabalhar em equipa?

C8: Quando temos de pintar em equipa.

C10: Foi como quando vimos o filme do Mogli e depois tivemos que pintar um desenho em equipa. E também podemos brincar em equipa.

Adulto: E como se brinca em equipa?

C10: É brincar juntos.

Adulto: Vocês gostam mais de trabalhar em equipa ou trabalhar sozinhos?

Coro: Em equipa.

Adulto: Coloca o braço no ar quem gosta mais de trabalhar sozinho.

(três das vinte e quatro crianças colocaram o braço no ar)

Adulto: Acham que é fácil ou é difícil trabalhar em equipa?

Coro: Fácil.

C14: Eu acho que é difícil?

Adulto: Muito bem M.. Diz-me lá porque é que tu achas que é difícil trabalhar em equipa?

C14: Porque uns estão a desenhar aqui e outros ali. E depois os outros querem desenhar também aqui.

Adulto: E os outros meninos o que acham? Fácil? Difícil?

C9: Pode ser difícil, porque podemos estar apertados.

Adulto: Quando fizemos a pintura do Mogli, a atividade no cavalete... acharam que foi fácil?

Coro (alguns): Sim.

Coro (alguns): Não.

Adulto: Agora eu vou vos dar um exemplo e vocês vão dizer-me se isto é trabalhar em equipa ou não. Quando cinco meninos estão a trabalhar na mesma mesa mas cada um está a fazer o seu desenho, estão a trabalhar em equipa?

Coro: Não.

Adulto: Não? Expliquem-me lá porquê.

C10: Porque não estão em equipa, estão a fazer sozinhos.

Adulto: Muito bem. Vou então dar-vos outro exemplo. Quando cinco meninos estão a pintar um placar juntos e têm que decidir as cores que vão usar, estão a trabalhar em equipa?

Coro: Sim!

Adulto: Porquê?

C10: Porque um está do outro lado, outro está no meio, o outro à beira do outro amigo e isso é trabalhar em equipa.

Adulto: E o que é que isto de decidir as cores tem a ver com trabalhar em equipa?

C19: Porque eles têm de decidir as cores juntos.

Adulto: Muito bem, é isso mesmo. Imaginem que eu agora dizia “vamos pintar este placar e vocês vão decidir as cores”. Acham que ia ser fácil?

Coro: Não.

Adulto: Porquê? O que é que tinham de fazer?

C10: Tínhamos de pensar.

Adulto: Sim, mas o que é que acham que podia acontecer?

C9: Todos os meninos iam querer cores.

Adulto: Exatamente, o que podia acontecer era cada menino querer uma cor diferente do outro colega. Assim iam ter que conversar para chegar um acordo.

C10: E depois se eles quiserem e tivesse cores os amigos chegavam.

C8: E se a cor estivesse longe os amigos chegavam.

Adulto: Muito bem, têm razão. E acham que trabalhar em equipa é divertido?

Coro: Sim!

Adulto: Porquê?

C20: Porque estamos todos juntos.

C24: Porque todos gostam.

C8: Porque estamos com os amigos que gostamos de brincar.

Adulto: Isso nem sempre acontece, imagina que sou eu que faço as equipas e ficas com um menino que normalmente não brinca muito.

C14: Não acho!

Adulto: Não achas divertido M.?

C14: Não por causa de empurrar uns aos outros.

Adulto: Pois, às vezes há algumas confusões. Pensem nos trabalhos que já fizeram em equipa.

C9: A pintura do Capuchinho Vermelho foi difícil porque a Mo. não desenhou o bebé.

C6: As pinturas algumas não correram bem.

Adulto: Pois é meninos, nem sempre é fácil trabalhar em equipa mas às vezes é muito importante. Vocês vão perceber ainda melhor isso quando crescerem, depois também vai ser mais fácil trabalharem com alguém.

Anexo 11 – Entrevista à Educadora do Grupo

Entrevistadora: Márcia Amaral

Entrevistada: Educadora Vera Queirós

Data: 14 de dezembro de 2016

Entrevistadora: Boa tarde V.. Sabemos que é educadora de infância e, neste sentido, gostava de colocar-lhe algumas questões relativas ao grupo pelo qual é responsável e outras relativas à educação de infância. Após um ano letivo passado quais as competências que identifica no grupo como menos desenvolvidas ou conseguidas?

Educadora: A nível de educação física a parte dos padrões motoras de lançar a bola, receber a bola, isso ainda tem de ser trabalhado. Agora, a nível de outras competências, o espírito de grupo, eles continuam ainda a ser muito...a rivalizar muito uns com os outros e isso tem se acentuado um bocado, apesar de colaborarem mais uns com os outros têm mais esse sentido de ver o que estamos a dar, o que estão a fazer os outros, e querem fazer igual, quererem competir mais neste sentido.

Entrevistadora: Consegue pensar num motivo ou entrave para a completa aquisição dessas mesmas competências?

Educadora: Não, acho que também tem a ver com a idade e a maturidade deles. Para mim, basicamente é isso.

Entrevistadora: Então agora que o ano está a meio é capaz de identificar algumas estratégias adequadas ao grupo para melhorar essas competências?

Educadora: Passa um pouco por propor atividades que vão ao encontro dos objetivos, com o objetivo de trabalhar essas mesmas competências de uma maneira transversal. Por exemplo, a nível de jogos, mas não só. E também a nível do espírito de equipa e de colaboração mesmo falando com eles porque agora eles agora já têm outra idade e uma diferente de entender as coisas.

Entrevistadora: A nível da expressão musical, considera que a planifica em grande, pouca ou razoável quantidade?

Educadora: Neste momento, pouca.

Entrevistadora: Então quantas vezes por semana planifica atividades da expressão musical?

Educadora: Uma ou menos.

Entrevistadora: Acha importante existir atividades de música na sala?

Educadora: Sim.

Entrevistadora: Porquê? Que competências é que acha que podem ser trabalhadas através da expressão musical?

Educadora: A atenção, a participação em atividades porque no fundo são sempre atividades em que eles participam, o conhecimento pela música, de instrumentos, o sentido de ritmo, a aprendizagem da música em si...

Entrevistadora: Qual é o seu conceito de diferenciação pedagógica?

Educadora: Eu não costumo muito fazer isso neste momento porque o grupo está equilibrado com a exceção de uma situação ou outra que não está tão equiparado a nível de um ou outro desenvolvimento específico. Tento fazer sempre um bocadinho mais individualizado mesmo sendo a mesma atividade. No fundo, tento dar mais atenção a essa criança e acompanhamento.

Entrevistadora: Considera que atividades de expressão musical podem ser utilizadas como uma estratégia de diferenciação pedagógica?

Educadora: Sim. Acho que sim, no fundo pode ser utilizada também para isso.

Entrevistadora: Acha que a valência de educação de infância pode ser uma mais valia para a valência seguinte, ou seja, o 1º ciclo?

Educadora: Sim.

Entrevistadora: Porquê?

Educadora: Porque no fundo vamos trabalhando várias competências que no futuro lhes vão sendo úteis. Não sou a favor de lhes ensinar letras nem números, nem ensinar a ler e a escrever mas tudo o que nós aqui fazemos não tem como objetivo essencial prepará-los mas no fundo está sem dúvida a prepará-los para a fase seguinte.

Entrevistadora: Na sua opinião, que competências trabalhadas em Educação Pré Escolar podem ajudar na transição para o 1º Ciclo?

Educadora: São dois ciclos diferentes e cada um vale por si. Mas no fundo o estar em grupo, trabalhar em grupo, trabalho equipa, as regras, a compreensão, a aquisição e o cumprimento de regras...eu acho que tudo isso os vai preparar para quando chegarem ao 1ºciclo conseguirem saber estar. Depois há o saber fazer que eu acho que isso eles têm que aprender tudo lá. Claro que aqui há os pequenos trabalhos que a gente vai fazendo que vão ajudá-los a ser bem sucedidos lá. Mas lá é que devem fazê-los enão aqui.

Entrevistadora: Em que atividades trabalha essas competências?

Educadora: São atividades que acabam por estar muitas vezes implícitas durante todo o ano, algumas nem precisam de ser planificados. Mas é por exemplo o estar em grupo, o partilhar, o colaborar...eu acho que tudo isso faz parte da formação social e pessoal e está quase presente em tudo.

Entrevistadora: Obrigada!

Educadora: De nada!

Anexo 12 – Checklist da atividade “Placar de Inverno”

Observador

- ❖ Márcia Amaral

Data

- ❖ 9 de janeiro de 2017

Atividade

- ❖ Placar de Inverno

Descrição da Atividade

- ❖ Conversa de grupo para partilha de ideias a fim de construírem o placar de inverno

Checklist

- ❖ Capacidade de comunicação
 - ❖ Capacidade de expressar o seu ponto de vista

Crianças	Expressão do ponto de vista	Observações
C1	✓	
C2	X	
C3	✓	
C4	✓	
C5	✓	
C6	X	
C7	X	
C8	✓	
C9	✓	
C10	✓	
C11	✓	
C12	✓	
C13	✓	
C14	✓	
C15	✓	
C16	✓	
C17		Ausente

C18		Ausente
C19	✓	
C20	✓	
C21	✓	
C22	✓	
C23	✓	
C24	✓	

- ✓ Sim
- X Não

Anexo 13 – Checklist da Rotina Diária: Acolhimento

<p><u>Observador</u></p> <p>❖ Márcia Amaral</p>
<p><u>Data</u></p> <p>❖ 16 de janeiro de 2016</p>
<p><u>Atividade</u></p> <p>❖ Rotina diária: Acolhimento</p>
<p><u>Descrição da Atividade/ Duração</u></p> <p>❖ O acolhimento é a primeira atividade e rotina do dia. Nesta as crianças contam novidades, expressam aquilo que sentem necessidade e têm a liberdade de expressão tanto para os colegas como para os adultos da sala, claramente de forma ordeira sob o controle da educadora.</p>
<p><u>Checklist</u></p> <p>❖ Capacidade de comunicação</p> <p style="padding-left: 20px;">❖ Capacidade de estabelecer diálogo</p>

Crianças	Diálogo Criança – Criança	Diálogo Criança – Grupo	Diálogo Criança – Adulto
C1			
C2			
C3	✓	✓	
C4			
C5		✓	✓
C6			✓
C7	Ausente		
C8	✓		
C9	✓		
C10	✓		✓
C11		✓	✓
C12			
C13	✓		
C14		✓	✓
C15	✓		
C16	Ausente		
C17	✓	✓	
C18	Ausente		
C19			
C20		✓	
C21		✓	
C22			
C23	✓		

C24			
-----	--	--	--

✓ Estabeleceu diálogo

Anexo 14 – Escala de Verificação da atividade “Mimemos uma Canção”

<p><u>Observador</u></p> <p>❖ Márcia Amaral</p> <p><u>Data</u></p> <p>❖ 16 de janeiro de 2017</p> <p><u>Atividade</u></p> <p>❖ Mimemos uma canção</p> <p><u>Descrição da Atividade</u></p> <p>Nas crianças organizam-se em pequenos grupos (5 elementos). A atividade consiste na mímica de uma canção atribuída a cada grupo a fim de que o restante grupo adivinhe a mesma canção.</p> <p><u>Lista de Verificação</u></p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Capacidade de diálogo para tomar decisões ❖ Capacidade de concordância com o grupo ❖ Capacidade de interesse individual em melhor o trabalho da equipa
--

Crianças	Dialogou com o grupo	Concordou com o grupo	Revelou interesse	Observações
C1	✓	X	X	
C2	✓	✓	X	
C3	✓	✓	✓	
C4	✓	✓	✓	
C5	✓	X	X	
C6	✓	X	✓	
C7				Ausente
C8	✓	✓	✓	
C9	✓	✓	✓	
C10	✓	✓	✓	
C11	✓	✓	✓	
C12	✓	X	X	
C13	✓	✓	✓	

C14	✓	✓	✓	
C15	✓	✓	✓	
C16				Ausente
C17	✓	✓	✓	
C18				Ausente
C19	✓	✓	✓	
C20	✓	✓	✓	
C21	✓	X	X	
C22	✓	X	X	
C23	✓	X	X	
C24	✓	✓	✓	

✓ Sim
X Não

Anexo 15 – Escala de Verificação da atividade “Circuito Musical”

Observador
❖ Márcia Amaral

Data
❖ 16 de janeiro de 2017

Atividade
❖ Circuito Musical

Descrição da Atividade
As crianças organizam-se em pequenos grupos (5 elementos). O circuito é demarcado com obstáculos e com a “meta”. Um elemento do grupo está de olhos vendados enquanto o restante grupo tem instrumentos musicais que indicarão as direções que o colega deve seguir. A relação entre o som que ouvirem e a direção que devem seguir será combinada com todas as crianças inicialmente.

Escala de Verificação

- ❖ Capacidade de organização em equipa
- ❖ Capacidade de confiança na equipa
- ❖ Capacidade de decisão em equipa (escolha de instrumentos)

Crianças	Organização	Confiança	Decisão	Observações
C1	2	3	2	
C2	2	3	3	
C3	3	3	4	
C4	2	3	3	
C5	4	5	3	
C6	3	2	3	
C7				Ausente
C8	2	3	3	
C9	3	4	3	
C10	4	5	5	
C11	4	4	5	
C12	3	3	3	
C13	3	3	3	

C14	4	3	3	
C15	3	3	4	
C16				Ausente
C17	3	3	4	
C18				Ausente
C19	5	5	4	
C20	4	4	3	
C21	4	3	2	
C22	3	3	2	
C23	3	4	4	
C24	3	3	3	

Escala de Verificação:

- ❖ 1 – Muito Insuficiente
- ❖ 2 – Insuficiente
- ❖ 3 – Suficiente
- ❖ 4 – Bom
- ❖ 5 – Muito Bom

Anexo 16 – Propostas de Atividades Musicais

Algumas Proposta de novas atividades	
Atividade	Indicadores trabalhados
<p style="text-align: center;">A cabeça do dragão</p> <p>As crianças estão todas numa fila. Quando a música começa a tocar, o chefe da fila (primeiro) começa a andar fazendo gestos que serão imitados pela fila toda. Quando a música pára, a criança que está à frente passa para a cauda e a criança seguinte assume a chefia.</p>	<p style="text-align: center;">Capacidade de cooperação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de organização em equipa
<p style="text-align: center;">Jogo da bola segura</p> <p>As crianças fazem duas bolas com folhas de revistas ou usam duas bolas reais. De seguida formam grupos de 4 elementos. Depois colocam as bolas nas palmas ou costas das mãos, passando-as aos colegas ao som da música e dançando em simultâneo. A criança que deixar cair a bola senta-se com o seu grupo. O jogo termina quando existir um grupo vencedor.</p>	<p style="text-align: center;">Capacidade de cooperação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho de equipa • Capacidade de organização em equipa • Capacidade de confiança em equipa
<p style="text-align: center;">O guia</p> <p>As crianças devem organizar-se em pares. Um dos elementos ficará numa ponta da sala com os olhos vendados e o outro elemento escolhe outra ponta da sala, onde ficará com um instrumento escolhido inicialmente pelos dois. A criança com os olhos vendados deve seguir o som do instrumento até chegar junto do colega.</p>	<p style="text-align: center;">Capacidade de cooperação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de concordância • Capacidade de confiança

<p>Para dificultar a tarefa, poderão jogar em simultâneo dois ou três pares, desde que escolham instrumentos distintos.</p>	
<p>Escuta e descobre o instrumento</p> <p>O docente começa por mostrar ao grupo todos os instrumentos que possui, identificando-os com o nome. De seguida, as crianças organizam-se em grupos de 3 ou 4 elementos. De costas, o educador toca um instrumento e o grupo terá que adivinhar qual é. Para que não haja confusão e os elementos conversem entre si, o educador indica no início do jogo que o grupo a responder vai ser escolhido aleatoriamente e por isso todos são obrigados a estar atentos em toda a atividade.</p>	<p>Capacidade de cooperação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de concordância • Capacidade de estabelecer diálogo para atingir consenso • Capacidade de expressar o seu ponto de vista • Capacidade de diálogo para tomar decisões • Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho de equipa • Capacidade de organização em equipa
<p>Quente</p> <p>Uma criança será vendada e terá a missão de chegar a outro colega ou a um objeto. O grupo dispõe de instrumentos que serão tocados em diferentes intensidades. Quando a criança estiver perto do seu objetivo ou em bom caminho as crianças tocam intensamente, pelo contrário, se a criança está na direção errada os instrumentos são tocados muito suavemente. Esta intensidade deve ser ensaiada com todos, antes de qualquer uma das crianças ser vendada.</p>	<p>Capacidade de cooperação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de confiança • Capacidade de concordância • Capacidade de organização em equipa
<p>Dança Dança</p> <p>O grupo é dividido em grupos de 4 elementos. A cada grupo será atribuída</p>	<p>Capacidade de cooperação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer

<p>uma música. Posteriormente, o educador confere alguns minutos para que os elementos conversem e criem uma pequena coreografia para a música atribuída. É suposto que o adulto não interfira na escolha dos movimentos, contudo, inicialmente pode sugerir a todos alguns elementos (palmas, roda, movimentos laterais, saltos pequenos...). No final, cada grupo apresenta a sua coreografia ao som da música. O educador deve elogiar os grupos que conseguiram conversar e concordar os movimentos e conseqüentemente realizar uma boa apresentação.</p>	<p>da atividade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de estabelecer diálogo para atingir um consenso • Capacidade de expressar o seu ponto de vista • Comunicação criança-criança • Capacidade de organização em equipa • Capacidade de decisão em equipa
<p style="text-align: center;">Círculo Musical</p> <p>As crianças encontram-se sentadas em círculo. Uma criança inicia a atividade realizando um som com uma parte do corpo (ex: duas palmas), o elemento seguinte deverá repetir o som do colega e acrescentar um seu com outra parte do corpo (ex: duas palmas, dois batimentos nas pernas). A terceira criança imita a última sequência e cria uma sua numa parte do corpo diferente. (ex: dois batimentos nas pernas e dos batimentos com pés). E assim sucessivamente. Quando uma criança errar a sequência deverá ter uma penalização à escolha do educador (não deverá ser a saída do jogo).</p>	<p style="text-align: center;">Capacidade de cooperação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de organização em equipa • Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho da equipa
<p style="text-align: center;">Que som é este?</p> <p>As crianças devem formar grupos de 3</p>	<p style="text-align: center;">Capacidade de cooperação e comunicação</p>

<p>elementos. De seguida, em grupo, têm de associar um som a um objeto ou ação (ex: relógio – tic tac tic tac; pum – acidente de carro). Depois de decidirem qual o som e a que ele se associa, apresentam o som aos restantes colegas até que adivinhem ao que se refere o som. O educador deve salientar que o grupo que está a produzir o som para os colegas não pode dar mais nenhuma pista.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de organização em equipa • Capacidade de estabelecer diálogo para atingir um consenso • Capacidade de expressar o seu ponto de vista • Comunicação criança-criança • Capacidade de concordância • Capacidade de diálogo para atingir decisões
<p style="text-align: center;">Dominó dos instrumentos</p> <p>As crianças da sala são divididas em três ou quatro grupos. De seguida, cada grupo deverá possuir um jogo de dominó para que cada elemento retire 7 peças. Jogam o jogo com as regras normais do dominó e cada vez que cada um conseguir fazer uma jogada e ficar com menos uma peça, deve imitar o som de um instrumento para que os colegas adivinhem.</p>	<p style="text-align: center;">Capacidade de cooperação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de organização em equipa • Comunicação criança-criança • Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho da equipa • Capacidade de confiança • Capacidade de concordância

Anexo 17 – Atividades da Investigação Conclusiva

Investigação Final		
Atividade	Indicadores Trabalhados	Avaliação
<p style="text-align: center;">O som dos animais</p> <p>As crianças escolhem um colega para ser o seu par. Posteriormente, o par escolhe um animal que terá de imitar. Treinam um pouco o som do animal. Seguidamente, vendamos as crianças, misturamos as mesmas pelo espaço e elas têm que encontrar o seu par fazendo o som do animal que escolheram e estiveram a trabalhar em pares. Quando se encontram, dão um abraço e saem do jogo. Quando todos os pares se encontram recomeça-se o jogo com as restantes crianças que estiveram a fazer claque!</p>	<p style="text-align: center;">Capacidade de cooperação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de organização em equipa • Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho de equipa • Capacidade de confiança em equipa • Capacidade de concordância • Capacidade de estabelecer diálogo para atingir consenso • Capacidade de expressar o seu ponto de vista • Capacidade de diálogo para tomar decisões • Comunicação Criança-criança 	<p style="text-align: center;">Lista de Verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de diálogo para tomar decisões • Capacidade de estabelecer diálogo para atingir consenso (dialogou com muita facilidade, dialogou com facilidade, dialogou com dificuldade, dialogou com muita dificuldade) <p style="text-align: center;">Escala de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho de equipa • Capacidade de concordância (1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom)
<p style="text-align: center;">Família dos instrumentos</p> <p>O grupo será dividido em quatro grupos.</p>	<p style="text-align: center;">Capacidade de cooperação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de organização em 	<p style="text-align: center;">Escala de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de confiança em equipa • Capacidade de organização em equipa

<p>Seguidamente, serão apresentadas em grande grupo as famílias dos instrumentos (precursão, metais, cordas, sopro) e posteriormente distribuídos aos grupos instrumentos (reais e em imagem) de cada uma das famílias. No momento seguinte, cada grupo terá de decidir em conjunto em que família incluirão cada um dos seus instrumentos.</p>	<p>equipa</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho de equipa • Capacidade de confiança em equipa • Capacidade de concordância • Capacidade de estabelecer diálogo para atingir consenso • Capacidade de expressar o seu ponto de vista • Capacidade de diálogo para tomar decisões • Comunicação Criança-criança 	<p>(1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom)</p> <p>Checklist</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de estabelecer o seu ponto de vista • Comunicação Criança-criança (Sim, Não)
<p>Eu mexo-me</p> <p>Primeiramente, todo o grupo terá a oportunidade de ouvir a história “Eu mexo-me” de Mandy Suhr e Mike Gordon. Seguidamente, ouvirão a música “Eu mexo um dedo”. No momento seguinte, o grupo será subdividido em pequenos grupos. Cada um desses grupos, deverá escolher a parte do corpo que pretende mexer para que, no final, a música seja reproduzida e coreografada, onde cada grupo entra com a parte do corpo escolhida.</p>	<p>Capacidade de cooperação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de organização em equipa • Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho de equipa • Capacidade de confiança em equipa • Capacidade de concordância • Capacidade de estabelecer diálogo para atingir consenso • Capacidade de expressar o seu ponto de vista • Capacidade de diálogo para tomar decisões • Comunicação Criança-criança 	<p>Escala de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de confiança em equipa • Capacidade de organização em equipa (1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom)
<p>Cartas instrumentais</p>	<p>Capacidade de</p>	<p>Lista de Verificação</p>

<p>Em primeiro lugar, é pedido ao grupo que se organize em pares. Seguidamente, a partir de cartas com instrumentos cada par escolhe um instrumento. Depois da decisão tomada preparam os gestos e sons que podem fazer para que os colegas adivinhem o instrumento a que se referem. O par que acertar o instrumento será o próximo a expor-se e assim sucessivamente.</p>	<p>cooperação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de organização em equipa • Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho de equipa • Capacidade de confiança em equipa • Capacidade de concordância • Capacidade de estabelecer diálogo para atingir consenso • Capacidade de expressar o seu ponto de vista • Capacidade de diálogo para tomar decisões • Comunicação Criança-criança 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de diálogo para tomar decisões • Capacidade de estabelecer diálogo para atingir consenso (dialogou com muita facilidade, dialogou com facilidade, dialogou com dificuldade, dialogou com muita dificuldade) <p style="text-align: center;">Checklist</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de estabelecer o seu ponto de vista • Comunicação Criança-criança (Sim, Não)
<p style="text-align: center;">Orquestra</p> <p>O grupo começa por ouvir uma música do “Orquestra do Pautas”, familiarizar-se com a mesma para que depois a possa reproduzir. Primeiramente, em grupo através da percussão corporal e seguidamente com instrumentos musicais, organizando as crianças em grupos, segundo os seus instrumentos.</p>	<p style="text-align: center;">Capacidade de</p> <p>cooperação e comunicação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de organização em equipa • Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho de equipa • Capacidade de confiança em equipa • Capacidade de concordância • Capacidade de estabelecer diálogo para atingir consenso • Capacidade de expressar o seu ponto de vista • Capacidade de diálogo para tomar decisões • Comunicação Criança-criança 	<p style="text-align: center;">Checklist</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sentido de colaboração no decorrer da atividade • Capacidade de estabelecer o seu ponto de vista • Comunicação Criança-criança (Sim, Não) <p style="text-align: center;">Escala de verificação</p> <ul style="list-style-type: none"> • Capacidade de confiança em equipa • Capacidade de organização em equipa (1 – Muito Insuficiente, 2 – Insuficiente, 3 – Suficiente, 4 – Bom, 5 – Muito Bom)

Anexo 18 – Checklist da atividade “Família de Instrumentos”

Observador

- ❖ Márcia Amaral

Data

- ❖ 9 de maio de 2017

Atividade

- ❖ Família dos Instrumentos

Descrição da Atividade

- ❖ O grupo será dividido em quatro grupos. Seguidamente, serão apresentadas em grande grupo as famílias dos instrumentos (precursão, metais, cordas, sopro) e posteriormente distribuídos aos grupos instrumentos (reais e em imagem) de cada uma das famílias. No momento seguinte, cada grupo terá de decidir em conjunto em que família incluirá cada um dos seus instrumentos.

Checklist

- ❖ Sentido de colaboração no decorrer da atividade
- ❖ Capacidade de estabelecer o seu ponto de vista

Crianças	Colaboração	Ponto de Vista	Observações
C1	X	X	
C2			Não observado (ausente)
C3	✓	✓	
C4	✓	✓	
C5	✓	✓	
C6	✓	✓	
C7	X	X	
C8	✓	✓	
C9	✓	✓	
C10	✓	✓	
C11	✓	✓	
C12	✓	✓	

C13	✓	✓	
C14	✓	✓	
C15	✓	✓	
C16	✓	✓	
C17	✓	✓	
C18	✓	X	
C19	✓	✓	
C20	✓	✓	
C21	✓	X	
C22	✓	X	
C23	✓	✓	
C24	✓	✓	

✓ Sim

X Não

Anexo 19 – Escala de Verificação da atividade “Família de Instrumentos”

Observador

- ❖ Márcia Amaral

Data

- ❖ 9 de maio de 2017

Atividade

- ❖ Família dos Instrumentos

Descrição da Atividade

- ❖ O grupo será dividido em quatro grupos. Seguidamente, serão apresentadas em grande grupo as famílias dos instrumentos (precursão, metais, cordas, sopro) e posteriormente distribuídos aos grupos instrumentos (reais e em imagem) de cada uma das famílias. No momento seguinte, cada grupo terá de decidir em conjunto em que família incluirá cada um dos seus instrumentos.

Escala de Verificação

- ❖ Capacidade de interesse individual em melhorar o trabalho de equipa
- ❖ Capacidade de concordância

Crianças	Interesse individual	Concordância	Observações
C1	3	3	
C2			Não observado (ausente)
C3	4	3	
C4	4	4	
C5	4	4	
C6	4	4	
C7	4	4	
C8	4	4	
C9	4	4	
C10	5	4	
C11	4	4	
C12	3	3	
C13	3	4	

C14	4	4	
C15	4	4	
C16	5	4	
C17	4	3	
C18	2	2	
C19	5	4	
C20	3	3	
C21	4	3	
C22	4	4	
C23	4	3	
C24	4	4	

Escala de Verificação:

- ❖ 1 – Muito Insuficiente
- ❖ 2 – Insuficiente
- ❖ 3 – Suficiente
- ❖ 4 – Bom
- ❖ 5 – Muito Bom

Anexo 20 – Escala de Verificação da atividade “Som dos Animais”

Observador

- ❖ Márcia Amaral

Data

- ❖ 9 de maio de 2017

Atividade

- ❖ Som dos animais

Descrição da Atividade

- ❖ As crianças escolhem um colega para ser o seu par. Posteriormente, o par escolhe um animal que terá de imitar. Treinam um pouco o som do animal. Seguidamente, vendamos as crianças, misturamos as mesmas pelo espaço e elas têm que encontrar o seu par fazendo o som do animal que escolheram e estiveram a trabalhar em pares. Quando se encontram, dão um abraço e saem do jogo. Quando todos os pares se encontram recomeça-se o jogo com as restantes crianças que estiveram a fazer claque!

Escala de Verificação

- ❖ Capacidade de confiança em equipa
- ❖ Capacidade de organização em equipa

Crianças	Confiança em equipa	Organização em equipa	Observações
C1	3	3	
C2			Não observado (ausente)
C3	5	5	
C4	4	4	
C5	3	3	
C6	3	3	
C7	3	3	
C8	3	3	
C9	3	3	
C10	5	5	
C11	4	4	
C12	4	4	

C13	4	4	
C14	4	4	
C15	3	3	
C16	4	4	
C17	5	5	
C18	4	3	
C19	3	3	
C20	4	5	
C21	3	3	
C22	3	3	
C23	3	3	
C24	4	4	

Escala de Verificação:

- ❖ 1 – Muito Insuficiente
- ❖ 2 – Insuficiente
- ❖ 3 – Suficiente
- ❖ 4 – Bom
- ❖ 5 – Muito Bom

Anexo 21 – Lista de Verificação da atividade “Som dos Animais”

Observador

- ❖ Márcia Amaral

Data

- ❖ 9 de maio de 2017

Atividade

- ❖ Som dos Animais

Descrição da Atividade

- ❖ As crianças escolhem um colega para ser o seu par. Posteriormente, o par escolhe um animal que terá de imitar. Treinam um pouco o som do animal. Seguidamente, vendamos as crianças, misturamos as mesmas pelo espaço e elas têm que encontrar o seu par fazendo o som do animal que escolheram e estiveram a trabalhar em pares. Quando se encontram, dão um abraço e saem do jogo. Quando todos os pares se encontram recomeça-se o jogo com as restantes crianças que estiveram a fazer claque!

Lista de Verificação

- ❖ Capacidade de diálogo para tomar decisões (cruz azul)
- ❖ Capacidade de estabelecer diálogo para atingir consenso (cruz a verde)

Crianças	Dialogou com muita facilidade	Dialogou com facilidade	Dialogou com muita dificuldade	Dialogou com dificuldade	Observações
C1		X X			
C2					Não observado (ausência)
C3	X X				
C4	X	X			
C5	X	X			
C6		X X			
C7				X X	
C8	X X				
C9	X X				
C10	X X				
C11	X X				
C12	X X				
C13	X X				
C14	X X				
C15	X X				
C16	X X				

C17	X X				
C18	X X				
C19	X X				
C20		X X			
C21		X X			
C22		X X			
C23		X X			
C24		X X			

Anexo 22 – Checklist da atividade “Som dos Animais”

Observador

- ❖ Márcia Amaral

Data

- ❖ 10 de maio de 2017

Atividade

- ❖ Cartas Instrumentais

Descrição da Atividade

- ❖ Em primeiro lugar, é pedido ao grupo que se organize em pares. Seguidamente, a partir de cartas com instrumentos cada par escolhe um instrumento. Depois da decisão tomada preparam os gestos e sons que podem fazer para que os colegas adivinhem o instrumento a que se referem. O par que acertar o instrumento será o próximo a expor-se e assim sucessivamente.

Checklist

- ❖ Sentido de colaboração no decorrer da atividade
- ❖ Capacidade de estabelecer o seu ponto de vista
- ❖ Comunicação Criança – Criança

Crianças	Colaboração	Ponto de Vista	Comunicação Criança-Criança
C1	✓	X	✓
C2	✓	✓	X
C3	Não observada (saiu mais cedo da escola)		
C4	✓	X	✓
C5	✓	✓	✓
C6	✓	✓	✓
C7	✓	X	✓
C8	✓	✓	✓
C9	✓	X	✓
C10	✓	✓	✓
C11	✓	✓	✓
C12	✓	✓	✓
C13	✓	X	✓
C14	✓	✓	✓
C15	✓	✓	✓
C16	✓	✓	✓
C17	✓	✓	✓
C18	✓	X	✓
C19	✓	✓	✓

C20	✓	✓	✓
C21	✓	X	✓
C22	✓	✓	✓
C23	✓	✓	✓
C24	✓	✓	✓

✓ Sim

X Não

Anexo 23 – Escala de Verificação da atividade “Mexo um Dedo”

Observador

- ❖ Márcia Amaral

Data

- ❖ 10 de maio de 2017

Atividade

- ❖ Mexo um dedo

Descrição da Atividade

- ❖ Primeiramente, todo o grupo terá a oportunidade de ouvir a história “Eu mexo-me” de Mandy Suhr e Mike Gordon. Seguidamente, ouvirão a música “Eu mexo um dedo”. No momento seguinte, o grupo será subdividido em pequenos grupos. Cada um desses grupos deverá escolher a parte do corpo que pretende mexer para que, no final, a música seja reproduzida e coreografada, onde cada grupo entra com a parte do corpo escolhida.

Escala de Verificação

- ❖ Capacidade de confiança em equipa
- ❖ Capacidade de organização em equipa

Crianças	Confiança em equipa	Organização em equipa	Observações
C1	2	3	
C2	3	3	
C3	4	4	
C4	3	4	
C5	3	3	
C6	3	4	
C7	3	4	
C8	4	4	
C9	4	4	
C10	4	4	

C11	4	4	
C12	4	4	
C13	4	4	
C14	5	4	
C15	3	4	
C16	5	4	
C17	5	4	
C18	3	3	
C19	4	4	
C20	3	4	
C21	3	3	
C22	3	3	
C23	3	3	
C24	4	4	

Escala de Verificação:

- ❖ 1 – Muito Insuficiente
- ❖ 2 – Insuficiente
- ❖ 3 – Suficiente
- ❖ 4 – Bom
- ❖ 5 – Muito Bom

Anexo 24 – Checklist da atividade “Orquestra”

Observador

- ❖ Márcia Amaral

Data

- ❖ 11 de maio de 2017

Atividade

- ❖ Orquestra

Descrição da Atividade

- ❖ O grupo começa por ouvir uma música do “Orquestra do Pautas”, familiarizar-se com a mesma para que depois a possa reproduzir. Primeiramente, em grupo através da percussão corporal e seguidamente com instrumentos musicais, organizando as crianças em grupos, segundo os seus instrumentos.

Checklist

- ❖ Sentido de colaboração no decorrer da atividade
- ❖ Capacidade de estabelecer o seu ponto de vista
- ❖ Comunicação Criança – Criança

Crianças	Colaboração	Ponto de Vista	Comunicação Criança – Criança
C1	✓	X	X
C2	✓	✓	✓
C3	✓	✓	X
C4	✓	✓	✓
C5	✓	✓	✓
C6	✓	✓	✓
C7	✓	✓	✓
C8	✓	✓	X
C9	✓	✓	✓
C10	✓	✓	✓
C11	✓	✓	✓
C12	✓	✓	✓
C13	✓	✓	X
C14	✓	✓	X
C15	✓	✓	✓
C16	✓	✓	✓
C17	✓	✓	✓
C18	✓	X	✓
C19	✓	✓	✓
C20	✓	✓	✓
C21	✓	✓	✓

C22	✓	✓	✓
C23	✓	✓	X
C24	✓	✓	✓

✓ Sim

X Não

Anexo 25 – Escala de Verificação da atividade “Orquestra”

Observador

❖ Márcia Amaral

Data

❖ 11 de maio de 2017

Atividade

❖ Orquestra

Descrição da Atividade

❖ O grupo começa por ouvir uma música do “Orquestra do Pautas”, familiarizar-se com a mesma para que depois a possa reproduzir. Primeiramente, em grupo através da percussão corporal e seguidamente com instrumentos musicais, organizando as crianças em grupos, segundo os seus instrumentos.

Escala de Verificação

❖ Capacidade de confiança em equipa

❖ Capacidade de organização em equipa

Crianças	Confiança em equipa	Organização em equipa	Observações
C1	4	4	
C2	3	3	
C3	4	3	
C4	4	5	
C5	4	3	
C6	4	4	
C7	3	4	
C8	4	4	
C9	4	5	
C10	4	4	
C11	4	4	
C12	4	3	
C13	4	4	
C14	3	3	

C15	4	3	
C16	4	4	
C17	4	4	
C18	3	3	
C19	4	5	
C20	4	4	
C21	4	3	
C22	4	4	
C23	4	3	
C24	4	3	

Escala de Verificação:

- ❖ 1 – Muito Insuficiente
- ❖ 2 – Insuficiente
- ❖ 3 – Suficiente
- ❖ 4 – Bom
- ❖ 5 – Muito Bom