



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

**EXPRESSÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR –
CONSTRANGIMENTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Ana Isabel Carapeto Mimoso

Orientador: Professor Doutor Avelino Bento

Coorientadora: Mestre Susana Porto

outubro de 2013



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação de Portalegre

**EXPRESSÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR –
CONSTRANGIMENTOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS**

Relatório Final – Prática de Ensino Supervisionada

Apresentado para a conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar sob orientação científica do Professor Doutor Avelino Bento e coorientação da Mestre Susana Porto

Ana Isabel Carapeto Mimoso

Portalegre, outubro de 2013

“Os maiores pedagogos de todos os tempos, por sentirem a enorme responsabilidade que aceitaram ao assumir a profissão de educadores, souberam que o seu dever primeiro era o de estudar seu aluno, conhecer o seu carácter, talentos, conflitos e possibilidades, tratar de inculcar-lhes fé em si mesmo e na vida; aprender para poder ensinar”

(Gainza, 1988, p. 15).

Aos meus pais, pelos valores e educação que me transmitiram.
Às crianças do meu contexto de Prática e Ensino Supervisionada que me transmitiram
tantos, ou mais conhecimentos do que eu ao grupo.

AGRADECIMENTOS

À Professora Susana Porto e ao Professor Avelino Bento que me orientaram e aconselharam ao longo desta caminhada. Muito obrigada pela disponibilidade e pelos valiosos conselhos.

Aos meus pais, à minha irmã e às minhas avós, que sempre me apoiaram e acreditaram em mim. Obrigada pelo carinho e amor.

Ao André, que acompanhou a minha caminhada e sempre me apoiou, dando-me ânimo e incentivo para continuar.

À comunidade educativa da instituição onde decorreu a Prática e Ensino Supervisionada, principalmente à educadora cooperante Paula Marvão pelos ensinamentos e conselhos, bem como ao grupo de crianças, com quem também aprendi imenso.

Às minhas colegas, tanto da Licenciatura, como do Mestrado, pela amizade e pela partilha de conhecimentos e experiências.

Por último, mas não menos importante, aos meus amigos, que de forma direta ou indireta me ajudaram a crescer, tanto a nível pessoal, como profissional.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Com o intuito de conhecer e combater os principais constrangimentos que levam os(as) educadores(as) de infância a não implementar atividades de expressão musical, ou à sua escassa implementação, este relatório intitulado “Expressão Musical na Educação Pré-escolar - Constrangimentos e Práticas Educativas” pretende apresentar algumas atividades, neste domínio, que poderão ser desenvolvidas por educadores(as) cuja formação inicial é globalizante e não específica - contribuindo, deste modo, para a prática educacional em contexto pré-escolar.

O presente relatório enquadra-se no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar, mais concretamente na unidade curricular de Prática e Ensino Supervisionada, e apresenta ainda a descrição e reflexão do percurso realizado numa instituição pública de educação pré-escolar.

Para o desenvolvimento deste trabalho, como profissionais reflexivos, recorreu-se à metodologia de Investigação-Ação. Neste sentido desenvolveu-se uma atitude de pesquisa, experimentação, análise e reflexão, sendo estas as ações elementares para melhorar a prática educativa e dar às crianças uma educação de qualidade.

Palavras-chave: *Educação Pré-escolar, Expressão Musical, Práticas Educativas*

ABSTRACT

In order to understand and tackle the main constraints that leads early childhood educators to not implement the childhood activities of musical expression, or the limited implementation, this report entitled "Musical Expression in Preschool Education - Constraints and educational Practices" presents some activities in this area that could be developed by educators whose initial training is globalized and non-specific - thus contributing to educational practice in pre-school context.

This report falls under the Master of Preschool Education, specifically in the course of Practice and Supervised Teaching, and also presents the description and reflection of the journey undertaken in a public institution of preschool education.

For the development of this work, as reflective professionals, it was used the methodology of Research - Action. In this sense it was developed an attitude of research, experimentation, analysis and reflection, which are the elementary actions to improve educational practice and give children a quality education.

Keywords: Preschool Education, Musical Expression, Educational Practices

SIGLAS E ABREVIATURAS

Siglas:

- **DQP** – Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias
- **ECERS-R** – Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição Revista
- **ESEP** - Escola Superior de Educação de Portalegre
- **IA** – Investigação-Ação
- **JI** – Jardim de infância
- **ME** - Ministério da Educação
- **OCEPE** – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar
- **PES** – Prática e Ensino Supervisionada
- **PIS** – Prática e Intervenção Supervisionada

Abreviaturas:

- **CD** – *Compact Disc*
- **DVD** – *Digital Versatile Disc*
- **s.d.** – sem data

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	12
Introdução	13
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
1. Desenvolvimento Musical da criança (dos 0 aos 6 anos)	16
2. Metodologias no domínio da expressão musical, implementadas na educação pré-escolar	25
2.1. Jaques Dalcroze	26
2.2. Carl Orff	27
2.3. Zoltán Kodály	28
2.4. Edgar Willems	28
2.5. Raymond Murray Shafer	29
2.6. Edwin Gordon	29
3. A Expressão Musical na Educação Pré-escolar.....	31
3.1 O papel do(a) Educador(a) no domínio da Expressão Musical.....	31
3.2 A Expressão Musical e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar	35
4. Formação inicial	37
PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO	41
Metodologia	42
1. Percurso em contexto	42
1.1 Identificação e justificação da metodologia utilizada	42
1.2 Técnicas e instrumentos de recolha de dados	44
2. Contexto: Estabelecimento educativo onde decorreu a ação	48
2.1 Constituição e caracterização do grupo de crianças	50
3. Ação em Contexto	52
3.1 Reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada	52
3.2 Reflexão específica no âmbito da Expressão Musical em Educação Pré-escolar	59
3.2.1 Atividades realizadas no domínio da Expressão Musical durante a PIS.....	59

1ª Atividade – Escutar a Natureza	59
2ª Atividade – A canção do peixinho	61
3ª Atividade – Nomes das mães	62
4ª Atividade: A família dos instrumentos	63
5ª Atividade: Dançar ao som da música	66
6ª Atividade: Expressar a música	67
7ª Atividade: A rainha-música	69
8ª Atividade: Jogo das cadeiras	70
9ª Atividade: O baile	72
10ª Atividade: “Cinderela”	73
3.2.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados	74
CONCLUSÃO	87
Considerações finais	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	91
Referências Bibliográficas	92
ANEXOS	98
ANEXO 1 - Programa da Unidade Curricular Expressão Musical (Licenciatura em Educação Básica)	99
ANEXO 2 - Programa da Unidade Curricular Laboratório de Expressão Artística e Criatividade (Licenciatura em Educação Básica)	105
ANEXO 3 - Programa da Unidade Curricular Oficina das Expressões (Licenciatura em Educação Básica)	110
ANEXO 4 - Programa da Unidade Curricular Didática das Expressões (Licenciatura em Educação Básica)	114
ANEXO 5 - Programa da Unidade Curricular Didática das Expressões Musical e Motora (Mestrado em Educação Pré-escolar)	121
ANEXO 6 – Ficha do estabelecimento educativo	128
ANEXO 7 – Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam o estabelecimento educativo	134
ANEXO 8 - Subescala “Actividades” (ECERS-R)	137
ANEXO 9 - Guião das entrevistas realizadas às Educadoras	142
ANEXO 10 - Protocolo da Entrevista realizada à Educadora 1.....	145

ANEXO 11 - Protocolo da Entrevista realizada à Educadora 2	150
ANEXO 12 - Protocolo da Entrevista realizada à Educadora 3.....	154

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese do Desenvolvimento Musical das crianças	22
--	----

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Distribuição das crianças por idade	51
---	----

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 - Padrões Rítmicos utilizados na atividade	61
Ilustração 2 - Canção infantil tradicional “Se eu fosse um peixinho”	62
Ilustração 3 - Divisão silábica dos nomes das mães das crianças do grupo	63
Ilustração 4 - Instrumentos musicais construídos pelo grupo de crianças	65
Ilustração 5 - Instrumentos musicais construídos pelo grupo de crianças	66
Ilustração 6 - Grafismos não convencionais (trabalho realizado pelo Rodrigo–6 anos) 68	
Ilustração 7 - Grafismos não convencionais (trabalho realizado pela Beatriz – 4 anos) 68	
Ilustração 8 - Jogo das cadeiras	71
Ilustração 9 - Jogo das cadeiras	71

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

Nos dias que decorrem, a educação pré-escolar é considerada “*a primeira etapa do processo de educação ao longo da vida*” (Lei n.º 5/97 Art. 2.º), tendo como objetivo a promoção do desenvolvimento das potencialidades das crianças, estimulando para tal as capacidades de expressão, comunicação e socialização das mesmas.

Ponderando que esta é a fase mais apontada para introduzir e desenvolver a Educação Musical, pois “*não podemos corrigir a perda de oportunidades sofrida por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos*” (Gordon, 2000:305), dirigimos a nossa atenção para a forma como a expressão musical era dinamizada no contexto educativo onde nos integrámos. Esta opção teve em conta observações realizadas durante o primeiro semestre, decorrente da Unidade Curricular Observação e Cooperação Supervisionada, que revelaram que a expressão musical não era explorada em todas as suas vertentes.

O presente trabalho pretende, deste modo, compreender os motivos da não implementação de atividades musicais por parte dos educadores de infância, bem como apresentar diversas atividades no domínio da expressão musical, que sejam exequíveis por educadores(as) de infância. Atividades, essas, realizadas durante a Prática e Intervenção, que decorreu no 2º Semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar.

No que diz respeito à organização do trabalho, este encontra-se dividido em duas partes, sendo a primeira relativa ao Enquadramento Teórico do objeto de estudo e a segunda parte referente ao trabalho de investigação-ação desenvolvido.

Na primeira parte é abordado o desenvolvimento musical das crianças desde que se encontram no útero materno até aos seis anos de idade, bem como as diferentes abordagens implementadas na educação pré-escolar, ao nível da expressão musical, o papel do(a) educador(a) de infância na implementação de atividades de expressão musical, as sugestões das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar relativamente ao domínio da expressão musical e, por fim, a formação inicial, que neste caso desenvolve as capacidades necessárias para se exercer a profissão de educador(a) de infância.

Na segunda parte apresenta-se a metodologia escolhida, bem como o trabalho realizado na PIS. A escolha desta metodologia, investigação-ação, deve-se ao facto de desejar melhorar uma ação, uma situação que ocorre num contexto e a necessidade, para tal, de o investigar.

Serão ainda apresentadas uma reflexão geral da Prática Pedagógica e uma reflexão que concerne ao trabalho desenvolvido acerca da expressão musical na educação pré-escolar, bem como a análise dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas a três educadoras de infância.

PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Desenvolvimento musical da criança (do útero materno aos seis anos de idade)

“A música está entre as primeiras experiências sociais da criança. De facto, as crianças são sensíveis à música antes do nascimento” (Shetler, 1989 citado por Peery, 2010:461)

Estudos sobre a percepção e resposta de bebés recém-nascidos à música revelam que, provavelmente, estas capacidades já estariam em funcionamento antes do nascimento, isto é, no útero materno (Sousa, 2003). Sousa revela ainda que é *“desde a tenra idade que a criança possui capacidades para perceber e recordar ritmos, sons e alturas, reconhecendo imediatamente uma melodia mesmo quando é tocada em tempos ou alturas diferentes.”* (Sousa, 2003: 55).

Starr e col. (1977) referidos por Sousa (2003) afirmam que o ouvido inicia o seu desenvolvimento algumas semanas após a fecundação, contudo é apenas a partir dos seis meses e meio que o sistema cerebral de processamento das informações auditivas começa a funcionar bem. Os mesmos autores referem que os sons que o bebé mais ouve são os batimentos cardíacos, em tom grave e com forte intensidade, os sons do funcionamento interno e a voz da sua mãe (ritmo, ruídos e melodia).

Os sons do mundo exterior também são ouvidos, porém de uma forma muito distorcida. Por outro lado, as estruturas rítmicas e frases melódicas são perfeitamente capturadas pelo bebé no útero, dando a ideia de estar a compensar as distorções sonoras para manter a percepção da sua estrutura.

O facto de o bebé reconhecer frases rítmicas e melódicas que se repetem, permite inferir que a esta percebe e memoriza música ainda no útero materno. O reconhecimento do mesmo padrão melódico, tocado em tons diferentes, levou mesmo Sousa (2003) a considerar que existe um processamento intelectual associado à percepção-memorização.

Outros autores defendem ainda que o feto é um ser que ouve, compreende e sente. Este ser coabita num ambiente acústico rico, constituído por barulhos externos,

como a voz dos pais. É no útero que o feto obtém as suas primeiras experiências auditivas. O som dominante no universo do bebé é o das batidas ritmadas do coração da mãe (Pocinho, 1999). No útero da mãe a criança começa a ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos, dando assim início ao aprendizado da música.

Para além dos comportamentos referidos, investigadores referem outros que poderão ser considerados como respostas do bebé, ainda no útero, a estímulos sonoros, como as alterações do ritmo cardíaco e as movimentações corporais. Por exemplo, Sousa (2003:57) refere que *“sons bruscos, intensos e agudos provocam na criança movimentos de «susto» e fazem acelerar o seu ritmo cardíaco”*. Também outros autores como Strinimann (1940), Spelt (1948) e Leader e col. (1982), referidos por Sousa (2003) registaram movimentos bruscos do bebé no útero da mãe e alterações do ritmo cardíaco a estímulos musicais, como o batimento repetido de um gongo e o som de uma campainha.

Por sua vez, Statt (1984), referido por Sousa (2003), estudou o efeito das canções de embalar cantadas por algumas mães durante a gravidez, verificando que após o nascimento, as crianças produzem movimentos de «reconhecimento» daquelas canções, movimentando-se ou parando quando as mães paravam a meio ou mudavam de canção, esta desconhecida das crianças. Deste modo, as crianças, desde que nascem, são afetadas pela música, pois, *“dependendo do humor da música, da situação, e da altura do dia, podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasticamente os braços e pernas, ou deixando-se adormecer”* (Hohmann & Weikart, 2004, p:658).

Pelos quatro meses de idade, segundo Teplov (1969), referido por Sousa (2003), a criança imita o canto, porém sem atender à altura e aos tempos sonoros, cantando ritmicamente sobre um único som, por exemplo «a-a-a». O mesmo autor afirma que entre os quatro e os seis meses, o bebé começa a responder à música com movimentos repetitivos, como agitação dos membros e balanceamentos corporais. Embora estes movimentos não sigam o ritmo da música, são eles próprios movimentos rítmicos.

Acerca do mesmo assunto, Moog (1979), referido por Sousa (2003), levantou a hipótese de que estes movimentos, podendo não estar diretamente sincronizados com a música, estarão, pelo menos, relacionados com ela de forma indirecta, uma vez que *“a*

criança começou a efectuá-los quando a música começou e pára de os fazer quando a música pára” (Moog, 1979, citado por Sousa, 2003).

Baseando-se nos estudos feitos por Teplov (1969), Sousa (2003) refere que é por volta dos seis meses que a criança começa a produzir sons, embora ainda lhe seja muito difícil estabelecer a altura exata.

Já com nove meses, a criança, segundo o mesmo autor, não distingue ainda mais do que a terceira menor, porém o canto associa-se a tudo o que esta faz. É também aos nove meses que a criança apresenta as primeiras expressões rítmico-musicais.

Por volta dos dez meses, a criança passa ao «*canto de trabalho*» (Teplov, 1969), acompanhando com canções os seus jogos “*de bater pés, balancear, etc.*” (Sousa, 2003:59). A respeito do mesmo assunto, e baseando-se nos estudos de outros autores, Dowling (1982), referido por Peery (2010:466), constatou que os bebés são capazes de detetar mudanças de compasso, ritmo e altura do som na melodia.

Respeitante ao primeiro ano da criança, Sousa (2003), baseando-se nos estudos de Teplov (1969) e de Gesell (1940), refere que esta tenta acompanhar ritmos com o corpo, demonstrando uma reação rítmica à música.

Segundo Moog (1979), referido por Sousa (2003:60) “*pelos 18 meses, já 10 por cento das crianças conseguem sincronizar os seus movimentos corporais com ritmos musicais*”. Pelo que o autor constatou, “*os ritmos mais fáceis parecem ser os das canções de embalar*” (op. cit:60).

Também na opinião de Costa (1992), as canções de berço, cantadas por um adulto, normalmente a mãe da criança, têm por função acalmá-la e adormecê-la. Ao mesmo tempo que a mãe vai cantando as músicas de embalar, a criança a pouco e pouco vai-se desenvolvendo a nível dos sons e ritmos.

É também nesta idade que surge a imitação diferenciada, podendo a criança cantar um excerto de uma canção sem a compreender (Zenatti, 1969, referido por Sousa 2003).

Surge ainda o canto espontâneo de sílabas e a imitação de sons, como o do galo, do gato e do comboio (Gesell, 1940; Teplov, 1969, referidos por Sousa, 2003).

Os estudos efetuados por Teplov (1969) e Gesell (1940) mostram-nos também que, com dois anos de idade, a criança imita facilmente relógios, sinos, entre outros, gostando também de imitar instrumentos. A criança nesta idade consegue cantar versos soltos de canções, reconhece algumas melodias e gosta de ritmo, que a estimula a cantar.

Outros autores (Guerreiro, et al 1985) referem que as crianças de 2, 3 anos, constroem os seus palrares musicais e, com frequência, cantam trechos de canções conhecidas, bem como canções de duas ou três notas que elas próprias concebem e mexem-se ao som da música e tocam instrumentos musicais mais simples de uma forma determinada e metódica

No que concerne aos instrumentos musicais, também Sousa (2003) menciona que Miller (1986), num estudo que efetuou, constatou que as crianças com menos de quatro anos de idade não conseguiam utilizar corretamente instrumentos melódicos, porém apresentavam desempenhos cada vez melhores com instrumentos rítmicos.

Entrando na idade pré-escolar, aos três anos de idade, a criança é capaz de associar elementos sonoros idênticos. Acerca da altura dos sons, é também capaz de formar uma imagem mental no que diz respeito aos sons dados por um instrumento (Zenatty, 1969 referido por Sousa, 2003). Através dos seus estudos, Teplov (1969), também ele referido por Sousa (2003), constatou ainda que, as crianças de três anos de idade apresentavam já um desenvolvimento elevado do senso rítmico e do ouvido melódico.

Outros autores, como Souriau (1962), Gesell (1940), Abbadie (1977) e Fraisse (1962), nos seus estudos acerca do desenvolvimento musical das crianças, referem factos pertinentes para a compreensão do desenvolvimento, como por exemplo, que as crianças de três anos captam bem uma música e podem praticá-la, embora gritem nos agudos e cantem nos registos graves, bem como conseguem reproduzir frequentemente canções simples inteiras, apesar de normalmente ser fora de tom.

Gesell (1940) refere também que as crianças nesta faixa etária demonstram menos inibição para cantar em grupo, mostrando interesse por grupos rítmicos e instrumentos musicais. O mesmo autor refere ainda que as crianças galopam, saltam, caminham e correm atendendo bem ao ritmo da música (Sousa, 2003).

Por outro lado, Fraisse (1962) referido por Sousa (2003), constatou que, com três anos de idade, as crianças conseguem seguir uma música batendo, por exemplo, com um lápis sobre a mesa, bem como conseguem uma boa sincronização motora acompanhando um ritmo de marcha. O mesmo autor refere ainda que, ao dançarem, sente-se que os movimentos feitos pelas crianças procuram acompanhar a música, sem que no entanto o consigam de modo totalmente eficaz.

Com quatro anos de idade, segundo Piaget (1975, referido por Sousa, 2003:63), as crianças ainda não têm noção consciente da simultaneidade sonora. Todavia já compreendem o mais rápido e o mais lento, apesar de ainda confundirem intensidade com velocidade. Aos quatro anos, as crianças ainda continuam na fase de recolha de experiências sonoras, porém ainda não possuem competências suficientes para as combinar com o intuito de criar algo novo.

Segundo Gesell (1940, referido por Sousa, 2003:64), nesta faixa etária, as crianças gostam de explorar objetos sonoros e de dramatizar canções simples, conseguindo já identificar melodias, também elas simples. Por outro lado, Teplov (1969, referido por Sousa, 2003:64) constatou que as crianças nesta idade gostam de cantar para outros, conseguindo cantar entoadamente. O mesmo autor refere que, com quatro anos de idade, as crianças ampliam o seu repertório de canções e reconhecem os sons de uma oitava, diferenciando-os de outra.

Acerca da mesma faixa etária, Souriau (1962, referido por Sousa, 2003:64) refere que as crianças nesta idade amam a música, possuindo uma sensibilidade musical já bem formada, uma vez que podem reconhecer e imitar canções.

No que respeita aos cinco anos de idade, Teplov (1969, referido por Sousa, 2003:64) constatou nos seus estudos que as crianças podiam reconhecer sons de piano, assim como reconheciam o dó no meio de outros sons. Por sua vez, Souriau (1962,

referido por Sousa, 2003:64) refere que nesta idade, a sensibilidade musical das crianças desenvolve-se e fixa-se. Por esta altura as crianças são capazes de cantar a duas vozes.

Não obstante, Gesell (1946, referido por Sousa, 2003:64) menciona nos seus estudos que muitas crianças de cinco anos são capazes de cantar entoadamente melodias curtas, assim como reconhecem e apreciam um vasto repertório de canções. O mesmo autor refere ainda que a maioria das crianças desta idade pode sincronizar movimentos dos membros inferiores e dos membros superiores com o ritmo de uma música, brincando, saltando e dançando ritmicamente ao som da mesma.

Outro autor, Moog (1979, referido por Sousa, 2003:65), verificou que crianças com cinco anos de idade tinham mais facilidade na execução de ritmos quando estes eram tocados em instrumentos simples, como maracas, guizeiras e chincalhos, do que quando eram utilizados instrumentos melódicos, como xilofones e jogos de sinos.

No que diz respeito às crianças com seis anos, Piaget (1975, referido por Sousa, 2003:65), constatou que estas são capazes de coordenar o tempo, relacionando-o de forma consciente com outro tempo. Enquanto que com quatro anos se tinha verificado que as crianças apenas conseguiam identificar melodias simples, Gesell (1946, referido por Sousa, 2003:65), verificou que, aos seis anos, estas já conseguem reproduzir essas, ou outras melodias simples. Por outro lado, nas suas investigações, Fraisse (1962, referido por Sousa, 2003:65) averiguou que nesta idade as crianças têm capacidade de apreensão de um ritmo de cinco a seis sons.

Segundo Zenatti (1969, referido por Sousa, 2003:65) nesta idade as crianças já possuem um alto nível de perceção musical. Este autor refere também que as crianças com seis anos apresentam boa discriminação auditiva em experiências onde não interceda o elemento temporal, pois apresentam dificuldades em comparar elementos melódicos ou harmónicos que se sucedem no tempo.

Acerca do desenvolvimento musical das crianças, principalmente em idade pré-escolar, Peery (2010:467) refere ainda que *“as crianças em idade pré-escolar possuem uma capacidade considerável para compreenderem o significado afetivo da música (alegre, triste, zangado, receoso) de maneiras semelhantes aos adultos”*. Segundo a

mesma autora “*esta descoberta opõem-se a algumas previsões piagetianas acerca do egocentrismo das crianças, mas estão de acordo com outros resultados relacionados com a cognição social (p. ex., Borke, 1971) ” (op. cit:467).*

Como forma de sintetizar toda a informação acerca do desenvolvimento musical das crianças elaborámos um quadro que resume todas as fases conforme as faixas etárias:

Síntese do desenvolvimento musical das crianças	
Antes do nascimento	<ul style="list-style-type: none"> - O ouvido inicia o seu desenvolvimento algumas semanas após a fecundação; - Obtém as suas primeiras experiências auditivas. O som dominante no universo do bebé é o das batidas ritmadas do coração da mãe; - No útero da mãe a criança começa a ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e outros movimentos, dando assim início ao aprendizado da música; - A partir dos seis meses e meio o sistema cerebral de processamento das informações auditivas começa a funcionar bem; - Os sons que o bebé mais ouve são os batimentos cardíacos, em tom grave e com forte intensidade, os sons do funcionamento interno e a voz da sua mãe (ritmo, ruídos e melodia); - Os sons do mundo exterior são ouvidos, porém de uma forma muito distorcida; - As estruturas rítmicas e frases melódicas são perfeitamente capturadas pelo bebé no útero; - Percebe e memoriza música ainda no útero materno; - Existe um processamento intelectual associado à percepção-memorização; - As alterações do ritmo cardíaco e as movimentações corporais são prováveis respostas do bebé a estímulos sonoros.
Após o nascimento	<ul style="list-style-type: none"> - Após o nascimento, algumas crianças produziram movimentos de «reconhecimento» de canções que ouviram antes do

	nascimento, movimentando-se ou parando quando as mães paravam a meio ou mudavam de canção, esta desconhecida das crianças.
Com quatro meses	<ul style="list-style-type: none"> - Imita o canto, porém sem atender à altura e aos tempos sonoros, cantando ritmicamente sobre um único som, por exemplo «a-a-a»; - Entre os quatro e os seis meses, o bebé começa a responder à música com movimentos repetitivos, como agitação dos membros e balanceamentos corporais.
Com seis meses	- Começa a produzir sons, embora ainda lhe seja muito difícil estabelecer a altura exata.
Com nove meses	<ul style="list-style-type: none"> - Não distingue ainda mais do que a terceira menor, porém o canto associa-se a tudo o que esta faz; - Apresenta as primeiras expressões rítmico-musicais.
Com dez meses	<ul style="list-style-type: none"> - Passa ao «<i>canto de trabalho</i>» (Teplov, 1969), acompanhando com canções os seus jogos de bater pés, balancear, etc.; - São capazes de detetar mudanças de compasso, ritmo e altura do som na melodia.
Com um ano	<ul style="list-style-type: none"> - Tenta acompanhar ritmos com o corpo, demonstrando uma reação rítmica à música; - Surge a imitação diferenciada, podendo a criança cantar um excerto de uma canção sem a compreender; - Surge o canto espontâneo de sílabas e a imitação de sons, como o do galo, do gato e do comboio.
Com dois anos	<ul style="list-style-type: none"> - Imita facilmente relógios, sinos, entre outros, gostando também de imitar instrumentos; - Consegue cantar versos soltos de canções, reconhece algumas melodias e gosta de ritmo, que a estimula a cantar; - As crianças de 2, 3 anos, constroem os seus palrares musicais e, com frequência, cantam trechos de canções conhecidas, bem como canções de duas ou três notas que elas próprias concebem - Mexem-se ao som da música e tocam instrumentos musicais mais simples de uma forma determinada e metódica.

<p>Com três anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de associar elementos sonoros idênticos; - É capaz de formar uma imagem mental no que diz respeito aos sons dados por um instrumento; - Apresenta já um desenvolvimento elevado do senso rítmico e do ouvido melódico; - Capta bem uma música e podem praticá-la, embora grite nos agudos e cante nos registos graves; - Consegue reproduzir frequentemente canções simples inteiras, apesar de normalmente ser fora de tom; - Demonstra menos inibição para cantar em grupo; - Mostra interesse por grupos rítmicos e instrumentos musicais; - Galopa, salta, caminha e corre atendendo bem ao ritmo da música; - Consegue seguir uma música batendo, por exemplo, com um lápis sobre a mesa; - Consegue uma boa sincronização motora acompanhando um ritmo de marcha; - Ao dançar, sente-se que os movimentos feitos pela criança procuram acompanhar a música, sem que no entanto o consiga de modo totalmente eficaz.
<p>Com quatro anos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ainda não tem noção consciente da simultaneidade sonora; - Compreende o mais rápido e o mais lento, apesar de ainda confundir intensidade com velocidade; - Continua na fase de recolha de experiências sonoras, porém ainda não possui competências suficientes para as combinar com o intuito de criar algo novo; - Gosta de explorar objetos sonoros e de dramatizar canções simples, conseguindo já identificar melodias, também elas simples; - Gosta de cantar para outros, conseguindo cantar entoadamente; - Amplia o seu repertório de canções e reconhece os sons de uma oitava, diferenciando-os de outra; - Ama a música, possuindo uma sensibilidade musical já bem

	<p>formada;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pode reconhecer e imitar canções.
Com cinco anos	<ul style="list-style-type: none"> - Pode reconhecer sons de piano; - Reconhece o dó no meio de outros sons; - A sensibilidade musical desenvolve-se e fixa-se; - É capaz de cantar a duas vozes; - É capaz de cantar entoadamente melodias curtas, assim como reconhece e aprecia um vasto repertório de canções; - Pode sincronizar movimentos dos membros inferiores e dos membros superiores com o ritmo de uma música, brincando, saltando e dançando ritmicamente ao som da mesma; - Tem mais facilidade na execução de ritmos quando estes são tocados em instrumentos simples, como maracas, guizeiras e chincalhos, do que quando são utilizados instrumentos melódicos, como xilofones e jogos de sinos.
Com seis anos	<ul style="list-style-type: none"> - É capaz de coordenar o tempo, relacionando-o de forma consciente com outro tempo; - Reproduz melodias simples; - Tem capacidade de apreensão de um ritmo de cinco a seis sons; - Possui um alto nível de perceção musical; - Apresenta boa discriminação auditiva em experiências onde não interceda o elemento temporal; - Apresenta dificuldades em comparar elementos melódicos ou harmónicos que se sucedem no tempo.
<p>Nota: as crianças em idade pré-escolar possuem uma capacidade considerável para compreenderem o significado afetivo da música (alegre, triste, zangado, receoso) de maneiras semelhantes aos adultos.</p>	

Quadro 1 – Síntese do desenvolvimento musical das crianças

2. Metodologias no domínio da expressão musical, implementadas na educação pré-escolar

Quer numa tendência direcionada para o ensino da música, quer numa perspetiva de educação musical, ou mesmo de educação pela música, durante do século XX surge

uma série de metodologias que vieram revolucionar de tal modo a didática musical que, nos dias que correm, praticamente ninguém recorre ao ensino através do solfejo.

Brouwn (1987, referido por Perry, 2010:488) descreve as “(...) principais abordagens do ensino da música às crianças: Orff, Kodaly, Dalcroze” referindo que “estes são provavelmente os modelos para a educação musical na sala de aula mais amplamente aceites e adoptados”.

2.1. Jaques Dalcroze

Considerado o pioneiro dos métodos ativos, Jaques Dalcroze atacou a atuação rígida, autoritária e opressiva dos mestres de música da época, sustentando que “o papel do professor não é o de ensinar, de transmitir conhecimentos para serem memorizados, mas o de estimular, de incentivar o aluno a efectuar experiências que o levem a aprender através do ensaio-e-erro” (Sousa, 2003:94).

Aos métodos tradicionais de ensino musical, Dalcroze contrapõe, então, uma didática voltada para atividades de ritmo, para a educação do ouvido e a para a improvisação, contendo a audição de um repertório de músicas clássicas e populares, tendo sempre em consideração as idades dos alunos, as suas aptidões e o teor das suas aprendizagens anteriores.

Segundo Amado (1999) Dalcroze foi o criador de um método rítmico designado por Rítmica Dalcroze, englobando três campos: a rítmica, que tem que ver com a movimentação corporal, a improvisação, em instrumentos de percussão ou piano, e a educação do ouvido, através do canto, do jogo e do movimento.

Apesar de o objetivo didático geral desta metodologia estar ainda muito orientado para a aprendizagem da teoria e de conceitos musicais, a insistência na prática, na utilização do corpo, na liberdade de expressão e na atenção concedida a outros aspetos da educação de capacidades não estritamente musicais, como por exemplo a concentração, a memória, a coordenação motora, entre outras, tornam-no, segundo Sousa (2003:97), “num método aberto, voltado para que o professor saiba inovar no conteúdo a partir da sua experiência musical e educacional quotidiana”.

Segundo Matos (1992:1301) este método tem os seguintes objetivos,

“orientar o desenvolvimento do sentido rítmico, a atenção, a memória e, sobretudo o controle e o domínio de si mesmo; - promover a coordenação dos movimentos corporais por meio do desenvolvimento do sentido rítmico; - desenvolver o sentido da ordem e do equilíbrio, ao mesmo tempo que o instinto motor; - estimular as capacidades expressivas e criadoras”.

2.2. Carl Orff

A abordagem Orff, assim designada em honra do compositor Carl Orff, embora ligada ao corpo humano, estabelece um novo rumo pedagógico ao dar maior importância à relação palavra, música e movimento.

Orff criou um conjunto de instrumentos de percussão (xilofone, metalofone, matracas, etc.) cujos movimentos de execução são comparáveis aos ritmos produzidos pelo corpo. O seu método de ensino da música leva as crianças a expressarem a sua criatividade através desses instrumentos de percussão, produzindo ruídos muito simples inicialmente e que se tornam cada vez mais elaborados. Orff acreditava que, se lhes fosse dada oportunidade, as crianças revelariam as suas ideias naturais e o seu desenvolvimento.

Carl Orff aconselhava ainda a combinação da produção de música com o movimento e a dança, e a introdução progressiva da melodia e da harmonia. Segundo Perry (2010:489) *“as salas de aula Orff combinam ritmo, movimento, discurso e canto, de modo a fomentar a evolução da música das formas mais simples às mais complexas”.*

2.3. Zoltán Kodály

Outra abordagem mencionada por Brouwn (1987) foi a de Zoltán Kodály. Referida por Sousa (2003:114), a sua metodologia é “*eminentemente global, intuitiva, necessitando de um trabalho lento e moroso, não se dissociando os diferentes aspectos da formação musical (canto, audição, leitura, escrita) estando tudo ligado*”.

Ao contrário de Orff, a abordagem de Kodály privilegia o canto como primeira manifestação musical natural. Perry (2010:489) refere que “*para as crianças mais pequenas a aprendizagem começa por cantigas de infância e jogos com cantigas, a que se vão sendo metodicamente acrescentadas cantigas populares e, finalmente, música clássica*”. Não obstante, Amado (1999) considera que a voz foi para Kodály a base do seu trabalho pedagógico, atendendo-se sobretudo à pronúncia e à sonorização (Sousa, 2003).

Na perspetiva de Kodály, a Educação Musical deverá ter início o mais cedo possível, sendo o jardim de infância o momento favorecido dentro do sistema escolar. Na sua opinião, o desenvolvimento musical da criança só pode ter sucesso se for iniciado antes dos seis anos, sendo através do canto que esta se torna conhecedora dos elementos da música e aumenta as suas capacidades e habilidades musicais, principalmente a aptidão de ouvir e apreciar a música.

2.4. Edgar Willems

Outro trabalho pedagógico é o de Edgar Willems que, tal como Dalcroze, também encara o ouvido musical como um aspeto muito importante quando se trata de educação musical.

Todavia, Willems vai mais longe no que respeita ao ritmo, seguindo por aspetos psicológicos como a sensorialidade, a afetividade e a inteligência auditiva.

Willems refere que não se deve confundir educação musical com o estudo de uma técnica instrumental, uma vez que se pode tocar bem um instrumento mas ser-se incapaz de improvisar, compor ou acompanhar uma canção (Sousa, 2003).

A sua metodologia é orientada para as crianças em idade pré-escolar centrando a atividade pedagógica nas canções, no desenvolvimento auditivo, no desenvolvimento da memória e do sentido rítmico e melódico, na improvisação e na aprendizagem do vocabulário musical, bem como na grafia musical. (Matos, 1992).

2.5. Raymond Murray Shafer

Uma abordagem diferente é a de Raymond Murray Shafer. O seu método de ensino, segundo Sousa (2003:119), “*gerou um movimento pedagógico internacional que se objectiva para a criação e exploração de novas sonoridades, procurando estabelecer a harmonia do homem com o contexto sonoro em que vive*”. O grande objetivo da sua pedagogia é o constante incentivo do interesse da criança em experimentar novas conjunturas sonoras e usufruir desse prazer, como por exemplo, que sons poderão ser adquiridos de uma garrafa de plástico, percutindo-a, raspando-a, soprando no seu bocal, com pedras dentro, etc. A sua posição educacional é bastante prática, não existindo qualquer transmissão de ensinamentos teóricos. A aprendizagem deverá então ser efetuada a partir de investigações sonoras, da sua experimentação imediata e da análise dos resultados adquiridos. Acerca deste método, Costa (1998:73, citado por Sousa (2003:122) refere que

“o método de Shafer é comparável ao método socrático, na sua proposta de ouvir o mundo do som como se fosse pela primeira vez, liberto dos padrões convencionais. Ao apelar a que cada um procure dentro de si os seus sons, Shafer actua como Sócrates quando leva o aprendiz a procurar em si a sua verdade. Ambos consideram que nada têm a transmitir, sendo meros instrumentos, que acordam e agitam o interlocutor. Neste papel, professor e aluno aprendem reciprocamente”.

2.6. Edwin Gordon

Atualmente, segundo Amado (1999), Edwin Gordon é um dos mais importantes investigadores no domínio da psicologia da música. Este pedagogo tem vindo a desenvolver a teoria de aprendizagem musical, centrando-se na forma como as pessoas aprendem música. Os princípios desta teoria orientam os professores, de todas as faixas

etárias, estipulando objetivos. Em vez do professor ensinar conceitos e teorias musicais, deverá criar estratégias programáticas e metodológicas para que o aluno aprenda música por si, através das suas capacidades de aprendizagem.

Edwin Gordon considera que as crianças só podem estimar a música se a entenderem, referindo que essa compreensão é possível, apenas, através da interiorização dos sons (Gordon, 2000). A sua teoria pretende desenvolver cinco capacidades nas crianças: ouvir, interpretar, ler, escrever e criar. Recentemente, os estudos de Gordon abordam o desenvolvimento musical em recém-nascidos e de crianças em idade pré-escolar.

O pedagogo recomenda ainda que a educação musical deve ter início logo na primeira infância, criando-se um ambiente em casa, juntamente com a família, em que se possa ouvir música. Deste modo a criança poderá identificar e brincar com os sons do meio ambiente que a rodeia.

Ao criar uma teoria de aprendizagem musical renovadora, Edwin Gordon reformulou um conjunto de conceitos e influenciou novos termos. É o caso de «audiation» que já deu entrada no *Dicionário de Oxford* e para o qual foi encontrado um termo equivalente em português: «audiação». Na sua obra *Teoria de Aprendizagem Musical – Competências, conteúdos e padrões* Gordon diz o seguinte:

“A teoria de aprendizagem musical e a audiação têm vindo a dominar a minha vida profissional desde há quarenta anos, durante os quais tenho tentado simplificar e clarificar para professores, músicos, alunos e pais os conceitos que lhes dão substância. Os meus esforços foram até certo ponto coroados de êxito, mas tenho plena consciência de que estou longe de ter atingido a finalidade de tornar a teoria de aprendizagem musical e a audiação compreensíveis para toda a gente” (Gordon, 2000:11).

3. A Expressão Musical na Educação Pré-escolar

3.1. O papel do(a) Educador(a) no domínio da Expressão Musical

“A educação musical, acção educativa exercida sobre o ser humano (criança), permite o desenvolvimento global da seguinte forma: desenvolve a inteligência auditiva, desenvolve a coordenação psicomotora, favorece o desenvolvimento da capacidade expressiva.

No processo da educação musical, podem-se distinguir duas facetas, uma receptiva, ouvir música, e outra criativa, fazer música”.

(Gomes, 2007:123)

Na educação pré-escolar o(a) educador(a) é visto(a) pelas crianças como um modelo, exercendo uma forte influência no desenvolvimento pessoal e social das mesmas. Este(a) deve colocar-se ao serviço das crianças, pondo em prática o que sabe e o que vai adquirindo ao longo dos anos.

Segundo consta nas OCEPE, o(a) educador(a) deve proceder a uma organização *“intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”* (ME,1997:18). Para além disso, é também importante que as atividades sejam planeadas tendo em conta os interesses das crianças, criando assim um ambiente estimulador para o seu desenvolvimento.

No que respeita à Expressão Musical, as atividades pedagógicas ao nível deste domínio são da competência do(a) educador(a), pertencendo-lhe também a coordenação das mesmas.

O(a) educador(a) deve atender à singularidade musical de cada criança, dando-lhe, oportunidade de desenvolver, à sua maneira, as suas propostas e os seus projetos, sem esquecer que é educador(a) e como tal deve ter propostas e projetos para o seu

grupo de crianças, de modo a que a música contribua para a formação afetiva, pessoal, social e intelectual do grupo em questão (Gloton & Clero, 1976).

Na perspetiva de Veríssimo (2012:11) *“a criança deve ser estimulada desde cedo para o mundo dos sons, pois este estímulo transmite sensibilidade para o som e assim possibilita a criança a descobrir as suas qualidades, e desenvolver a sua memória e atenção”*.

É essencial que o(a) educador(a) esteja confiante das suas escolhas e opere em conformidade com as mesmas, tendo em conta que existem várias formas de interagir musicalmente com as crianças. Estas formas podem afetar o desenvolvimento musical das mesmas de modo positivo ou negativo. O(a) educador(a) deve, deste modo, refletir acerca da importância de enriquecer e melhorar as suas próprias capacidades e conhecimentos musicais, podendo recorrer, como já foi referido, a outros profissionais.

Na perspetiva de Rebocho (2012:16),

“devem-se desencadear atividades que contribuam para o desenvolvimento da inteligência e pensamento crítico do educando, como por exemplo: práticas ligadas à música e à dança, pois a música torna-se uma fonte para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no quotidiano do professor e do aluno.”

Para Rebocho *“a música é uma arte que tem vindo a ser esquecida, mas que deve ser retomada nas escolas, logo na Educação Pré-Escolar, pois ela proporciona às crianças uma aprendizagem global, abrindo-a à perceção da beleza”* (2012:19).

Indo ao encontro do referido por Rebocho, e no que concerne à escola, segundo Saviani (2003), sendo esta um espaço institucional para transmissão de conhecimentos socialmente construídos, deve preocupar-se em fomentar a aproximação das crianças com outras propriedades da música que não aquelas reconhecidas por elas na sua relação espontânea com a mesma.

Como já vimos, a maior parte dos currículos para a infância, encorajam mais as atividades musicais e o envolvimento, do que o treino formal. Para as crianças mais pequenas, as diversas abordagens referidas apontam para a importância de se dar a ênfase necessária aos aspetos intuitivos e criativos da música antes de nos centralizarmos nos aspetos cognitivos formais (Perry, 2010). Indo ao encontro desta ideia, Sousa (2003:18) refere que,

“não é necessário o professor ter conhecimento de escrita musical nem saber tocar qualquer instrumento para se poder proporcionar a crianças meios e motivações para desenvolver o seu sentido musical e satisfazerem neste domínio as suas necessidades de expressão e criação”.

O mesmo autor salienta que *“é apenas necessário que se goste de crianças, de música e que se tenham alguns conhecimentos psicopedagógicos”* (op cit:19), colocando também algumas questões retóricas que consideramos pertinentes no que toca ao papel do(a) educador(a) no domínio da expressão musical,

*“Porquê considerar apenas como música a que é tocada pelos instrumentos especificamente musicais? O canto de um pássaro não é música? E o som das ondas do mar ou do vento na folhagem das árvores?
Falar, rir, bater palmas, objectos a ser manuseados, máquinas a trabalhar, não será tudo isso música?”*
(op cit:19)

Estas questões remetem-nos para as atividades que podem ser levadas a cabo na sala de atividades, pelo(a) educador(a) de infância e pelo grupo de crianças, atividades essas que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais, ou outros, e proporcionar o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical.

A voz, corpo e instrumentos compõem um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de forma integrada, coerente e criativa. O(a) educador(a) deve, deste modo,

criar nas crianças o gosto pela música através das suas canções preferidas (Gloton & Clero, 1976)

O papel do(a) educador(a) não é ensinar música às crianças, mas sim proporcionar-lhes *“meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação”* (Sousa, 2003:23).

Segundo Reis (2012:62) *“A prática musical (cantar, tocar, dançar) o escutar a música ou efetuar diversas atividades através dela, contribui para que se alcance o desenvolvimento pleno da personalidade da criança, uma vez que se encontra em constante evolução”*.

De acordo com o perfil específico de desempenho profissional do(a) educador(a) de infância, este(a) *“mobiliza o conhecimento e as competências necessárias ao desenvolvimento de um currículo integrado, no âmbito da expressão e da comunicação e do conhecimento do mundo”* (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, anexo n.º1). Deste modo e no que diz respeito à expressão musical, o(a) educador(a) deve: *“desenvolve[r] actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical”* (Decreto Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto, anexo n.º1).

Todavia, não existe um impedimento para a cooperação entre o(a) educador(a) e professores especializados.

Na perspetiva de Perry (2010:486), *“cada tipo de profissional que trabalha com crianças pequenas pode beneficiar aprendendo com o outro”*, uma vez que *“os professores de música precisam de entender as características cognitivas e sociais das crianças mais pequenas”* enquanto que, por outro lado, *“os educadores de infância que desejam introduzir uma estrutura musical no seu currículo só teriam a ganhar se incluíssem algum tipo de execução musical entre os objectivos a alcançar”* (op. cit:486).

Esta cooperação entre profissionais, enriquecendo assim o currículo criado e gerido pelos(as) educadores(as), pode fazer uma importante diferença no modo como as crianças apreciam a música, uma vez que existirá uma planificação mais cuidada de experiências musicais na sala de atividades.

3.2. A Expressão Musical e as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

As OCEPE são “pontos de apoio” para a prática pedagógica dos(as) educadores(as), com o intuito de *“conduzir o processo educativo a desenvolver com as crianças”* (ME, 1997:13).

Teresa Vasconcelos refere que a National Association for the Education of Young Children entende por orientações curriculares as *“normas e princípios organizativos que permitem a apreciação e a tomada de decisão sobre as ações educativas”* (E.U., 1991 citado por Teresa Vasconcelos, 2000:37).

Com o intuito de contribuir para uma maior igualdade de oportunidades, as OCEPE defendem a importância de uma pedagogia organizada, implicando, assim, uma estruturação do processo pedagógico, exigindo do(a) educador(a) uma planificação do trabalho a executar e uma avaliação dos métodos e dos resultados sobre o desenvolvimento das crianças.

No que concerne à Expressão Musical, as OCEPE guiam o(a) educador(a) no sentido de que esta deverá ser *“um trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons”* (ME, 1997:63). Ao nível deste domínio as OCEPE fazem referência a cinco eixos, para os quais são apresentadas orientações que o(a) educador(a) poderá seguir no desenvolvimento da sua prática, sendo eles: escutar, cantar, dançar, tocar e criar.

Respeitante ao eixo escutar, dá-se relevo à exploração de sons que poderão ser trabalhados através de atividades de audição, de identificação e de reprodução de sons, ritmos, etc., como referem as OCEPE, *“escutar, identificar e reproduzir sons da*

natureza (...) e da vida corrente como o tic-tac do relógio, a campainha do telefone ou o motor do automóvel, etc”(ME, 1997:64).

Relativamente ao eixo cantar, as OCEPE fazem referência à relação entre a música e a palavra ligando, assim, os domínios da expressão musical e da linguagem. O canto é *“uma actividade habitual na educação pré-escolar que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo”* (ME, 1997:64).

No que diz respeito ao eixo dançar, este é talvez um dos eixos mais importantes para o desenvolvimento da noção de ritmo. Relacionando-se com o domínio da expressão motora, representa a expressão da música através do movimento, onde as crianças podem dançar espontaneamente ou até desenvolver atividades em grande grupo, como coreografias e danças de roda. A dança *“permite que as crianças exprimam a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música”* (ME, 1997:64). Na perspetiva de Howard Gardner (1983), citado por Hohmann & Weikart (2003:657), *“as crianças pequenas relacionam, de uma forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa ação com atividade física”*.

No que respeita ao eixo tocar, o(a) educador(a) permite às crianças a possibilidade de experimentar algo que não é vulgar no dia-a-dia, ou seja, os instrumentos musicais. Este eixo é tido em conta, no jardim de infância, como forma de acompanhar as produções vocais das crianças, recorrendo-se normalmente a instrumentos de percussão simples, tocados pelas crianças e/ou pelo(a) educador(a). Estes instrumentos podem também ser construídos pelas crianças, ligando assim a expressão musical ao domínio da expressão plástica. Segundo consta nas OCEPE, *“o acompanhamento musical do canto e da dança permite enriquecer e diversificar a expressão musical”* (ME, 2003:65).

Por último, o eixo criar encontra-se ligado aos eixos cantar, dançar e tocar, uma vez que é através destes eixos que as crianças criam uma linguagem que as permita exteriorizar os seus sentimentos e emoções. Na perspetiva de Dalcroze (1973), citado por Sousa (2003:95),

“a música nasce em nós da necessidade de fugir ao stress, de exteriorizar as nossas emoções, de satisfazer a nossa vontade, de dar um corpo às nossas aspirações imperiosas (...) a sensibilidade significa possuir o próprio corpo em toda a sua relação com o espírito, bem como o expressar, ultrapassando o que paralisa a nossa insegura capacidade de imaginar e de criar”.

Não obstante, Francesco de Bartolomeis (1982:218) destaca este último eixo referindo que *“os aspectos criativos devem ocupar um amplo lugar. Isto é, as crianças podem criar música, ritmos com instrumentos simples de percussão e com outros instrumentos que elas próprias podem construir”*, dando o exemplo *“[d]as caixas de queijo cheias de areia ou com pedrinhas de vários tamanhos [que] podem transformar-se em instrumentos”* (op. cit:218).

Os pedagogos referidos anteriormente construíram a sua metodologia tendo em conta também as crianças mais pequenas. É também necessário que seja feita uma associação da música com as restantes áreas curriculares, que devem manter-se sempre interligadas.

Como pudemos constatar, a expressão musical não só desenvolve capacidades como o escutar, cantar, dançar, tocar e criar, ou seja, capacidades que têm que ver com a música, como também se articula com as outras áreas de conteúdo, como o domínio da linguagem, da expressão motora e da expressão plástica, podendo, deste modo, ser considerada um domínio transversal.

4. Formação Inicial

“Aprender significa apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, significa atribuir um significado a alguma coisa e significa inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (Marchão, 2002:35)

É na formação inicial, que adquirimos as competências necessárias para o cumprimento da profissão futura. A formação inicial, neste caso de educadores(as) de infância, visa formar profissionais competentes para o exercício da profissão.

Garcia (1999), citando Menze (1980), apresenta três definições diferentes para o conceito de formação:

- A primeira define formação como educação, preparação;
- A segunda assume que a formação, enquanto conceito, não se refere apenas ao campo profissional, mas sim a muitas outras dimensões, como por exemplo, formação de jovens, formação sexual, etc;
- A terceira define formação como *“uma ação realizada a partir do exterior para contribuir para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, referindo-se geralmente a sujeitos não adultos.”* (p.19)

Contudo, Berbaum (1982), citado pelo mesmo autor, sugere a utilização do conceito “formação” quando se quer referir a ações com adultos, visto que *“se trata de uma ação que se destina à apropriação de saberes e de “saber-fazer” mais do que “saber-ser”*” (op. cit:19).

A formação inicial do curso em questão prepara os futuros profissionais para uma formação globalizante em que são abordadas diversas áreas do saber. Entre essas áreas encontra-se a Expressão Musical, que é abordada ao longo dos três anos da licenciatura em Educação Básica, bem como durante o Mestrado em Educação Pré-escolar.

Durante a formação inicial, no que diz respeito à licenciatura em Educação Básica na ESEP, encontramos quatro unidades curriculares que dizem respeito à Expressão Musical, sendo elas:

- Expressão Musical;
- Didática das Expressões;
- Laboratório de Expressão Artística e Criatividade;
- Oficina das Expressões.

Respeitante ao Mestrado em Educação Pré-escolar na ESEP encontramos mais uma unidade curricular, sendo ela:

- Didática das Expressões Musical e Motora¹

Nos programas das unidades curriculares aqui mencionadas, que podemos encontrar anexados no presente trabalho, são abordados vários conteúdos que dizem respeito à expressão musical, entre eles as metodologias no domínio da expressão musical implementadas na educação pré-escolar, abordadas também neste trabalho.

Sendo esta uma formação globalizante e não específica, não é esperado que os(as) educadores(as) de infância ensinem música às crianças, uma vez que *“o objetivo primordial da educação musical na infância é formar bons ouvintes, bons apreciadores de música. É contribuir para que esses pequenos cidadãos possam usufruir de todo um património musical produzido pela humanidade ao longo dos tempos”* (Nogueira, 2010:114).

A mesma autora menciona ainda que,

“não é necessário que o educador infantil saiba tocar um instrumento musical ou ler partituras (embora tais habilidades possam ser-lhe muito úteis). Mas é extremamente necessário que ele veja a música como uma linguagem primordial que deve fazer parte do dia a dia de seus alunos, priorizando as atividades de produção e apreciação musical ativa. Para tanto, precisa, antes de tudo, cercar-se de repertório musical de qualidade, de uma diversidade de gêneros e artistas que promova o crescimento do potencial apreciador das crianças” (op. cit: 114).

¹ No ano letivo 2013/14 entra em vigor a alteração do plano de estudos e a designação da nova UC, cujo objetivo é a elaboração de um projeto transdisciplinar ao nível das quatro expressões (musical, dramática, plástica e físico-motora), passando assim a designar-se por Didática das Expressões em Educação Pré-Escolar.

Estas ideias vão ao encontro de um dos objetivos deste trabalho que é precisamente mostrar aos(às) educadores(as) de infância que é possível desenvolverem-se atividades no domínio da expressão musical tendo uma formação globalizante e não específica.

PARTE II – PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-
ACÃO

Metodologia

1. Percurso em contexto

1.1 Identificação e justificação da metodologia utilizada

Parte-se do princípio que só é possível compreender certos acontecimentos se compreendermos a perceção e a interpretação que as pessoas neles envolvidos fazem. Deste modo, durante o primeiro semestre do Mestrado em Educação Pré-escolar, na unidade curricular de Observação e Cooperação Supervisionada, foi-nos permitida a integração em contextos de educação de infância, antes de iniciarmos a componente de intervenção.

Para melhor conhecermos o contexto e tudo o que o envolvia, recorremos ao Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias (Bertram e Pascal, 2009), que nos possibilitou compreender não só o funcionamento e organização da instituição e a sala de atividades, bem como obter informações importantes sobre a educadora de infância, a assistente operacional e conhecer o grupo de crianças. Recorremos ainda à Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância (Clifford, Cryer e Harms, 2008), que possibilitou encontrar restrições e áreas fortes dos contextos e numa outra fase planejar, promover e fazer modificações nos mesmos, no sentido de melhorar a qualidade, aperfeiçoando a formação dos profissionais de educação e as práticas educativas.

Durante os dois semestres fomos criando uma relação entre a teoria e a prática, com o intuito de darmos resposta aos desafios com que nos íamos deparando no contexto onde estávamos inseridas. Essa relação permitiu-nos assumir uma atitude educativa e pedagógica mais coesa, bem como a capacidade de sermos mais assertivas nas respostas a dar às crianças.

A relação entre a teoria e a prática permitiu-nos ainda desenvolver a nossa prática (2º semestre) baseada num constante processo de questionamento, pois *“os educadores de infância também se tornam investigadores, participantes dos seus próprios contextos educativos. Isto dá-lhes credibilidade e contribui para eliminar as barreiras que existem entre a investigação e a prática”* (Pascal & Bertram, 1999:7).

A metodologia utilizada e que mais se adequa para compreender esses acontecimentos foi, então, a da investigação-ação (IA), onde estes se estudam “no terreno”. Esta metodologia baseia-se na pesquisa, na experimentação, análise e reflexão dos dados recolhidos, tendo como objetivo dar resposta a problemas provenientes de conjunturas sociais concretas. Segundo Máximo-Esteves (2008), os defensores da metodologia de investigação-ação consideram que o seu conceito é ao mesmo tempo teórico e instrumental, declarando que a articulação dos dois aspetos mencionados poderá visar o envolvimento dos profissionais de um contexto com situações concretas do meio que os envolve.

Sendo difícil encontrar uma definição para esta metodologia, Máximo-Esteves refere Elliot como o autor que melhor conseguiu definir a investigação-ação sublinhando que “*podemos definir a investigação-acção como o estudo de uma situação social no sentido de melhorar a qualidade da acção que nela decorre*” (Máximo-Esteves, 2008: 18). Esta definição subentende duas fases: uma primeira que abrange a pretensão de melhorar uma ação que ocorre num determinado contexto, através do recurso à investigação, e uma segunda, que, tendo em atenção a primeira, se refere à importância de conhecer o ambiente e as ações que se pretendem alterar por meio da prática de investigação dos mesmos, com vista ao desenvolvimento pessoal e profissional.

Com o pressuposto de guiar o trabalho empírico mostrou-se adequado considerar questões de orientação, bem como objetivos que se pretendiam alcançar com este trabalho. Na perspetiva de Máximo-Esteves (2008, p. 80) as questões de orientação permitem “*focar os tópicos e antever um conjunto de decisões relativamente aos caminhos a percorrer*”. Deste modo definiram-se as seguintes questões orientadoras:

- Porque se explora a música na educação pré-escolar?
- Que atividades de expressão musical podem ser implementadas pelo educador de infância na educação pré-escolar, cuja formação inicial é globalizante e não específica?
- Com que frequência os educadores implementam atividades de expressão musical?
Porquê?

Estas questões partiram da hipótese que a expressão musical é importante na educação pré-escolar, com o intuito de alcançar os seguintes objetivos:

- Enquadrar teoricamente a expressão musical na educação pré-escolar.
- Procurar saber os motivos da não implementação de atividades musicais por parte dos educadores de infância.
- Promover atividades com as crianças no domínio da expressão musical, que sejam exequíveis por educadores de infância.

As respostas encontradas poderão resolver problemas do quotidiano, originando saberes acerca da realidade e estabelecendo um método de construção de novas realidades do ensino.

Através desta metodologia fez-se uma ponderação sobre a dinâmica da prática com o objetivo de a aperfeiçoar ou de a alterar tendo em conta os interesses e necessidades das crianças, e estando atentas às pedagogias contemporâneas da infância, principalmente no que respeita ao domínio da expressão musical. Na perspetiva de Kim e Lee (2002:378) *“a reflexão na e sobre a acção ajuda os profissionais a desenvolverem-se continuamente e a aprenderem das suas experiências”*. Outro autor encara a IA como *“uma forma de aprender, de conhecer e até, de intervir na realidade”* (Lima, 2006, p:7).

1.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Ao longo do primeiro semestre, no decorrer da Unidade Curricular de Observação e Cooperação Supervisionada, foi adotada uma metodologia baseada no trabalho ativo, interativo e cooperativo. A **observação** e cooperação realizada no contexto educativo, e com a educadora cooperante, permitiu-nos conhecer e compreender melhor este contexto. De acordo com Máximo-Esteves (2008:87) *“a observação ajuda a compreender os contextos, as pessoas que nele se movimentam e as suas intenções”*. Para além disso,

“observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas

necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades” (ME, 1997: 25).

Em todo este processo de observação foram utilizados vários instrumentos de recolha de dados. Estes instrumentos visam recolher dados acerca do contexto educativo, da educadora e do grupo de crianças, tendo sido retirados do **Manual Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias** (DQP), de Bertram e Pascal (2009), nomeadamente a *ficha do estabelecimento educativo*, a *ficha do espaço da sala de atividades*, a *ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças que frequentam o estabelecimento educativo*, a *ficha do(a) educador(a) de infância*, e a *ficha da auxiliar de ação educativa*.

Bertrand e Pascal descrevem este manual como sendo “*um projecto desenhado para apoiar a auto-avaliação e a melhoria dos contextos educativos para as crianças mais novas*” (2009:35) apresentando como finalidades:

“1 – *Desenvolver uma estratégia eficiente para avaliar e melhorar as oportunidades e qualidade de aprendizagem das crianças numa grande variedade de contextos de educação pré-escolar.*

2 – *Implementar um processo colaborativo, sistemático, rigoroso de auto-avaliação que é apoiado e validado externamente*” (op. cit:35).

Recorremos também aos contributos de Harms, Clifford e Cryer (2008), através da utilização da **Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância – Edição revista** (ECERS-R) e mais concretamente da subescala “*Actividades*”, para avaliar a qualidade das atividades realizadas com o grupo de crianças do contexto educativo integrado.

É de salientar que a ECERS-R foi um instrumento construído para avaliar a qualidade do ambiente educativo, tanto a nível processual (interações entre pessoas e entre estas e os materiais) como a nível estrutural (condições relativamente estáveis de um contexto, como por exemplo espaço da sala de atividades, horários, etc.), sendo gerada principalmente para avaliar salas de atividades com crianças de idades compreendidas entre os dois anos e meio e os cinco anos de idade.

Esta escala é constituída por 43 itens dispostos em 7 subescalas: Espaço e Mobiliário, Rotinas e Cuidados Pessoais, Linguagem – Raciocínio, Atividades, Interação, Estrutura do Programa e, por último, Pais e Pessoal. Cada item das subescalas é expresso numa escala de 7 pontos com descritores para 1 (inadequado), 3 (mínimo), 5 (bom) e 7 (excelente). Os níveis de qualidade estão assentes nas definições atuais de boas práticas e relacionam a prática com os resultados das crianças.

Como foi referido, para a avaliação da qualidade do ambiente educativo, focámo-nos especialmente na subescala da ECERS-R correspondente às “Atividades”, que pretendeu avaliar a qualidade das atividades no que respeita à motricidade fina, à arte, à música e ao movimento, à utilização de blocos, à areia/água, ao jogo dramático, à natureza/ciências, à matemática/número, ao uso da TV, vídeo e/ou computadores e à promoção da aceitação da diversidade, bem como a existência de materiais e espaços adequados que permitam realizar essas mesmas atividades. A escolha relativamente a esta subescala prendeu-se essencialmente com o facto de incidir na área de conteúdo que foi estabelecida como objetivo da Prática Supervisionada, ou seja, ligado à expressão musical e à sua aplicação na educação pré-escolar.

Numa análise genérica sobre os dez itens da subescala “Atividades”, podemos concluir que a menor cotação foi atribuída aos itens **21** (*música/movimento*) e **23** (*areia/água*), a qual correspondeu a 2, e os itens com maior cotação foram o **20** (*arte*), o **22** (*blocos*) e o **27** (*uso de TV, vídeo, e/ou computador*), com cotação 7. Aos itens **19** (*motricidade fina*), **26** (*matemática/conceito de número*) e **28** (*promovendo a aceitação da diversidade*) foi atribuída a cotação 5 e aos restantes itens, **24** (*jogo dramático*) e **25** (*natureza/ciência*), a cotação 4. Deste modo pode concluir-se que a subescala em questão, de acordo com os 10 itens cotados, tem uma pontuação de 44, perfazendo uma cotação média de 4,4², o que possibilita afirmar que o ambiente observado relativamente a esta subescala possui um nível de qualidade suficiente. Como podemos observar, ao item correspondente à expressão musical, aquele que mais nos interessa focar, foi atribuída uma cotação de 2, tendo sido a menor cotação da subescala. Este facto foi uma das razões que levou à escolha do objeto de estudo deste trabalho,

² De acordo com o Ministério de Educação (1998), valores de cotação inferior a 3 correspondem à inexistência de condições mínimas (indicadores de má qualidade), valores iguais ou superiores a 3 e inferiores a 5 indicam existência de condições mínimas (indicadores dum nível da qualidade suficiente) e, por último, valores iguais ou superiores a 5 revelam boas condições (desenvolvimento adequado).

pretendendo, assim, compreender as razões da pouca implementação de atividades deste género, bem como procurar melhorar a prática educativa.

Também a **fotografia** foi utilizada como fonte de dados, uma vez que o registo fotográfico permite facilmente inventariar os objetos da sala de atividades, as várias áreas, os trabalhos realizados pelas crianças, permitindo uma melhor avaliação do ambiente e do espaço educativo, bem como dando apoio e conferindo validade à nossa observação.

Para este trabalho recorreremos também à **entrevista**. Esta é um instrumento de investigação cujo sistema de colheita de dados consiste em obter informações questionando diretamente o sujeito. Um dos seus principais objetivos é estudar as variáveis complexas e mais ou menos subjetivas em amostras mais reduzidas, estabelecendo uma relação pessoal entre entrevistador e entrevistado, que leva este último a um maior envolvimento na conversa e na elaboração das respostas.

A entrevista pretende examinar factos, opiniões, sentimentos, atitudes, decisões e motivações do entrevistado. Uma vez que possui flexibilidade para se adotar às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão, a entrevista poderá ser aplicada a sujeitos que não sabem ler, como por exemplo crianças. As informações que se obtêm são mais precisas, podendo verificar as divergências e as suas causas de imediato. No entanto, ao contrário do questionário, na entrevista existe uma menor liberdade do entrevistado nas suas respostas, pois não tem tanto tempo para pensar ou voltar atrás na resposta. Segundo a perspetiva de Vasconcelos (1997:58), uma entrevista “(...) não deve ser só perguntar e o outro responder: uma boa entrevista tem de ser uma partilha; tem de ser uma interação”.

Concretamente para este trabalho a entrevista foi realizada a três educadoras a exercer funções em jardins de infância de Portalegre. As entrevistas foram conduzidas através de um guião, traçado previamente, servindo de fio orientador para o decorrer das mesmas. O guião foi criado tendo em conta o público-alvo e constituído por um conjunto de questões que vão ao encontro do objeto de estudo deste trabalho, permitindo a cada educadora entrevistada expressar os seus entendimentos e perceções acerca do tema. Todavia, e na perspetiva de Fox, o entrevistador “(...) não está limitado

a essa lista e tem a liberdade para fazer perguntas complementares, para repetir outras e para fazer rodeios que prometam dar uma informação útil para os propósitos da investigação” (1987:607). O guião elaborado encontra-se dividido em três blocos, sendo eles:

- Primeiro bloco - corresponde à legitimação. Neste bloco pretende-se legitimar a entrevista e os meios de registo utilizados;
- Segundo bloco – corresponde à identificação. Neste bloco pretende-se obter dados relevantes acerca do entrevistado;
- Terceiro bloco – corresponde aos aspetos pedagógicos. Neste bloco pretende-se conhecer os principais constrangimentos dos educadores de infância na implementação de atividades de expressão musical nas suas práticas educativas, bem como tomar conhecimento da regularidade da implementação dessas mesmas atividades, saber quais as atividades que mais desenvolvem com as crianças e quais os materiais que utilizam. Pretende-se ainda conhecer a opinião da educadora acerca do papel da expressão musical em idade pré-escolar, bem como do papel do educador na implementação de atividades de expressão musical.

No início da entrevista, onde se encontravam o entrevistador e o entrevistado, cada um dos entrevistados foi informado do objetivo da investigação, sendo requerida a autorização da gravação da entrevista na sua totalidade e em suporte áudio. Para garantir o anonimato dos entrevistados, foi atribuído um número a cada entrevistado de acordo com a ordem de realização das entrevistas.

2. Contexto: Estabelecimento educativo onde decorreu a ação

O jardim-de-infância onde decorreu a PES ao longo do ano letivo 2012-2013 dá pelo nome de EB1/JI da Corredoura, uma vez que o jardim-de-infância se encontra integrado na Escola Básica do 1º Ciclo da Corredoura. A Instituição encontra-se dentro da área urbana, situando-se no Parque Miguel Bombarda, em Portalegre, integrando o Agrupamento de Escolas do Bonfim. Trata-se de uma instituição pública, pertencendo esta ao Ministério da Educação. Apesar de não estar presente no Jardim de Infância, a diretora pedagógica é uma educadora de infância em exercício noutra jardim de infância, também ele situado em Portalegre. No que se refere ao diretor pedagógico este

deve ser *“obrigatoriamente um educador de infância ou um técnico de educação, devidamente reconhecido para o efeito pelo Ministério da Educação”* (Decreto-Lei N.º147/97, de 11 de Junho, Artigo 13.º).

Encontram-se a frequentar o jardim-de-infância 45 crianças, com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (dados relativos ao início do ano letivo). Estas crianças estão divididas pelas duas salas de atividades que existem no jardim-de-infância, sendo a lotação máxima de cada sala de vinte e cinco crianças. Segundo o Decreto-lei N.º147/97 *“cada sala de educação pré-escolar deve ter uma frequência mínima de 20 e máxima de 25 crianças”* (Decreto-Lei N.º147/97, de 11 de Junho, Artigo 10.º), estando assim de acordo com o estipulado. Encontram-se vinte crianças numa sala e as restantes vinte e cinco na outra sala de atividades. Os grupos de crianças são ambos grupos heterogéneos. O artigo 12.º do Decreto-Lei N.º147/97, refere que *“a atividade educativa numa sala de educação pré-escolar é desenvolvida por um educador de infância, com as habilitações legalmente previstas para o efeito”* (Decreto-Lei N.º147/97, de 11 de Junho, Artigo 12.º), existindo assim uma educadora em cada uma das salas do jardim de infância. O rácio adulto/criança no jardim-de-infância é de 10 na sala 1 (2 adultos para 20 crianças), enquanto que na sala 2 é de 12,5 (2 adultos para 25 crianças).

A instituição abre às oito horas da manhã e encerra às seis horas da tarde. Contudo, a componente letiva apenas começa às nove da manhã e termina às doze horas e trinta minutos, voltando a reiniciar às duas horas da tarde e a terminar às três horas e trinta minutos. A componente de apoio à família preenche então o tempo restante, ou seja, das oito às nove horas da manhã, e das três horas e trinta minutos às seis horas da tarde. De acordo com o estipulado no Decreto-Lei N.º147/97, de 11 de Junho, *“os estabelecimentos de educação pré-escolar asseguram um horário flexível, segundo as necessidades da família”* (Decreto-Lei N.º147/97, de 11 de Junho, Artigo 9.º), o que se verifica no estabelecimento educativo em questão.

As crianças almoçam ao meio-dia e são as auxiliares de ação educativa que prestam este serviço. Contudo, quem fornece os almoços é uma empresa externa à instituição escolar.

Relativamente ao horário de funcionamento das instituições verifica-se a aplicação da Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro, Lei-Quadro da Educação Pré-escolar, que segundo o artigo 12.º:

“1 - Os estabelecimentos de Educação Pré-escolar devem adoptar um horário adequado para o desenvolvimento das actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas.

2 - O horário dos estabelecimentos deve igualmente adequar-se à possibilidade de neles serem servidas refeições às crianças.

3 - O horário de funcionamento do estabelecimento de Educação Pré-escolar é homologado pelo Ministério da Educação, sob proposta da direcção pedagógica, ouvidos os pais e encarregados de educação.”

No que respeita às características gerais do espaço educativo, poder-se-á afirmar que o mesmo se encontra em bom estado de conservação, contendo equipamentos e instalações suficientes para o número de crianças que o utilizam. É de salientar ainda que as instalações estão adaptadas para receber crianças portadoras de deficiência e que possuem aparelhos de ar condicionado nas salas de atividade, permitindo a regulação da temperatura.

2.1 Constituição e caracterização do grupo de crianças

O grupo de crianças que frequentam a sala 2 do JI da Corredoura é um grupo heterogéneo, constituído por 25 crianças. O grupo possui três crianças com 3 anos, oito crianças com 4 anos, onze crianças com 5 anos e três crianças com 6 anos, sendo assim constituído por quinze rapazes e dez raparigas. No que concerne às idades, estas encontram-se compreendidas entre os 3 e os 6 anos de idade (dados relativos ao início do ano letivo) (Gráfico 1).

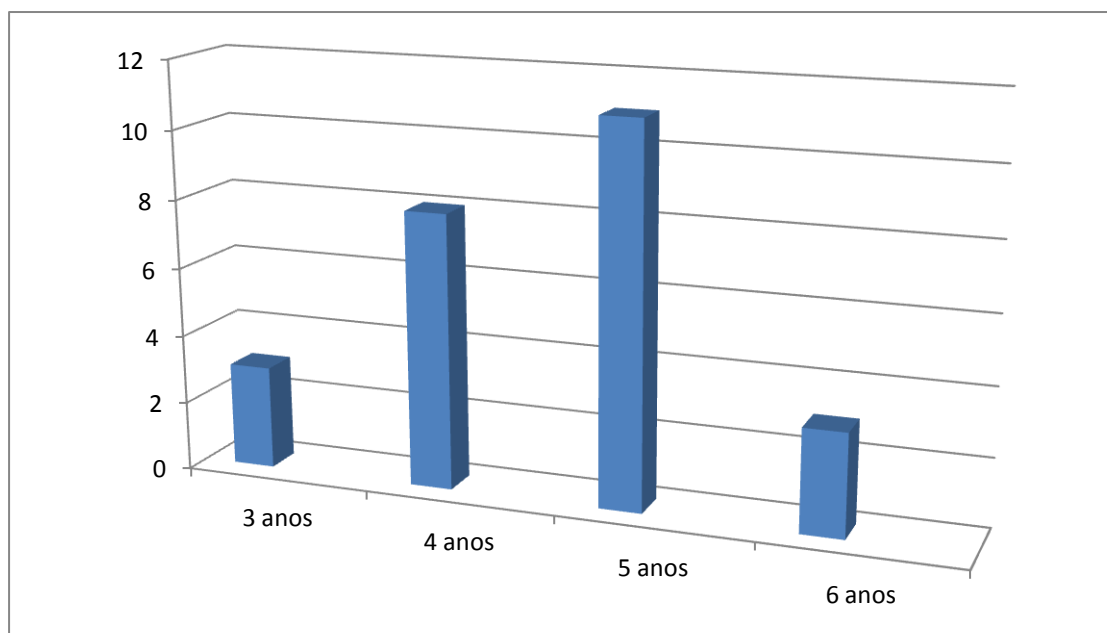


Gráfico 1: Distribuição das crianças por idade

Das vinte e cinco crianças do grupo, treze delas estão a frequentar pela primeira vez o estabelecimento de ensino em questão, oito encontram-se a frequentar pela segunda vez e as restantes quatro crianças encontram-se a frequentá-lo pela terceira vez.

No que diz respeito às características do agregado familiar das crianças, poder-se-á dizer que a maioria faz parte de agregados familiares nucleares, ou seja, vivem com os seus pais e irmãos. No entanto, existem algumas crianças cujo agregado familiar é monoparental, vivendo ou com a mãe, ou com o pai.

Relativamente à situação profissional dos pais, a maioria encontra-se empregado, maioritariamente por conta de outrem. Respeitante às habilitações literárias dos mesmos, estas variam entre o 6º ano de escolaridade e o bacharelato, tendo a maioria completado a licenciatura.

Ao nível de maturidade, a maioria das crianças que constituem o grupo apresenta níveis de desenvolvimento adequados à idade.

No que se refere ao comportamento, na generalidade são crianças meigas, respeitando as regras estabelecidas no contexto de sala e nos recreios. No que respeita à assiduidade, a maioria das crianças são assíduas e pontuais.

É importante referir que existe uma criança que necessita de apoio ao nível do desenvolvimento da linguagem, estando a ser apoiada pela Equipa de Intervenção precoce.

Considera-se que existe uma relação saudável entre as crianças, existindo entre elas companheirismo, carinho e entreajuda, bem como a existência de pequenos conflitos, o que não deixa de ser normal.

Foi também possível observar que algumas crianças já conseguem realizar as atividades propostas com alguma serenidade e empenho, enquanto que outras ainda demonstram dificuldade em concentrarem-se na tarefa que estão a realizar.

Por fim, no que toca a gostos e interesses, constatou-se que o grupo gosta de cantar, ouvir histórias, dançar e fazer jogos de movimento. É de salientar que não existe o estereótipo de que a área da casinha é apenas para as meninas e a área da garagem para os meninos, existindo, assim, uma vaga noção de igualdade de género para o grupo de crianças.

3. Ação em Contexto

3.1. Reflexão geral da Prática de Ensino Supervisionada

Ao longo da Prática e Intervenção Supervisionada pretendeu-se sobretudo que a ação educativa fosse ao encontro das necessidades do grupo de crianças. Pretendeu-se também que a aprendizagem fosse o mais significativa possível, realizando-se, para tal, diversas atividades que lhes permitiram desenvolver competências nas diferentes áreas e domínios curriculares expressas nas OCEPE. De acordo com Dewey (2002) as crianças aprendem de uma forma mais significativa quando as ações partem dos seus interesses. Deste modo surgiu a preocupação de tentar identificá-los e criar oportunidades para que as crianças se pudessem implicar em atividades e projetos que permitissem dar resposta aos seus interesses.

Nesta linha de pensamento e tendo em consideração que a criança é um ser social com características próprias (Vygotsky, 1991), ao longo da prática e intervenção procurou-se valorizar e conhecer as características individuais de cada criança de modo a promover um clima de motivação e bem-estar individual e coletivo. Foi, então, preocupação apoiar as crianças no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, levando em conta os seus ritmos e níveis de desenvolvimento, bem como em escutar, valorizar e atender aos conhecimentos que já possuíam, mas também aos que ainda não dominavam, no sentido de ajudá-las a adquirir novos saberes (Piaget, referido por Tavares & Alarcão, 1985). Tal como referem Hohmann e Weikart (1995), citados por Oliveira-Formosinho (1996), *“é fundamental que o adulto compreenda o que é um “clima de apoio” para a criança, tal como é indispensável que se aproprie das estratégias para criar esse clima”* (p.77).

Durante a Prática e Intervenção foi possível perceber que as atividades onde as crianças absorviam mais conhecimentos eram aquelas em que elas podiam viver novas experiências e ter um papel ativo nessas aprendizagens. Na perspetiva de Raposo (1983) a aprendizagem por descoberta permite que as crianças assumam uma maior intervenção no seu processo de desenvolvimento, conferindo-lhes *“maior confiança nos resultados da sua aprendizagem”* (p:107). Por sua vez, Tavares e Alarcão (1985) relevam que o conhecimento se constrói *“a partir de problemas que se levantam, expectativas que se criam, hipóteses que se avançam e verificam, descobertas que se fazem”* (p:103), sendo depois organizado e relacionado com os conhecimentos possuídos.

O planeamento das atividades foi efetuado tendo em conta as temáticas definidas em unanimidade com a educadora cooperante, tendo sempre o seu consentimento, bem como os seus conselhos, antes de as colocar em prática. Teve-se também em atenção as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e o Projeto Curricular de Grupo, da responsabilidade da educadora cooperante.

As áreas de conteúdo exploradas durante a prática foram: a **Área de Formação Pessoal e Social**, a **Área de Expressão e Comunicação** (que abrange o **domínio das Expressões Motora, Dramática, Plástica e Musical**; o **domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita** e o **domínio da Matemática**) e a **Área de Conhecimento do**

Mundo. Tentaram-se sempre articular as áreas de conteúdo, de forma a garantir uma aprendizagem mais significativa por parte do grupo de crianças. Como se encontra referido nas OCEPE, “(...) *as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação e experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente.*” (ME, 1997:48).

Ao longo das semanas de intervenção foram exploradas várias temáticas, sendo elas: o meio ambiente, os peixes, a família, a descoberta, as artes, ser criança, e o projeto “Avós”. As atividades pretendiam sempre interligar todas as áreas e abranger o maior número de domínios, proporcionando ao grupo “*diferentes momentos que tenham sentido para as crianças*” (ME, 1997:40).

No que respeita à **Área de Formação Pessoal e Social**, as OCEPE referem que esta área “(...) *integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria e com o mundo*” (ME, 1997:49). Acrescenta-se ainda que “*esta área corresponde a um processo que deverá favorecer (...) a aquisição de espírito crítico, e a interiorização de valores espirituais, morais e cívicos*” (op. cit:51). Durante a PIS esta área esteve presente em todas as atividades propostas, tendo em vista, não só os aspeto referidos, como também “*a plena inserção [da criança] na sociedade como ser autónomo livre e solidário*” (op. cit:51).

Respeitante à **Área de Expressão e Comunicação**, mais concretamente ao **domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita**, foi dada muita ênfase aos diálogos estabelecidos, seja entre adulto-criança, adulto-grupo ou criança-criança. A interação verbal desenvolvida na sala de atividades e promovida pelo(a) educador(a) possibilita, gradualmente, que a criança domine a linguagem “*alargando o seu vocabulário, construindo frases mais correctas e complexas*” (ME, 1997:67), sendo que permitirá “*por exemplo, que as crianças vão utilizando adequadamente frases simples de tipos diversos: afirmativa, negativa, interrogativa, exclamativa, bem como as concordâncias de género, número, pessoa e lugar*” (op. cit:67).

Dentro deste domínio foram ainda atividades constantes a leitura de histórias, através de livros e também de PowerPoint. Acerca dos livros infantis, encontra-se

referido nas OCEPE (1997:70) que *“é através dos livros que as crianças descobrem o prazer da leitura e desenvolvem a sensibilidade estética. Por isso, os livros devem ser escolhidos segundo critérios de estética literária e plástica”*, tendo existido sempre um grande cuidado na seleção dos livros e das histórias a apresentar. Para além da leitura existiu ainda um momento de conto. Na perspetiva de Busatto (2003:69) *“contar histórias é lançar um fio de prata do plexo solar que vai envolvendo o narrador à plateia, criando uma teia mágica, onde ambos se perdem de boa vontade, pelas tênues tramas da narração”*.

Além destas atividades também foram proporcionadas outras atividades que permitiram: a exploração de poemas e de rimas, a divisão silábica, a construção de histórias através de imagens, a construção de um livro através de um conto tradicional, a descodificação de imagens, o significado de novas palavras, jogos de palavras, bem como a utilização do desenho como forma de escrita para representar a informação.

Relativamente ao código escrito, este foi utilizado mais vezes pelas crianças mais velhas, que iriam ingressar no primeiro ciclo do ensino básico, não só para escrever o próprio nome, como para registar receitas ou copiar títulos e frases, que tinham como objetivo registar algo, ou que simplesmente lhes interessavam. Contudo também as crianças mais novas começaram a ter contacto com o código escrito. No que respeita a este assunto Mata refere que, *“qualquer aprendizagem sobre as letras, para as crianças em idade pré-escolar, deve ser feita em contexto, a partir da escrita de nomes, de palavras ou de textos que lhes são significativos, ou para dar resposta a questões ou necessidades específicas nas suas tentativas de leitura e de escrita”* (2008:37).

No que concerne ao **domínio da Matemática**, este esteve presente todos os dias, principalmente através da contagem. Esta contagem fazia parte das rotinas, onde as crianças marcavam as presenças e contavam o número de crianças presentes, bem como o número de crianças ausentes. Neste aspeto, as rotinas exercem um papel muito importante na educação pré-escolar. Nos momentos da rotina diária estão implícitos ricos e variados conceitos relacionados com o domínio da matemática, como já foi referido, o registo de presenças, a contagem do número de crianças presentes e ausentes, o registo do dia da semana, mês e ano; a nomeação do responsável do dia, entre outras.

Na perspetiva de Castro, J.P., & Rodrigues, M. (2008:11) *“quando falamos de crianças em idade pré-escolar, o sentido de número pode ser entendido como um processo no qual elas vão aprendendo a compreender os diferentes significados e utilizações dos números e a forma como estes estão interligados”*. Também outros conceitos foram explorados, em atividades como a elaboração de um gráfico de barras (*“a organização dos dados em gráficos permite uma análise mais rápida, uma vez que a contagem dos elementos da mesma categoria é mais evidente.”* (op. cit:72)), a exploração de blocos lógicos e a caracterização de objetos da sala de atividades. No diz respeito a este domínio, o papel do(a) educador(a) deve ser o de *“contribuir para desenvolver a compreensão dos alunos a respeito do papel e importância da Matemática e para gerar atitudes positivas perante a Matemática, nomeadamente ajudando os alunos a tornar-se mais autónomos e confiantes na sua utilização”* (Ponte, J. et al., 1998:58).

No que diz respeito ao **domínio das expressões** estas *“não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se completarem mutuamente”* (ME, 1997:57). Tendo em consideração esta afirmação, o trabalho realizado ao longo da PIS resultou na complementaridade entre as expressões, nomeadamente a interligação entre a expressão musical e as outras expressões.

Ao nível da **expressão motora** foram realizados exercícios de motricidade global, através de jogos de movimento realizados no ginásio, danças de roda, exercícios de aquecimento e de relaxamento. Na sala de atividades as crianças desenvolviam ainda a motricidade fina através do recorte, colagem e manipulação de objetos. Segundo consta nas OCEPE, *“todas estas situações permitem que a criança aprenda a utilizar melhor o seu corpo e vá progressivamente interiorizando a sua imagem”* (op. cit:59).

A **expressão plástica** esteve sempre presente na rotina do grupo, quer nos momentos de brincadeira livre, quer em atividades orientadas. Para além dos desenhos, onde as crianças se podiam exprimir, exploraram ainda materiais como a plasticina, a tinta e o barro. Tal como foi referido acerca da complementaridade entre as expressões, as OCEPE referem ainda que *“a expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que se relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão”* (op. cit:61).

A expressão menos trabalhada diretamente foi a **expressão dramática**. Esta expressão foi utilizada na leitura de poemas, onde as crianças reproduziam os versos utilizando vários timbres, como por exemplo com voz mais aguda, voz mais grave, imitando uma bruxa, a rir, a chorar, entre outras formas, uma vez que *“o educador deve procurar que as actividades centradas em poemas assumam um carácter lúdico, no caso dos mais novos, e um certo encantamento, no caso dos mais velhos”* (ME, s.d.: 10). Foi ainda realizada uma pequena dramatização dentro da sala de atividades, que resultou do conto “Pinto pintão” de António Torrado. Relativamente à expressão dramática, as OCEPE referem que *“(…) decorre da intervenção do educador a possibilidade de chegar a dramatizações mais complexas que implicam um encadeamento de acções, em que as crianças desempenham diferentes papéis (...) que constituem ocasiões de desenvolvimento da imaginação e da linguagem verbal e não verbal”* (ME, 1997:60).

Sendo a **expressão musical** o objetivo deste estudo, esta foi a expressão mais explorada durante a PIS. Interligada com os temas das semanas de intervenção e com as outras áreas, foram realizadas diversas atividades de expressão musical, nomeadamente atividades de execução vocal e instrumental; atividades de audição/perceção sonora e atividades de criação, através da criatividade e exploração do som. Algumas dessas atividades passaram pela *“exploração das características dos sons (...) [e] também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza – água a correr, vento, “vozes” dos animais, etc.- e da vida corrente como o tic-tac do relógio, a campainha do telefone ou o motor do automóvel, etc.”*, tal como é referido nas OCEPE (ME, 1997:64). As atividades desenvolvidas serão apresentadas em seguida.

A **Área de Conhecimento do Mundo**, neste contexto, abrangeu as sub-áreas das ciências, geografia e história. Numa fase inicial da escolaridade, a ciência e o conhecimento do mundo podem ser entendidos, segundo Reis (2008:15), como *“o estudo, a interpretação e a aprendizagem sobre nós mesmos e o ambiente que nos rodeia, através dos sentidos e da exploração pessoal”*. Acerca desta área, nas OCEPE é referido ainda que, *“a Área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê”* (ME, 1997:79).

Tendo em consideração o referido nas OCEPE acerca desta área, foram desenvolvidas algumas atividades experimentais, nomeadamente a construção de bonecos ecológicos, onde as crianças puderam observar o crescimento do cabelo dos bonecos (sementes de alpista), uma atividade acerca do comportamento dos objetos na água (flutua/não flutua) e uma atividade acerca da mistura de cores (misturar cores primárias para obter cores secundárias), bem como os respetivos registos e discussões das previsões e dos resultados. No que diz respeito às ciências, as OCEPE referem que *“a sensibilização às ciências parte dos interesses das crianças que o educador alarga e contextualiza, fomentando a curiosidade e o desejo de saber mais”* (ME, 1997:82).

Ao nível da geografia as atividades realizadas tiveram que ver com o meio ambiente, a reciclagem, os peixes e as suas características e a árvore genealógica. No que concerne à história foram realizados diálogos em grupo acerca do significado da comemoração de certos dias do calendário, quando essas datas se aproximavam.

Relativamente ao projeto “Avós” levado a cabo nas duas últimas semanas de PIS e com a colaboração preciosa da educadora cooperante, ficou a certeza de que *“os pais devem ser cada vez mais parceiros nos jardins-de-infância e, mais concretamente ainda, parceiros nos projetos que estão a ser desenvolvidos nos jardins-de-infância”* (Vasconcelos, 2009:65), promovendo assim a colaboração da família de uma forma ativa no processo de desenvolvimento das crianças.

Sendo este o início de um longo percurso, considera-se importante ter em atenção tudo o que foi aprendido, toda a ajuda que nos foi prestada, tanto pela educadora cooperante como pelos professores/supervisores, pois espera-nos um futuro repleto de desafios e novas situações que teremos que enfrentar. A PES permitiu-nos crescer profissionalmente, aprendendo não só com a educadora cooperante e com os professores/supervisores, como já foi referido, mas também com o grupo de crianças. O relacionamento com o grupo foi bastante afetivo, marcando assim este percurso, que nunca será esquecido.

Em jeito de reflexão, Cury refere que *“um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender”* (2004:17).

3.2. Reflexão específica no âmbito da Expressão Musical em Educação Pré-escolar

3.2.1. Atividades realizadas no domínio da Expressão Musical durante a PIS

Como foi referido anteriormente, um dos objetivos deste trabalho é a apresentação de diversas atividades no domínio da expressão musical, que sejam exequíveis por educadores(as) de infância. Para tal, durante a PIS foram desenvolvidas várias atividades neste domínio.

É importante salientar que tendo em consideração que a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem de uma forma integrada, como é referido nas OCEPE (1997), foi tido em atenção, no desenvolvimento das atividades, o facto de as áreas de conteúdo não serem compartimentos estanques, mas sim áreas que se relacionam e completam ente si.

Deste modo, as atividades de expressão musical que irão ser apresentadas foram realizadas tendo em conta o tema a ser trabalhado, bem como o fio condutor que interligava as diversas atividades, de modo a que as mesmas fizessem sentido para o grupo e estivessem contextualizadas, não sendo realizadas sem qualquer propósito.

Importa ainda mencionar que as atividades que serão apresentadas se encontram englobadas na vasta variedade de propostas existentes que permitem desenvolver a expressão musical e que são facilmente exequíveis por educadores(as) de infância.

Antes de iniciarmos a descrição das atividades realizadas é importante realçar que a maioria das atividades, com raras exceções, foi realizada em grande grupo.

1ª Atividade – Escutar a Natureza

Esta atividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 4 e 6 de março de 2013 (1ª intervenção) e esteve integrada no tema “o meio ambiente”.

Para esta atividade pretendia-se que as crianças alcançassem os seguintes objetivos:

A nível da perceção sonora e musical:

- Explorar e identificar elementos da música;
- Identificar e executar características rítmicas muito simples;
- Utilizar vocabulário e simbologias apropriados para comparar diferentes tipos de sons.

A nível da interpretação e comunicação:

- Cantar individualmente e em grupo, canções utilizando a memória e a leitura musical;
- Tocar instrumentos musicais Orff.

Para esta atividade foram utilizados os seguintes recursos materiais:

- CD com sons da natureza e outros sons do quotidiano;
- Rádio com leitor de CD's.

Esta atividade foi dividida em vários momentos, sendo o primeiro aquele em que as crianças ouviram sons da natureza, gravados num cd e misturados com outros sons e ruídos, que se encontravam noutras faixas do cd. Após uma primeira audição, foi pedido ao grupo que identificasse apenas os sons da natureza, que fomos contando em conjunto.

Num segundo momento, o grande grupo foi dividido em grupos mais pequenos, cinco grupos de cinco crianças cada, e foi atribuído um som da natureza a cada grupo. Por exemplo, pássaros, vento, abelhas, entre outros. O objetivo era que cada grupo vocalizasse o som atribuído quando fosse pedido e terminasse quando fosse solicitado, formando uma orquestra de sons da natureza.

Num terceiro momento, foram inseridos pequenos padrões rítmicos (em compasso quaternário) que foram distribuídos pelos grupos. Com auxílio, as crianças reproduziram esses padrões utilizando, para tal, o som que lhes estava atribuído.

Esta atividade permite não só conhecer, reconhecer e dominar os sons da natureza, como também reproduzir padrões rítmicos, utilizando a voz.

É importante salientar ainda que esta atividade foi de tal modo significativa que, após a sua realização, as crianças pediram para voltar a repetir os padrões rítmicos, querendo também fazer os ritmos que os outros grupos tinham executado.



Ilustração 2 - Padrões Rítmicos utilizados na atividade

2ª Atividade – A canção do peixinho

Esta atividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 2 e 4 de abril de 2013 (2ª intervenção) e esteve integrada no tema “peixes”.

Para esta atividade pretendia-se que as crianças alcançassem os seguintes objetivos:

A nível da interpretação e comunicação:

- Cantar individualmente e em grupo canções utilizando a memória;

A nível da criação e experimentação:

- Criar pequenos acompanhamentos para a canção (batimentos rítmicos utilizando as mãos, pés, dedos, pernas, etc...).

Para esta atividade foram utilizados os seguintes recursos materiais:

- Letra da canção infantil tradicional.

Num primeiro momento foi dada a conhecer ao grupo a canção que iria ser abordada, fazendo referência à sua ligação com o tema abordado. A canção tratava-se de uma canção infantil tradicional, intitulada “Se eu fosse um peixinho” (Ilustração 2). Através da canção foi trabalhada a voz segundo diversas possibilidades expressivas relacionadas com a altura (agudo, grave) e a intensidade (forte e fraco).

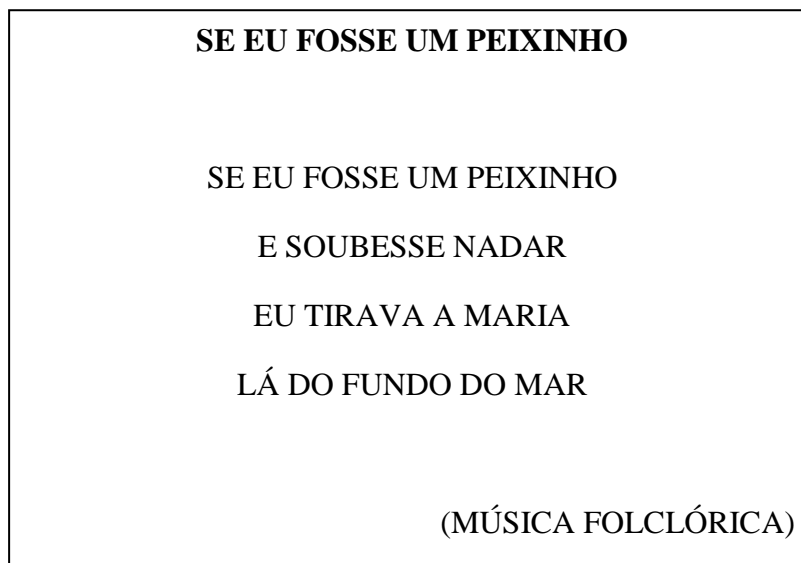


Ilustração 2 – Canção infantil tradicional “Se eu fosse um peixinho”

Num segundo momento marcámos a pulsação com palmas e batimentos dos pés e mais tarde criámos batimentos rítmicos com o corpo para acompanhar a canção.

3ª Atividade – Nomes das mães

Esta atividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 15 e 17 de abril de 2013 (3ª intervenção) e esteve integrada no tema “a família”.

Esta atividade surgiu de uma atividade de divisão silábica, que consistia em separar os nomes das mães das crianças por sílabas, com o auxílio das palmas. Por exemplo, se a mãe de uma criança da sala se chamar Carolina, dir-se-ia separadamente, e acompanhando com palmas, cada sílaba do nome (CA-RO-LI-NA). De seguida as crianças deviam dizer que a palavra se divide em quatro bocadinhos. Para a contagem das sílabas ser mais fácil foram introduzidos círculos com cores para cada nome, por exemplo, para os nomes com duas sílabas foram colocados dois círculos vermelhos, para os nomes que com três sílabas foram colocados três círculos verdes e para os nomes com quatro sílabas foram colocados quatro círculos azuis.

Relativamente à atividade de expressão musical que daí surgiu, pretendia-se que as crianças alcançassem os seguintes objetivos:

A nível da interpretação e comunicação:

- Reproduzir motivos rítmicos em métrica binária, ternária e quaternária (através da divisão silábica de nomes próprios).

Para esta atividade foram necessários os seguintes recursos materiais:

- Cartolina utilizada na atividade da divisão silábica dos nomes das mães das crianças do grupo (ilustração 3).

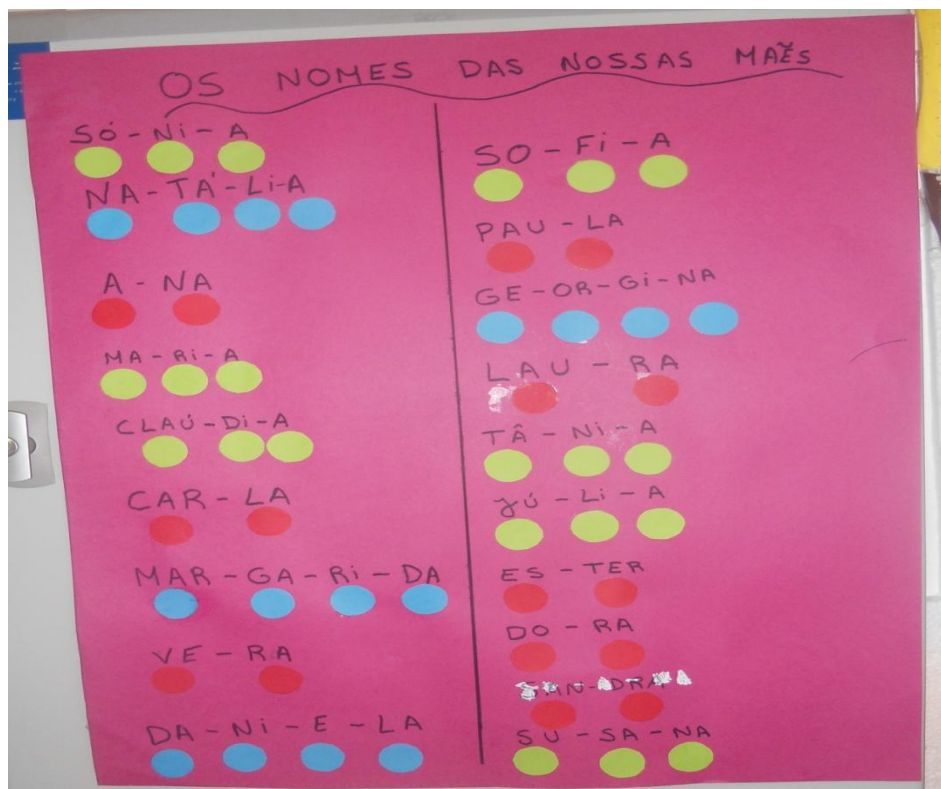


Ilustração 3 - divisão silábica dos nomes das mães das crianças do grupo

A atividade de expressão musical consistiu, deste modo, em agrupar os vários nomes consoante o número de sílabas de cada um. O objetivo foi trabalhar os compassos binário, ternário e quaternário com as crianças através da divisão dos nomes, acompanhando com palmas. Por exemplo, compasso binário: ri-ta, a-na, mar-ta; compasso ternário: so-fi-a; fi-li-pa; cris-ti-na; compasso quaternário: mar-ga-ri-da; ma-fal-da; ma-da-le-na.

4ª Atividade: A família dos instrumentos

Esta atividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 15 e 17 de abril de 2013 (3ª intervenção) e esteve integrada no tema “a família”.

Para esta atividade pretendia-se que as crianças alcançassem os seguintes objetivos:

A nível da interpretação e comunicação:

- Tocar instrumentos musicais Orff;
- Utilizar vocabulário e simbologias apropriados para comparar diferentes tipos de sons.

A nível da criação e experimentação:

- Inventar, criar pequenas composições e acompanhamentos;
- Construção de instrumentos musicais na sala de atividades.

Para esta atividade foram necessários os seguintes recursos materiais:

- Computador (internet)
- CD com sons de instrumentos
- Rádio com leitor de CD's
- Alguns instrumentos Orff
- Materiais reciclados

O primeiro momento consistiu em explicar às crianças que também os instrumentos estão divididos por famílias. De seguida, foram mostradas imagens dos vários instrumentos e os sons correspondentes. Ao ouvir os sons dos instrumentos, o grupo foi questionado acerca da altura dos sons dos instrumentos, ou seja, se achavam que o som era agudo, ou grave. Começámos pelos instrumentos de cordas, seguido dos instrumentos de sopro, depois os de metal e finalmente os instrumentos de percussão.

Para testar os conhecimentos foram colocados sons de instrumentos e as crianças tentaram adivinhar a que família pertencia cada instrumento.

Num segundo momento foi explicado às crianças que existem ainda outros instrumentos, denominados de instrumentos Orff. As crianças conheceram de seguida alguns dos instrumentos e o respetivo nome. Todavia, para conhecer melhor os instrumentos nada melhor que os construir, utilizando, para tal, materiais recicláveis.

A utilização de materiais recicláveis é também uma forma de mostrar às crianças o que se pode fazer com materiais que já não usamos. Transformando-os em outros materiais com fins distintos.

Para esta atividade foi crucial trabalhar com pequenos grupos de cada vez, onde cada grupo construiu um instrumento diferente, a fim de existir variedade. Enquanto aguardavam a sua vez, as restantes crianças puderam registar, através do desenho, o seu instrumento preferido.

Após terminarem a construção dos instrumentos e a “banda” estar completa, prosseguimos ao concerto, onde as crianças foram colocadas por grupos, de acordo com os instrumentos que construíram. A fim de poderem tocar os seus instrumentos, mas com uma certa ordem e disciplina, foram orientados pela sua “maestrina”, reproduzindo alguns padrões rítmicos simples.

A orquestra foi dividida por naipes, que apenas tocavam quando fossem indicados, podendo estar dois ou mais naipes a tocar ao mesmo tempo, sempre com auxílio.

No final puderam improvisar, com o intuito de explorarem livremente os seus instrumentos.



Ilustração 4 - Instrumentos musicais construídos pelo grupo de crianças



Ilustração 5 - Instrumentos musicais construídos pelo grupo de crianças

5ª Atividade: Dançar ao som da música

Esta atividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 29 e 30 de abril e 2 de maio de 2013 (4ª intervenção) e esteve integrada no tema “a descoberta”.

Para esta atividade pretendia-se que as crianças alcançassem os seguintes objetivos:

A nível de interpretação e comunicação:

- Desenvolver o sentido rítmico e a coordenação motora;

A nível das culturas musicais nos contextos:

- Contactar com diversos géneros musicais.

Para esta atividade foram necessários os seguintes recursos materiais:

- Rádio com leitor de CD's.

Esta foi uma atividade livre, onde a única regra era dançar ao ritmo da música. As músicas selecionadas tinham géneros e ritmos diversos, dando às crianças a oportunidade de conhecer músicas novas e com as quais não contactam no dia-a-dia.

Apesar de ter sido uma atividade menos orientada, esta atividade permitiu às crianças desenvolver o sentido rítmico e a coordenação motora, bem como contactar com diferentes géneros musicais.

6ª Atividade: Expressar a música

Esta atividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 13 e 15 de maio de 2013 (5ª intervenção) e está integrada no tema “as artes”.

Para esta atividade pretendia-se que as crianças alcançassem os seguintes objetivos:

A nível da criação e experimentação:

- Expressar a forma como sente a música;

A nível da perceção sonora e musical:

- Comentar a música que ouve ou a música que interpreta utilizando vocabulário musical;
- Utilizar grafismos não convencionais para registar sequências de intensidade, movimentos sonoros e sequências de sons curtos e longos;

Para esta atividade foram necessários os seguintes recursos materiais:

- Rádio com leitor de CD's;
- Cd de música;
- Folhas A4;
- Lápis de cor e de carvão.

O propósito desta atividade era que as crianças reproduzissem o som que estavam a ouvir, utilizando grafismos não convencionais. Na perspetiva de França (2010:13) “*formas alternativas de escrita convocam a imaginação e ampliam as possibilidades de criação musical*”, o que nos levou a desenvolver esta atividade, que sendo tão simples é tão importante para o desenvolvimento criativo e musical das crianças.

Antes de colocar a música que iriam ouvir, realizou-se uma pequena atividade introdutória, onde lhes foram mostrados alguns grafismos não convencionais como bolas de diversos tamanhos, linhas retas e curvas, pontos, espirais, sinais crescente e decrescente, entre outros. O objetivo era que as crianças tivessem uma noção do que são

grafismos não convencionais e que sons podiam representar. Os grafismos foram ainda aproveitados para introduzir termos musicais como agudo/ grave e forte/piano.

Após a pequena introdução foi pedido às crianças que ouvissem a música e utilizassem grafismos não convencionais para representar o que ouviam, ou seja, como se fosse um caminho que elas vão percorrendo ao longo da música, onde existirão caminhos a direito, em ziguezague, para cima, para baixo, etc. No final dialogámos acerca do que cada criança desenhou.

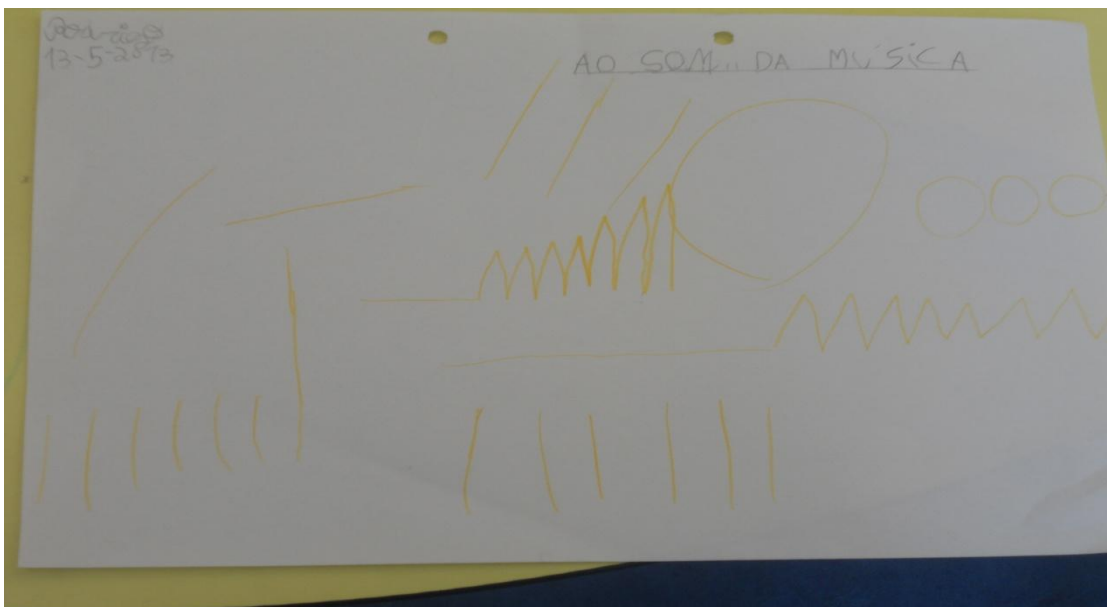


Ilustração 6 - grafismos não convencionais (trabalho realizado pelo Rodrigo – 6 anos)

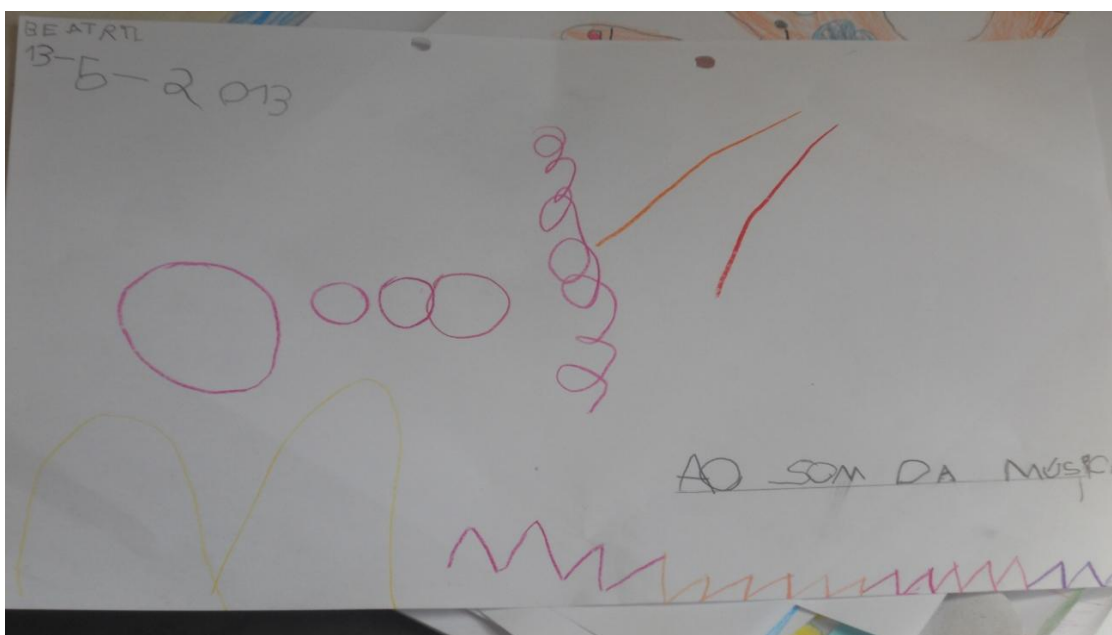


Ilustração 7 - grafismos não convencionais (trabalho realizado pela Beatriz – 4 anos)

Na mesma atividade podem ainda colocar-se questões ao grupo como “de que cor é esta música? A que sabe? Se fosse um objeto o que seria?”, uma vez que “*é possível que a relação entre as cores e a música faça parte do cotidiano infantil, não de maneira tão complexa como a sinestesia, mas até mesmo como mais uma forma de expressão*” (Levek, 2008:461).

7ª Atividade: A rainha-música

Esta atividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 27 e 29 de maio de 2013 (6ª intervenção) e está integrada no tema “ser criança”.

Para esta atividade pretendia-se que as crianças alcançassem os seguintes objetivos:

A nível da interpretação e comunicação:

- Sincronizar-se com o ritmo da marcha/corrída e com estruturas rítmicas simples;
- Utilizar a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo;
- Movimentar-se seguindo uma determinada música;

A nível da criação e experimentação:

- Criar pequenos ostinatos rítmicos.

Para esta atividade foram necessários os seguintes recursos materiais:

- Instrumentos musicais Orff presentes na sala de atividades.

Esta atividade consistiu num jogo em que as crianças tiveram que pôr os seus reflexos a trabalhar.

Foram escolhidos alguns instrumentos, aos quais corresponderam movimentos escolhidos pelas crianças. Deste modo, ao som do tamborim tiveram que andar para a frente, ao som do triângulo tiveram que recuar e ao som das clavas tiveram que saltitar.

A rainha, ou seja, quem estava a tocar os instrumentos, teve que fazer mexer os seus súbditos ao som dos instrumentos. Para que todas as crianças pudessem participar, a rainha foi mudando, não sendo sempre a mesma criança.

Para a seleção da rainha foi utilizada a lengalenga “Pim pam pum, cada bola mata um. Da galinha pró peru, ficas mesmo tu!”, utilizando a música através da lengalenga.

8ª Atividade: Jogo das cadeiras

Esta atividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 27 e 29 de maio de 2013 (6ª intervenção) e está integrada no tema “ser criança”.

Para esta atividade pretendia-se que as crianças alcançassem os seguintes objetivos:

A nível da interpretação e comunicação:

- Utilizar a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo;
- Movimentar-se seguindo uma determinada música;

A nível da criação e experimentação:

- Criar pequenos ostinatos rítmicos.

Para esta atividade foram necessários os seguintes recursos materiais:

- Cadeiras;
- Tamborim.

Esta atividade foi baseada no jogo das cadeiras, onde as crianças tiveram que se movimentar à roda das cadeiras, enquanto uma das crianças, tocava tamborim. À medida que alguém ia tocando, numa dada pulsação escolhida pelo mesmo, as crianças tinham que ir dançando à roda das cadeiras movimentando-se consoante o ritmo da música que estava a ser tocada.

A criança que estava a tocar o tamborim tocava com uma determinada pulsação e a criança que ao parar da música não tivesse conseguido sentar-se numa das cadeiras existentes no centro da roda teria que abandonar o jogo. De seguida, teria que tomar o lugar do elemento que estava anteriormente com o instrumento, sendo sua função tocar com uma pulsação diferente da anterior, para que assim fosse visível a diferença que existe entre os diferentes batimentos, quando associados a movimentos corporais.

Este procedimento foi-se repetindo sucessivamente, até que fosse encontrado um vencedor. Para que todas as crianças pudessem participar no jogo, fui foram realizadas três eliminatórias, para que fosse possível jogarem apenas oito crianças de cada vez.



Ilustração 8 - Jogo das cadeiras



Ilustração 9 - Jogo das cadeiras

9ª Atividade: O baile

Esta atividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 11 e 13 de junho de 2013 (7ª intervenção) e na semana compreendida entre os dias 24 e 26 de junho de 2013 (8ª intervenção), estando integrada no projeto “Avós”, desenvolvido nessas duas semanas de intervenção.

O projeto “Avós”, desenvolvido em conjunto com a educadora cooperante teve como principais objetivos:

- Recolher os testemunhos de cada criança acerca dos seus avós e do que mais gostam de fazer com eles, criando um vídeo com todos esses testemunhos;
- Pedir a cada criança que desenhasse cada um dos seus avós;
- Convidar os avós para um lanche no jardim de infância, onde foram realizadas atividades entre crianças e avós e onde se mostrou o vídeo e os desenhos.
- Apresentar aos avós uma dança de roda baseada nas danças folclóricas, dançada pelas crianças;
- Apresentar uma canção cantada pelas crianças.

Para esta atividade pretendia-se que as crianças alcançassem os seguintes objetivos:

A nível da interpretação e comunicação:

- Utilizar a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo;
- Movimentar-se seguindo uma determinada música;

A nível das culturas musicais nos contextos:

- Alargar o repertório de músicas que conhecem;

Para esta atividade foram necessários os seguintes recursos materiais:

- Rádio com leitor de CD's;
- CD com música folclórica.

Baseado na história “Avós” de Chema Heras fizemos o nosso próprio baile. Contudo este baile foi um pouco diferente, pois tratou-se de uma dança de roda ao som de música folclórica. A atividade consistiu em organizarmos uma coreografia baseada nas danças de roda dos ranchos folclóricos. Foi uma experiência nova para o grupo, pois

para além da coreografia puderam contactar com um estilo musical com que frequentemente não contactam. Esta coreografia foi ensaiada ao longo dos dias, para que depois a pudessem mostrar aos seus avós quando estes fossem ao jardim de infância.

10ª Atividade: “Cinderela”

Esta atividade foi realizada na semana compreendida entre os dias 11 e 13 de junho de 2013 (7ª intervenção) e na semana compreendida entre os dias 24 e 26 de junho de 2013 (8ª intervenção), estando integrada no projeto “Avós”, desenvolvido nessas duas semanas de intervenção.

Para esta atividade pretendia-se que as crianças alcançassem os seguintes objetivos:

A nível da interpretação e comunicação:

- Cantar canções em grupo, utilizando a memória.

Para esta atividade foram necessários os seguintes recursos materiais:

- Rádio com leitor de CD's;
- CD com a música “Cinderela” de Carlos Paião;
- Viola.

Esta atividade também fez parte do projeto “Avós”, onde para além de uma dança folclórica, as crianças também aprenderam a música “Cinderela” de Carlos Paião, com o intuito de cantarem para os seus avós. Esta música foi escolhida pelas crianças e cantada pelas mesmas na festa final do jardim de infância, acompanhada com uma viola, bem como na festa realizada para os avós.

Na impossibilidade de a música ser acompanhada por uma viola, poder-se-á também recorrer à música gravada, sem voz.

Terminada a apresentação das atividades desenvolvidas durante a PIS é importante referir que, com o desenvolvimento destas atividades, se pretendeu de uma forma lúdica cativar o interesse das crianças e, a partir da sua motivação e aptidões, desenvolver novas competências relacionadas com o domínio da expressão musical.

3.2.2. Apresentação, análise e discussão dos resultados

Iremos neste capítulo apresentar, analisar e discutir os resultados adquiridos nas entrevistas realizadas a três educadoras de infância a exercer funções em Portalegre.

As entrevistas, como já foi referido, têm como objetivo conhecer os constrangimentos por parte dos(as) educadores(as) de infância na implementação de atividades musicais, bem como a sua opinião acerca da expressão musical em contexto pré-escolar.

Uma das educadoras de infância entrevistada, que designámos por educadora 1, é licenciada e especializada em supervisão pedagógica, completando este ano vinte e três anos de serviço. Ao ser inquirida acerca de outros tipos de formação em expressão musical, a educadora respondeu não ter outro tipo de formação neste domínio, para além da que teve na sua formação inicial, ou seja, o Curso de Educadores de Infância, na Escola Superior de Educação de Portalegre.

A segunda educadora entrevistada, designada por educadora 2, é licenciada, tendo tirado o curso de Educadores de Infância na Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich. A educadora 2 conta já com trinta e seis anos de serviço, não tendo outro tipo de formação em expressão musical, tal como a educadora 1.

A terceira educadora de infância, designada por educadora 3, é também licenciada. Tirou o curso de Educadores de Infância na Escola do Magistério Primário do Fundão e tem trinta anos de serviço. Ao contrário das educadoras 1 e 2, a educadora 3 tem um complemento de formação em expressões, das quais a expressão musical faz parte. Na sua entrevista refere uma situação muito peculiar, uma vez que na formação inicial nunca teve professor de expressão musical. *“Nos três anos de curso foi uma falha que o nosso curso teve, porque teve uma professora, mas depois a professora foi-se embora e nós mesmo, mesmo expressão musical, não tivemos”* (educadora 3).

Na opinião de Sousa (2003:20), deve deixar-se para trás *“o conceito de que a música diz apenas respeito aos músicos e professores de música, para a considerar*

como ferramenta educacional, usada por educadores e professores (mesmo sem «saber música» e sem «jeito para a música»)”.

Acerca desta temática, procurámos saber se as entrevistadas sentiam dificuldade na realização de atividades de expressão musical, e no caso de sentirem, quais eram as maiores dificuldades. As respostas obtidas foram as seguintes:

“É uma área de...que eu sinto algumas dificuldades e limitações, talvez por nunca ter tido grande apetência para a área de expressão musical e não me sinto capaz de fazer determinadas atividades como mexendo com uma pauta, brincar com uma pauta, mexer em determinados...fazer determinadas atividades com instrumentos musicais. Faço mas na naquela mais de brincadeira e de jogo, não tendo muito por trás a expressão musical mesmo como devia ser. Pronto, basicamente não deixo de cantar, não deixo de fazer atividades de expressão musical, não deixo...de eles mexerem e de utilizarem instrumentos musicais, mas eu acho que nós devíamos ter uma preparação diferente para desenvolver esse tipo de atividades, porque mesmo na formação inicial tive muitas atividades de expressão...no currículo, atividades de expressão musical, mas também nunca foi muito a minha área forte, pronto isso também tem a ver com as nossas apetências e com os nossos gostos.” (educadora 1)

“Sim, tenho. Tenho muitas e sobretudo acho que canto muito mal. Tenho muito boa vontade, mas não é tudo, a força de vontade não é tudo e então tenho uma certa dificuldade, mas embora me esforce para conseguir os objetivos e cantar com os meninos e mesmo na área de expressão musical, em relação aos diversos sons e instrumentos musicais, tenho uma certa dificuldade.” (educadora 2)

“Portanto no geral, nas atividades de expressão musical, as que envolvam o canto, ah...pronto o movimento, mas que tenham expressão musical, não. Pronto, nem a exploração de músicas, nem nada. Alguma dificuldade que eu possa sentir é no manuseamento de instrumentos. Apesar de também fazer, porque não sei tocar nenhum, e acho que isso para mim é um...pronto, se eu tivesse essa possibilidade era mais fácil e pronto às vezes também na parte mesmo dos instrumentos, mas apesar de conseguir também trabalhar com eles, mas poderia ser melhor se...nessa parte, pronto.” (educadora 3)

Como se constata, embora a educadora 3 não demonstre tanta dificuldade, ambas as educadoras referem sentir dificuldades em realizar certas atividades de expressão musical, principalmente as que envolvam instrumentos musicais. Podemos ainda constatar que as principais dificuldades apontadas são as limitações, a falta de apetências neste domínio (educadora 1) e o facto de não saber tocar nenhum instrumento (educadora 3). Todavia, ambas as educadoras demonstram força de vontade e esforço, pois apesar das dificuldades recorrem ao que sabem e conseguem fazer.

No que respeita à regularidade com que desenvolvem atividades de expressão musical, a educadora 1 referiu:

“A expressão musical é utilizada quase todos os dias na sala. Pronto, mais a nível de canções, jogos com canções, esse tipo de atividades.”

A educadora 2 respondeu:

“Diariamente, diariamente. Canções, portanto canto todos os dias.”

Sobre a mesma questão a educadora 3 disse:

“ (...) é uma área que eu gosto muito e está sempre presente no meu trabalho do dia-a-dia. Faço, bastante.”

Como se pode verificar, todas as educadoras referiram desenvolver atividades de expressão musical com muita regularidade. Contudo as atividades são maioritariamente relacionadas com canções, o que não deixa de ser expressão musical. *“A relação entre a música e a palavra é uma forma de expressão musical. Cantar é uma actividade habitual na educação pré-escolar, que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo”* (M.E, 1997:65).

Quisemos ainda saber que outras atividades costumam realizar, para além de canções. As educadoras referiram ainda:

“Outras mais específicas mesmo da música em si, falamos muito...músicos, de contextos musicais, compositores, esse tipo de coisas. Tou a começar agora a

interessar-me e a fazer atividades mais sobre essas áreas, talvez também por causa do nosso projeto da artes e de ver que havia atividades giras que se conseguiam fazer e havia coisas que se conseguiam fazer.” (educadora 1)

“Em relação aos batimentos também gosto muito de aproveitar material de desperdício e fazer instrumentos musicais, para aproveitar”. (educadora 2)

“Pronto, a exploração das canções, os batimentos rítmicos, a construção de instrumentos musicais com eles...portanto, a dança, o movimento associado também à música, pronto toda essa série...a audição de músicas variadas, desde a música tradicional dos países, como a música clássica, como música ligeira, como até o fado, que este ano falámos nele, portanto trabalho bastante esse tipo de atividades”. (educadora 3)

Para além das atividades desenvolvidas na PIS e abordadas no ponto anterior, as atividades referidas pelas educadoras são igualmente exemplos de atividades que podem ser desenvolvidas facilmente por educadores(as) de infância, mesmo que não tenham conhecimentos musicais para além dos assimilados durante a formação inicial.

Fazendo a listagem das atividades referidas pelas educadoras, são elas:

- “ (...) músicos, de contextos musicais, compositores ” (educadora 1);
- “ (...) aproveitar material de desperdício e fazer instrumentos musicais ” (educadora 2);
- “ (...) batimentos rítmicos ” (educadora 3);
- “ (...) a dança, o movimento associado também à música ” (educadora 3);
- “ (...) a audição de músicas variadas, desde a música tradicional dos países, como a música clássica, como música ligeira, como até o fado ”. (educadora 3).

Um aspeto que já foi referido neste trabalho é a transversalidade e a articulação com outras áreas e domínios, uma vez que o(a) educador(a) deverá

“ (...) articular as actividades apresentadas com o trabalho a ser desenvolvido na sala e na escola, em termos mais abrangentes (...) [que] podem ser o ponto de partida para aprendizagens linguísticas, lógico-

matemáticas, e outras ou, quando for o caso, serem pontos de desenvolvimento de actividades iniciadas a partir de outras áreas.” (ME, 2010: 12)

Relativamente a este aspeto, a educadora 1 respondeu:

“A expressão musical, como todas as outras atividades na minha sala é vivida numa forma transversal. Nós somos capaz de explorar o sistema solar e aprendemos canções. Como fazemos os trabalhos de expressão dramática, fazemos trabalhos de expressão musical e tudo um bocadinho ligada às outras áreas, nunca de uma forma muito independente (...)”

Partilhando a mesma opinião, disse a educadora 2:

“Transversal ao plano curricular, é óbvio. Procuo sempre enquadrar, e mesmo jogos...e peço muito às crianças. Embora com a minha ajuda elas desenvolvam mas...aproveito muito, muito, muito a capacidade das crianças e o desenvolvimento delas nesta área”

Também a educadora 3 deu a sua opinião:

“É assim, há momentos independentes. Na maior parte do meu trabalho ela está sempre presente, porque eu canto bastante com eles, porque trabalhamos as rimas, trabalhamos as lengalengas, trabalhamos batimentos, pronto. Mas também há alturas em que é mesmo o trabalho com os instrumentos e é uma parte mais específica, também faço trabalho específico”

Através das suas respostas, podemos considerar que as educadoras reconhecem a importância da articulação entre áreas de conteúdo e mais propriamente da expressão musical com as outras áreas, pondo em prática atividades que têm em conta esta articulação entre conteúdos.

A propósito da articulação com outras áreas do saber, Wuytack e Palheiros (1995) apresentam-nos exemplos de atividades musicais integradas:

"Musicar uma história; cantar uma história através dos sons; seleccionar músicas para um jogo dramático; improvisar movimentos a partir de músicas; realizar danças e canções com música e movimentos; criar peças musicais a partir de estímulos visuais; desenhar, pintar, modelar ou realizar outras formas de expressão plástica, reagindo a músicas" (Wuytack, J. e Palheiros, 1995:10).

Quisemos também saber se as educadoras tinham por hábito proporcionar ao grupo o contacto com vários tipos de música. Como já foi referido pela educadora 3, na sua sala de atividades costumam ouvir várias músicas desde a música tradicional dos países, a música clássica, música ligeira e até fado. Será que acontece o mesmo com as educadoras 1 e 2?

"Atualmente sim. Cada vez mais nós chegamos à conclusão que...até porque as crianças já conhecem, temos o auxílio da net, pronto e acabamos por conseguir que eles tenham contacto com vários tipos de música e façam o trabalho já, pronto, nesta área". (educadora 1)

Referiu ainda que:

"Música Clássica, já houve...já fiz uma vez um projetinho com uns livros que existem agora dos vários compositores que dá para, pronto...mostrar...acaba por ser uma forma muito lúdica e muito levezinha." (educadora 1)

À mesma questão a educadora 2 respondeu:

"Sim, sim. Temos o rádio, tenho gravador e coloco dvd's, cd's para eles cantarem (...) São músicas infantis. O ano passado desenvolvi um projeto muito giro, muito giro. Portanto eu tinha uns cd's lá em casa de música clássica e trouxe...tinha lá Mozart, Beethoven, e isso, e os miúdos até para... às vezes quando eles estavam na área, nas expressões, e isso, punha música baixinha, calminha para eles ouvirem e eu

acho que resultou, foi muito giro (...) o ano passado consegui e até acalmava imenso. Acho que apostei um bocado e foi giro. Foi uma experiencia muito interessante.“

Como é visível através das respostas das entrevistadas existe uma preocupação em proporcionar às crianças géneros de música que principalmente estas não ouvem no seu dia-a-dia como é o caso, por exemplo, da música clássica e da música erudita contemporânea, que não foi mencionada pelas entrevistadas.

No que concerne a este aspeto, Bruno Ciari (1978:55) refere que a *“aproximação às grandes obras e aos grandes nomes da música (...) deve ter início na escola infantil e ser largamente praticada”*. O mesmo autor lança ainda a questão *“Se se não fizer isso, como se pode lamentar que os jovens sejam depois surdos à música de alto nível e acabem por ser dominados e entusiasmados por produções muito inferiores?”* (op. cit:55)

Indo ao encontro desta ideia, no seu estudo, Porto (2010) defende que em atividades de audição devem ser selecionadas *“tipologias musicais que possibilitem alargar a cultura musical e desenvolver a sensibilidade auditiva”* (Porto, 2010:10), ou seja, sonoridades a que a criança não tenha normalmente acesso, como é o caso da música erudita contemporânea.

Igualmente Flusser (1991), acerca da música erudita contemporânea, defende que *“a prática da música de hoje pode ser uma prática musical privilegiada e que através dela um grupo de crianças pode adquirir as aptidões, as atitudes mais fundamentais do ato musical assim como as chaves de acesso de base da linguagem musical”*, voltando assim a focar a importância de as crianças terem contacto com esta tipologia musical.

E que materiais didáticos utilizam na implementação de atividades musicais?

“Eu utilizo muito os cd’s, talvez pela minha limitação, que eu acho que é, pronto mas eles gostam na mesma e ouvem-nos a cantar, mas nós sempre sentimos que temos mais apetência para umas áreas do que para outras, mas eu não quero que eles deixem de ouvir as canções como deve ser e utilizo muito os cd’s, a internet também é um bom

recurso e por vezes jogos. Há jogos que nós temos, didáticos, que acabam por ajudar um bocadinho.” (educadora 1)

“Pronto lá está, os cd’s, mais, mais os cd’s. Agora até comprei um jogo de sons, porque fizeram um jogo, a Marta, foi a Marta foi, fez aquele jogo do bingo, e ela...o meu computador na sala não tem...como a sala é assim...já está um bocadinho ultrapassada...e ela trazia o computador dela e os miúdos gostaram muito de fazer esses jogos. E eu agora com a verba do Ministério até comprei um jogo de sons, também precisamente para ajudar, para me ajudar a mim, porque acho que é muito interessante.” (educadora 2)

“Ah pronto, os materiais didáticos, os ligados portanto à parte da audição, que são a parte dos cd’s, desse tipo de material. Também utilizo os instrumentos que há na sala à disposição e os construídos também com eles. Até às vezes o próprio corpo, quando a gente faz os batimentos rítmicos com o corpo, também utilizamos bastante.” (educadora 3)

No que diz respeito aos materiais utilizados podemos constatar o forte recurso à tecnologia, mais propriamente a utilização de CD’s, apontado pela educadora 1 como estratégia para colmatar algumas limitações. Todavia as entrevistadas referem também a utilização de jogos, como os jogos de sons, bem como o corpo, que consegue produzir variados sons.

Relativamente à importância da expressão musical no desenvolvimento global das crianças, a educadora 1 é da opinião de que a expressão musical é muito importante *“ (...) principalmente neste nível etário porque é uma forma muito lúdica de eles adquirirem determinadas competências musicais e através de canções também se pode transmitir muitos conteúdos. E como as histórias têm aqueles mecanismos que embalam e que vão ao afetivo, as canções também têm isso. Pronto e a música também tem essa parte. Vai muito de encontro a necessidades que a criança tem de jogo e de brincadeira, que vão completar um bocadinho a educação delas”.* (educadora 1)

Da mesma opinião é a educadora 2:

“Os miúdos gostam imenso e faz falta, não só na parte lúdica, mas também na parte do desenvolvimento global. Acho que é muito importante.”

E a educadora 3, que diz:

“Ai sim, muito importante, porque a expressão musical, para além de ser uma área, também quase que é uma área transversal, porque acompanha as outras áreas. A expressão musical ao mesmo tempo é uma forma também para de mim de desenvolver muito a afetividade, a parte da expressão musical, porque muitas vezes acalma, porque lhes dá um certo conforto. Eu tenho muito o hábito de pôr música quando eles estão a trabalhar na sala, nas áreas. Portanto, a expressão musical é muito importante, pronto, porque também envolve a parte da linguagem, portanto que se desenvolve bastante através da expressão musical e pronto, eu acho que é bastante importante, o trabalho”.

Analisando as respostas das três educadoras podemos considerar que a expressão musical é importante para o desenvolvimento global das crianças, não só, mas também, porque:

- É uma forma muito lúdica de eles adquirirem determinadas competências musicais, pois através de canções também se pode transmitir muitos conteúdos (educadora 1);
- Tal como as histórias têm possuem mecanismos que embalam e que vão ao afetivo, as canções também têm isso (educadora 1);
- Vai muito ao encontro de necessidades que a criança tem de jogo e de brincadeira, que vão completar um pouco a educação delas (educadora 1);
- Faz falta, não só na parte lúdica, mas também na parte do desenvolvimento global (educadora 2);
- Uma vez que acompanha as outras áreas, pode-se dizer que é uma área transversal (educadora 3);
- Muitas vezes acalma, porque dá às crianças um certo conforto (educadora 3);
- Também envolve a parte da linguagem (educadora 3).

Indo ao encontro da mesma ideia, Francesco de Bartolomeis (1982:217) defende que a música deve ocupar um lugar importante na educação das crianças entre os três e os seis anos de idade, *“não só para a formação do gosto mas também para uma*

afinação geral senso-preceptiva e para o desenvolvimento de capacidades criativas no plano do movimento-ritmo”.

Como já foi referido anteriormente, as Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE) guiam o(a) educador(a) ao longo da sua prática educativa. Para além das outras áreas de conteúdo, o domínio da expressão musical faz parte dessas orientações, que os(as) educadores(as) podem consultar a fim de melhorarem a sua prática.

Quisemos então saber a opinião das educadoras acerca deste assunto. Isto é, se consideravam um facto importante as OCEPE conterem sugestões acerca do domínio da expressão musical, ao que elas responderam:

“Ela tá incluída. Ela pertence às expressões. Não, eu acho que é uma expressão como outra qualquer, não podemos também privilegiar a expressão musical em relação a outras, não é? Se bem que isto também é muito pessoal, não é? Nós como...às vezes temos mais apetência para uma área do que outra, às vezes valorizamos mais uma...fazemos...não é valorizar mais, conseguimos fazer mais atividades de uma área do que de outra, isso é que não deve ser porque ela consta lá como as outras expressões. A gente é que não pode descurar ou a expressão musical, nem sobrevalorizar, pronto. Também há colegas que se calhar gostam muito, que se calhar valorizam muito. Acho que utilizar um bocadinho de cada, acho que é o mais positivo”. (educadora 1)

“Precisamente por causa disso, porque além de ser...pronto de ajudar e de ser uma forma de as crianças também se descontraiem, de...de se divertirem, no fundo é isso que nós queremos, porque eu acho que, na minha opinião oh ana, eu sou-lhe franca, o pré-escolar, a minha formação básica, era muito a parte de aproveitar as capacidades das crianças, embora nós agora apostemos mais na leitura, e na escrita, e isso, mas eu também já tirei o curso há muitos anos e os miúdos gostam muito, e continuam a gostar de cantar e nós vemos pelo computador, eles assim que podem vão ao Youtube e colocam canções e isso pronto, músicas infantis todos os miúdos gostam, portanto devemos sempre apostar”. (educadora 2)

“Ai sim, sim, sem dúvida nenhuma. Exatamente por aquilo que eu já disse atrás. Porque ela é importante, como as outras expressões, mas a expressão musical abarca todas as outras áreas que a gente depois trabalhe”. (educadora 3)

Através das respostas obtidas, podemos considerar que sim, a expressão musical deve constar nas OCEPE e é importante existirem sugestões e orientações que ajudem os(as) educadores(as) a desenvolver atividades neste domínio, todavia, na opinião da educadora 1, é uma área como outra que não deve ser nem privilegiada, nem posta de lado.

Chegando ao fim da entrevista quisemos conhecer a opinião das entrevistadas acerca do papel dos(as) educadores(as) na implementação de atividades de expressão musical.

Na opinião da educadora 1:

“Sim. Eu gostava de ter, e já tive, é a ajuda de um técnico, mesmo de expressão musical. E já trabalhei em agrupamentos, que nós tínhamos a expressão musical, como as outras áreas, de...as atividades extracurriculares eram integradas no nosso currículo e nós íamos assistir à aula. Para já aprendíamos muito...fiz uma aprendizagem...as poucas coisas que eu sei de música no jardim de infância não foi na formação inicial, foi por observação com esses colegas. Um então espetacular que, pronto, que é um...pronto...que os meninos ficam a saber música no final do jardim de infância, pronto a brincar, simplesmente. Eles primeiro é o sol, com o boné e não sei o quê, e eles vão aprendendo a ler uma pauta ali...no final do jardim de infância. E as poucas atividades desse tipo mais didático para o jardim de infância foi aí que as tive. Eu gostava muito, acho que era uma experiência muito enriquecedora para nós, ainda mais do que outras áreas, que hoje em dia inglês, vamos a um dicionário, vamos a um programa, vamos a uns livrinhos, até conseguirmos transmitir alguma coisa. Uma expressão plástica todos os educadores dominam. Uma educação musical já não é muito bem assim, não é? Às vezes o apoio técnico de alguém que nos ajudasse era muito importante.” (educadora 1)

Acerca deste tema a educadora 2 referiu:

“Sim, claro. Primeiro para desenvolver o belo e desenvolver o sentido estético, claro, e também para as crianças ouvirem e passarem momentos mais calmos...mais agitados e mais calmos, e vice-versa. Acho que é muito importante. A música faz muita falta e é a base da minha prática”.

E a educadora 3 disse:

“Claro, como todas as outras acho que ela é importantíssima, a expressão musical. E lá está, o porquê, porque eu... faz parte do meu dia-a-dia, no jardim de infância a expressão musical. Quer seja...até na marcação das presenças, porque a gente tem aquela canção que canta com eles e que eles entram naquele ritmo, de tudo, todas as áreas. A história, muitas vezes no meio entra uma canção, ou entra o som dos animais, ou entra...pronto. Até o estarem em atividades e terem a música de fundo, pronto, todas essas razões”.

Para além de todas as entrevistadas reconhecerem a importância dos(as) educadores(as) de infância na implementação de atividades de expressão musical, uma questão que foi levantada pelas educadoras e que já foi abordada neste trabalho foi o facto de recorrerem a um profissional, neste caso um professor de expressão musical, pedindo conselhos e trabalhando em conjunto, como referiu a educadora 1.

Esta é também uma das soluções apresentada por J. Craig Perry (2010) para os(as) educadores(as) que têm mais dificuldades em desenvolver atividades de expressão musical, embora ao longo do trabalho se tenha vindo a verificar que existem muitas e variadas atividades neste domínio que podem ser postas em prática apenas com os conhecimentos adquiridos na formação inicial.

Em síntese podemos considerar que os principais constrangimentos apontados pelos os(as) educadores(as) de infância na implementação de atividades de expressão musical são as limitações de cada um(a) e a falta de apetência, bem como as preferências por áreas em que têm mais facilidade e mais prazer em desenvolver. Contudo, não deixam de considerar a expressão musical como um domínio importante para o desenvolvimento global das crianças, percebendo que os(as) educadores(as) também desempenham um papel importante no desenvolvimento musical das crianças,

deixando um pouco a vertente mais teórica para os profissionais, mas não deixando totalmente de lado a expressão musical, embora esta não seja desenvolvida como deveria. Para tal, contam com as OCEPE e com os materiais didáticos para as auxiliarem no desenvolvimento de atividades neste domínio, podendo ainda contar com a ajuda de profissionais, como professores de música, efetuando assim um trabalho de equipa.

CONCLUSÃO

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de todo este percurso foram inúmeras as aprendizagens realizadas quer a nível teórico, quer a nível prático, possibilitando assim iniciar a construção da identidade profissional.

No contexto onde nos inserimos tivemos a oportunidade de observar um modelo de educadora de perto, de contactar com um grupo de crianças a curto-médio prazo e de conhecer as crianças como grupo e individualmente. Esta experiência permitiu-nos ainda refletir acerca do perfil que queremos desempenhar e das estratégias que queremos adotar no futuro profissional.

O processo de observação levado a cabo envolveu uma série de técnicas e instrumentos de recolha de dados, bem como a aplicação de metodologias e escalas, de modo a avaliar o ambiente educativo e tudo o que a este diz respeito. Esse procedimento permitiu analisar e avaliar aquilo que se encontrava menos bem, de modo a que se pudessem encontrar alternativas para melhorar e corrigir os erros.

Como pudemos perceber ao longo do trabalho, a música está ligada ao ser humano desde muito cedo e desempenha um papel importante na vida recreativa das crianças, ao mesmo tempo que desenvolve a criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética.

Com o objetivo de enquadrar teoricamente a expressão musical na educação pré-escolar, na primeira parte deste trabalho conhecemos as diversas fases do desenvolvimento musical das crianças, ligando as diferentes faixas etárias às aptidões musicais que vão adquirindo. Abordámos também os principais métodos ativos implementados na educação pré-escolar e referentes ao domínio da expressão musical, desde Dalcroze, um dos pioneiros, até Gordon, um dos pedagogos mais atuais, onde pudemos constatar que apesar das diferenças nos seus métodos, todos os pedagogos referidos defendem que na idade pré-escolar o(a) educador(a) deve proporcionar às crianças atividades musicais, existindo envolvimento das mesmas nessas atividades.

Com o intuito de interligar os pontos anteriormente referidos à prática em si, referimos ainda na primeira parte do trabalho a importância do(a) educador(a) na implementação de atividades de expressão musical, assim como o papel das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar como guia para os(as) educadores, e as sugestões no domínio da expressão musical.

A primeira parte do trabalho termina com a referência à formação inicial, neste caso mais centrada na formação inicial adquirida na ESEP.

Outro dos objetivos iniciais prendeu-se com o facto de no nosso trabalho durante a PIS promovermos atividades com as crianças no domínio da expressão musical, que fossem exequíveis por educadores de infância. Essas atividades foram desenvolvidas ao longo de oito semanas de prática e intervenção supervisionada, interligadas com os temas desenvolvidos e articuladas com as outras áreas do saber, tendo sempre em conta os apoios teóricos e os diferentes métodos, já referidos. Através destas atividades compreendeu-se que são possíveis implementar distintas práticas ao nível da expressão musical tendo apenas uma formação globalizante e não específica, pois não são necessários mais conhecimentos para além dos apreendidos na formação inicial.

O último objetivo traçado para este trabalho teve que ver com os motivos da não implementação de atividades musicais por parte dos educadores de infância, ou a pouca implementação das mesmas.

Através das entrevistas realizadas às três educadoras de infância podemos constatar que os principais motivos apontados para a não implementação de atividades no âmbito da expressão musical são as limitações, a falta de apetências neste domínio e o facto de não saber tocar nenhum instrumento. Uma das soluções abordadas para colmatar estas dificuldades é então o trabalho em parceria com professores de música. Contudo este trabalho demonstra que existem uma variedade de atividades que podem ser postas em prática sem se saber tocar algum instrumento, por exemplo, e sem conhecimentos musicais específicos.

O tempo de que dispusemos para a realização deste trabalho foi breve, mas cremos que confirmou as possibilidades de se realizarem boas práticas nos jardins de infância e creches. Todavia uma latitude maior de tempo e outras investigações mais alargadas acerca deste tema poderão levar ao surgimento de outros resultados.

Sendo necessário ter consciência que é um direito, mas também um dever do(a) educador(a) de infância ter uma formação atualizada, contínua e de acordo com as exigências do seu tempo, gostaríamos de formular o voto de que esta nossa experiência seja motivadora e incentivadora na abertura de novos caminhos e de novas experiências no domínio da expressão musical.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIORÁFICAS

AMADO, Maria Luísa (1999). *O prazer de ouvir musica, sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Caminho da Educação.

BARTOLOMEIS, Francesco (1982). *A nova escola infantil – as crianças dos 3 aos 6*. Bibliotecas do Educador Profissional N°30. Lisboa: Livros Horizonte.

BERTRAM, T. & PASCAL, C. (2009). *Manual DQP - Desenvolver a Qualidade em Parcerias*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

BUSATTO, Cléo. *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTRO, J.P., & RODRIGUES, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados*. Lisboa: Ministério da Educação. Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

CIORI, Bruno (1978). *As novas técnicas didáticas*. Lisboa: Editorial Estampa. Temas pedagógicos.

CURY, Augusto (2004). *Pais brilhantes, Professores fascinantes*. Viseu: Editora Pergaminho.

DEWEY, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

FRANÇA, Cecília Cavalieri (2010). *Sopa de Letrinhas: Notações Analógicas (Des)Construindo a Forma Musical*. Música na Educação Básica, Porto Alegre, vol. 2, n.º 2, Setembro, pp. 8-21.

FLUSSER, Victor (1991). *A Música (Contemporânea) e a Prática Musical com Crianças*. Cadernos de Estudo: Educação Musical, São Paulo, n.º 2/3, Fevereiro/Agosto. Disponível em: http://www.atravez.org.br/ceem_2_3/musica_pratica_musical.htm.

FOX, D. (1987). *El proceso de investigacion en educacion* (2ª ed.). Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.

GARCIA, C. (1999). *Formação de professores, para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.

GLOTON, Robert & CLERO, Claude (1976). *A atividade criadora na criança*. Lisboa: Editorial Estampa.

GOMES, Agostinho (2007). O contributo das bandas filarmónicas para o desenvolvimento pessoal e comunitário. Um estudo efectuado no Alto Tâmega: Sub-região do Norte de Portugal. Tese de Doutoramento. Universidade de Vigo: Pontevedra.

GORDON, Edwin E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical - Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian.

GUERREIRO, C. et al (1985). *Sons Para Construir*. Lisboa: Plátano Editora.

HARMS, T., CLIFFORD, R. & CRYER, D. (2008). *Escala de Avaliação do Ambiente em Educação de Infância*. Edição revista. Porto: Legis Editora.

HOHMANN, Mary & WEIKART, David P. (2004). *Educar a criança* (3ª edição); Lisboa: Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian.

KIM, D. & LEE, S. (2002). *Designing Collaborative Reflection Supporting Tools in e-Project-Based Learning Environments*. Journal of Interactive Learning Research.

LEVEK, Kamile (2008). *Música e Cores: A resposta por crianças de 5 e 6 anos à música e sua relação com as cores*. XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM), Salvador. Consultado a 19/10/2013 em:

http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2008/posteres/POS385%20-%20Levek.pdf.

LIMA, J. (2006). Ética na Investigação. In: Lima, J. & Pacheco, J. (Org.). *Fazer Investigação: Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses*. Porto: Porto Editora. (p. 7 – p. 13).

MARCHÃO, A. (2002). *Da formação de educadores e professores aos processos de construção e gestão do currículo nas 1^{as} etapas da educação básica (Educação Pré-Escolar, 1.º Ciclo)*. Revista Aprender nº 26, Setembro de 2002. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

MATA, L. (2008). *A Descoberta da Escrita – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

MATOS, A.J. (dir), (1992), *Enciclopédia Geral da educação* (volume 6). Alcabideche: MM Liarte – Editora de Livros, Lda.

MÁXIMO-ESTEVES, L. (2008). *Visão Panorâmica da Investigação-Acção*. Porto: Porto Editora.

MIMOSO, A. (2013). “*Relatório de Observação e Cooperação Supervisionada*”. Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre. Relatório não editado e apresentado para fins de avaliação na Unidade Curricular de Observação e Cooperação Supervisionada do Mestrado em Educação Pré-Escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2010). *As artes no jardim de infância. Textos de apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da educação – Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (s.d.). *Orientações para atividades de leitura*. Programa *Está na hora dos livros*. Plano Nacional de Leitura. Lisboa: Ministério da Educação.

NOGUEIRA, Monique (2010). *A expressão musical e a criança de zero a cinco anos*. São Paulo, Cadernos de Formação – formação de professores (educação infantil: princípios e fundamentos) volume 3 (p.108 – p.119).

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (1996). A Contextualização do Modelo Curricular High-Scope no Âmbito do Projecto Infância. In J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* (pp.51-92). Porto: Porto Editora.

PASCAL, C. & BERTRAM, T. (1999). *Desenvolvendo a Qualidade em Parcerias: nove estudos de caso*. Porto: Porto Editora.

PERRY, J.Craig; A música na educação de infância. in SPODEK, Bernard. (2010). *Manual de Investigação em Educação de Infância*; (pp.461-492). Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian.

POCINHO, M. (1999). *A Música na Relação Mãe – bebé*. Lisboa: Instituto Piaget.

PONTE, J., OLIVEIRA, H., BRUNHEIRA, L., VARANDAS, J. e FERREIRA C. (1998). *O trabalho do professor numa aula de investigação matemática*. Quadrante – Revista teórica e de investigação, vol. 7, pp. 41-70.

PORTO, Susana (2010). *A Estética Musical na Educação Musical da Criança: Percepção e Comunicação Face à Música Erudita Contemporânea*. Egítania Sciencia, n.º 6, Maio, pp. 7-24.

RAPOSO, N. (1983). *Estudos de psicopedagogia*. Coimbra: Coimbra Editora.

REBOCHO, Inês (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-escolar: Estratégias Utilizadas*. Proposta para o Estudo do Relatório Final de Mestrado na Especialidade de

Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Beja: Escola Superior de Educação

REIS, P.R. (2008). *Investigar e descobrir: actividades para a educação em ciência nas primeiras idades*. Chamusca: Cosmos.

REIS, Cármen (2012). *O reflexo das aprendizagens na área de expressão musical do pré-escolar no 1º ciclo do ensino básico*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Pré-escolar. Vila Real: Universidade de Trás os Montes e Alto Douro.

SAVIANI, D. (2003), *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8ª ed. Campinas: Autores Associados.

SOUSA, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação – Bases Psicopedagógicas*. 3º Volume. Lisboa: Instituto Piaget.

TAVARES J., & ALARCÃO, I. (1985). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

VASCONCELOS, T. (1997). *Ao redor da Mesa Grande – A prática educativa de Ana*. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, T. (2000). *Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo*. Lisboa: Cadernos de Educação de Infância n.55 (p. 37 – p.45).

VASCONCELOS, T. (2009). *A Educação de Infância no Cruzamento de Fronteiras*. Lisboa: Texto Editores.

VERÍSSIMO, Irina (2012). *A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar*. Estudo a apresentar no Relatório Final de Mestrado na Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1ºCiclo do Ensino Básico. Beja: Escola Superior de Educação

VYGOTSKY, L. (1991). *A Formação Social da Mente* (4ª Edição). São Paulo: Martins Fontes.

WUYTACK, J.; PALHEIROS G. B. (1995), *Audição Musical Activa - Livro do professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Legislação consultada

- Lei nº 5/97 de 10 de fevereiro: Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar;
- Decreto-Lei N.º147/97, de 11 de Junho.
- Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de agosto: Perfil geral de desempenho profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário.
- Despacho 5220/97 – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar;

ANEXOS

Anexo nº1 – Programa da Unidade Curricular Expressão Musical
(Licenciatura em Educação Básica)



Instituto Politécnico de Portalegre

Escola Superior de Educação

Programa de Unidade Curricular

Curso	Educação Básica		
Ramo			
Designação da Unidade Curricular	Expressão Musical		
Departamento	Educação e Formação		
Área Científica	Expressões Artísticas e Motricidade		
Ciclo	1.º Ciclo	Créditos	5
Ano	1.º Ano	Semestre	2.º Semestre
Ano Lectivo	2012/13	Obrig. ou Opção	Obrigatória
Docente Responsável	Susana Maria Maia Porto		
Docente	Susana Maria Maia Porto		
Total de Horas	125	Horas de Contacto	60

Horas de Contacto

Teóricas (T)	Práticas (P)	Teórico-práticas (TP)	45
Seminário (S)	Estágio (E)	Práticas e Laboratoriais (PL)	
Trabalho de Campo (TC)	Orientação Tutoria (OT)	15	Outras (O)

Horas de Trabalho Autónomo

Estágio	Projeto	Trabalho de Terreno	19
Estudo	40	Avaliação	6

1. Introdução

O ensino da música, entendido hoje num conceito de educação expressiva, privilegia a sensibilização do indivíduo para a arte, pelo desenvolvimento de capacidades, em vez da exploração de virtuosismos e talentos.

A presente unidade curricular constitui-se na vivência de experiências musicais que possibilitam o desenvolvimento de formas gerais e particulares de relação com a arte. O saber indispensável ao desenvolvimento das competências técnicas necessárias à atuação pedagógica consciencializa-se em percursos interativos de perceção sonora e musical, interpretação e comunicação, criação e improvisação, facilitadores de sentido crítico e tomada de decisões.

O programa de *Expressão Musical* é fundamentado nas vertentes:

- Do conteúdo científico – por aquisição dos saberes específicos indispensáveis às abordagens que permitem a continuidade dos estudos (2.^a Ciclo) para um dos níveis educativos: Educação de Infância, 1.^o Ciclo do Ensino Básico ou 2.^o Ciclo do Ensino Básico.
- Do tratamento metodológico – por vivências respeitadoras dos princípios das novas abordagens na educação musical, privilegiando a facilitação da alfabetização musical.

2. Competências

As competências a adquirir visam a promoção de práticas artísticas diferenciadas e adequadas à ação educativa, de forma a possibilitar a construção e o desenvolvimento da expressão musical nas seguintes dimensões:

- Domínio da linguagem musical nas expressões oral e escrita;
- Aplicação de distintas abordagens metodológicas de expressão/educação musical;
- Domínio de práticas vocais, corporais e instrumentais diferenciadas, nomeadamente a utilização do instrumental Orff e da flauta de bisel;
- Perceção auditiva;
- Criação e experimentação musical.

3. Metodologias

A utilização de estratégias diversificadas considera-se indispensável ao desenvolvimento de atitudes e desempenhos da expressão musical.

Será privilegiada a participação ativa dos alunos tendo como base capacidades de intervenção, de consecução e reflexão.

1.^a Parte –

- Introdução à literacia musical.

2.^a Parte –

- Abordagem de conteúdos e conceitos musicais em articulação teórico-prática;
- Aplicação de abordagens metodológicas específicas na prática musical;
- Prática musical individualizada ou em pequenos grupos, em orientação tutória.

3.^a Parte –

- Trabalho de pesquisa sob orientação do professor;

- Provas de avaliação.

4. Conteúdos

1- Altura dos Sons

- 1.1- Agudo, médio e grave
- 1.2- Pauta musical, clave de sol
- 1.3- Melodia e harmonia
- 1.4- Escala diatónica e escala pentatónica
- 1.5- Alterações acidentais (sustenido, bemol e bequadro)

2- Ritmo

- 2.1- Pulsação/batimento regular
- 2.2- Figuras e pausas rítmicas (semibreve, mínima, semínima, colcheia, semicolcheia)
- 2.3- Compassos simples (2/4 - 3/4 - 4/4)
- 2.4- Elementos organizativos (barras de divisão, barra final, sinais de repetição)
- 2.5- Andamentos
- 2.6- Ligadura de prolongação e ligadura de expressão
- 2.7- Legatto e staccato
- 2.8- Contratempo
- 2.9- Tercina, síncopa e ponto de aumentação
- 2.10- Monorritmia e polirritmia

3- Timbre

- 3.1- Voz
- 3.2 - Flauta de bisel
- 3.3- Instrumentos Orff (percussão de altura definida e altura indefinida)
- 3.4- Cordofones, aerofones, idiofones e membranofones

4- Dinâmica

- 4.1- Elementos dinâmicos (pp/ p/ mf/ f/ ff/ </ >)

5- Forma

- 5.1- Rondó
- 5.2- Cânone
- 5.3- Ostinatos
- 5.4- Imitação
- 5.5- Entrada em anacrusa
- 5.6- Forma binária e forma ternária

5. Avaliação

A avaliação dos alunos em *Expressão Musical* desenvolver-se-á em processo contínuo ao longo do semestre.

São produtos de avaliação: desempenho vocal, instrumental e percussão corporal, técnicas básicas de execução; leitura rítmica; improvisação e criação; e participação. Várias provas práticas e um teste de índole teórico-prático serão efectuados no final do semestre.

Assumirão importância as atitudes denunciadoras de apropriação de saberes, sentido crítico e

reflexivo, desempenho individual e cooperação.

Os prazos serão previamente acordados com os alunos, após apresentação de critérios e definição de parâmetros.

6. Bibliografia

- Abreu, C. (2003). *O Meu Livro de Canções*. Porto: Porto Editora.
- Amado, M. L. (1999). *O Prazer de Ouvir Música*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Amaral, A. (1992). *O Músico I-II*. Porto: Porto Editora.
- Ardley, N. & Rudens, P. (1996). *Guia de Música para Jovens Ouvintes*. Porto: Civilização.
- Bando dos Gambuzinos (2000). *A Casa do Silêncio*. Porto: Afrontamento.
- Bennet, R. (1988). *Instrumentos da Orquestra*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Binns, T. (1994). *Children Making Music*. United Kingdom: Simon & Schuster Education.
- Brito, T.A. (2003). *Música na Educação Infantil*. São Paulo: Edição Peirópolis.
- Candé, R. (1982). *O Convite à Música*. Lisboa: Edições 70.
- Carneiro, I. & Lamas, I. & Encarnação, M. (1994). *Música para Todos, 4-5 e 5-6 anos*. Lisboa: Editorial O Livro
- Carneiro, I. & Serra, H. & Ferreira, O. (s.d.). *Som e Movimento – Expressões Musical, Corporal e Verbal*. Lisboa: Editorial O Livro
- Cunha, J. (1990). *Iniciação Musical dos 3 aos 12 Anos*. Porto: Contraponto.
- Delalande, F. (2001). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Deliège, I. & Sloboda, J. (2000). *Musical Beginnings, Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: University Press.
- Durrant, C. & Welch, G. (1995). *Making Sense of Music*. London: Cassell.
- Ferrão, A. (1988). *Histórias Cantadas*. Lisboa: Plátano.
- Flusser, V. (2000). *An Ethical Approach to Music Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gainza, V. H. (1986). *La Improvisación Musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gelineau, R. (1995). *Experiences in Music*. New Jersey: Prentice Hall.
- Glover, J. (2000). *Children Composing 4-14*. Routledge Falmer Press.
- Glover, J. & Ward, S. (1993). *Teaching Music in the Primary School*. London: Cassell.
- Glover, J. & Young, S. (1999). *Primary Music, Later Years*. London: Falmer Press.
- Gonçalves, C. (2003). *Música para Crianças – Canções Infantis para o Ensino Pré-Primário e Primário*. Lisboa: Lisboa Editora.
- Gordon, G. (2000). *Teoria e Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hauwe, P. (1996). *Manuel da Flauta de Bisel*. Porto: Instituto Orff.
- Hennessy, S. (1995). *Music 7-11, Developing Primary Teaching Skills*. London: Routledge.
- Jorgensen, E. (1997). *In Search of Music Education*. University of Illinois Press.
- Kreusch, J. (1982). *La Musica en la Educación Preescolar*. Madrid: Edições Anaya.
- Martins, M. L. (1987). *A Criança e a Música*. Lisboa: Livros Horizonte.
- McCarthy, M. (1996). Dance in the Music Curriculum. *Music Education Journal*, May, pp.17-21.
- Mills, J. (1991). *Music in the Primary School*. Cambridge: University Press.
- Mills, J. e Paynter, J. (2008). *Thinking and Making*. Oxford: Oxford University Press.
- Morais, D. (1999). Música no 1.º Ciclo. *Revista Noesis*, (4) janeiro/março.
- Morais, L. (1994). *Sons para Construir*. Lisboa: Plátano.
- Morse, L. (1999). Creating Music With Children. *Primary Music Today*.
- Orff, C. & Keetman, G. (1961). *Música para Crianças I-II*. versão portuguesa M.L. Martins. Mainz: Schott.
- Padovan, M. (2000). *A Dança no Ensino Obrigatório*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Pinto, N.M. (1980). *Trá-lá-lá, 100 Canções Mimadas Para os Mais Pequenos*. Vila Nova de Gaia: Editorial Futura.
- Porto, S. (2003). A Prática Musical de Professores do 1.º Ciclo: Mudança de Atitudes. *Ensinarte – Revista das Artes em Contexto Educativo*. CESC Universidade do Minho.
- Prim, F. (2001). *Brincar com Música*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Rafael, F. (2000). Expressão e Educação Musical no 1.º Ciclo. *Revista Noesis*, (53) janeiro/março, pp. 24-25.
- Ralha, S. (1994). *Nas Sete Quintas I-II*. Porto: Porto Editora.
- Ramos, A. (1991). *Partir, Viver, Descobrir*. Edições ASA.
- Rooyackers, P. (1999). *101 Jogos Musicais*. (2.ª edição) Mem Martins: Lyon Multimédia Edições, Lda.
- Santiago, D. (1994). *Processos da Educação Musical Instrumental*. Salvador: ABEM.
- Soares, L. (1988). *Lenga-lengas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, A. B. (1979). *Tempos Livres: Jogos de Expressão Musical VIII*. Vila Nova de Gaia: Editorial Futura.
- Storms, J. (2003). *101 Jogos Musicais*. Porto: Edições ASA.
- Swanwick, K. (1992). *A Basis for Music Education*. Routledge.
- Trias, N. & Pérez, S. & Filella, L. (2002). *Jogos de Música e Expressão Musical*. Lisboa: Âncora Editora.
- Unicef (1991). *Canções Tradicionais Infantis*. Lisboa: OIKOS.
- Vandervorst, M. (1997). *Lutherie Sauvage. Instruments de Musique à Inventer*. Paris: Editions Alternatives.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ventosa, J. V. (1999). *Expresión Musical, Educación y Tiempo Libre*. Madrid: Editorial CCS.
- Victor-Smith, G. (1996). Singing in the Early Years. *Primary Music Today*.
- Wiebtz, E. (1976). *Construção de Instrumentos Elementares*. Lisboa: APEM, Instituto de Tecnologia Educativa.
- Webster, P. & Richardson, C. (1994). Asking Children to Think About Music. *Research Studies in Music Education*, number 2, June, pp. 8-14.
- Wuytack, J. (1993). *Canções de Mimar*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. (1998a). *Canções Tradicionais Portuguesas*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. (1998b). *Curso de Pedagogia Musical 2.º Grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Wuytack, J. & Palheiros, G. (2004). *Carmina Europea*. Porto: AWPM.
- Young, S. & Glover, J. (1998). *Music in the Early Years 3-8 years*. London: Falmer Press.

**Anexo nº2 – Programa da Unidade Curricular Laboratório de Expressão Artística e
Criatividade
(Licenciatura em Educação Básica)**



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

Programa de Unidade Curricular

Curso	EDUCAÇÃO BÁSICA		
Ramo			
Designação da Unidade Curricular	LABORATÓRIO DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA E CRIATIVIDADE		
Área Científica	EAM		
Ciclo	1º	Créditos	5
Ano	2º	Semestre	1º
Ano Lectivo	2011-2012	Obrig. ou Opção	OBRIGATÓRIA

Docente Responsável	Maria João Reis, Susana Porto e Ana Cravo		
Docente	Maria João Reis, Vítor Miranda, Luís Calado		
Total de Horas	125	Horas de Contacto	75

Horas de Contacto

Teóricas (T)	Práticas (P)	60	Teórico-práticas (TP)
Seminário (S)	Estágio (E)		Práticas e Laboratoriais (PL)
Trabalho de Campo (TC)	Orientação Tutoria (OT)	15	Outras (O)

Horas de Trabalho Autónomo

Estágio	Projecto	Trabalho de Terreno
Estudo	Avaliação	

1. Introdução

A unidade curricular Laboratório de Expressão Artística e Criatividade estrutura-se numa dinâmica estreita entre as áreas das expressões Dramática, Musical e Plástica. Trata-se, em primeiro lugar, de permitir a experimentação de diferentes técnicas e potenciar o desenvolvimento criativo ao nível de cada uma das áreas das expressões.

O Laboratório é um espaço de criação artística, que pretende capacitar os estudantes, do Curso de Educação Básica, de instrumentos de criatividade e de autonomia para o seu desempenho futuro como educadores ou professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

O encorajamento da criança, para as experiências que estão intimamente ligadas aos aspectos da percepção e da criação artística, é fundamental para o desenvolvimento de destrezas expressivo-comunicativas e por conseguinte para todo um processo de ensino/aprendizagem.

2. Competências

- Conhecer os materiais básicos das expressões.
- Adequar os materiais das expressões à prática pedagógica.

- Compreender os conceitos básicos das expressões em diferentes contextos espaço-temporais.
- Cruzar referências diversas em modelos de criatividade.
- Utilizar as expressões como forma de comunicação e apreensão de conhecimentos.
- Dominar práticas vocais, corporais e instrumentais diferenciadas.
- Criar, experimentar e improvisar.
- Explorar técnicas ritmos e melodias através de novas sonoridades.
- Utilizar instrumentos que permitam estimular a autonomia e o sentido de responsabilidade individual.
- Promover a compreensão e um conhecimento mais profundo dos diferentes processos de criação artística.
- Desenvolver a capacidade reflexiva e avaliativa.
- Ampliar o repertório de auto-expressão.
- Valorizar o processo de criação artística na sua dupla natureza expressiva e comunicativa.
- Utilizar modos artísticos de resolução de problemas.
- Comprometer-se individualmente e em grupo com diferentes formas de criação artística.
- Promover o desenvolvimento das faculdades de compreensão e interpretação das obras de arte.

3. Metodologias

O Laboratório de Expressão Artística e Criatividade é ministrado em três áreas com percursos de trabalho distintos: expressão musical, expressão dramática e expressão plástica. Em cada área privilegia-se a experimentação de técnicas e materiais, segundo uma diversidade de referências, ou pontos de partida, que conduzam o aluno à realização de exercícios criativos. É uma unidade curricular prática porque tem uma dimensão laboratorial acentuada, onde se pretende, sobretudo, experimentar novos instrumentos que possibilitem um contacto mais profundo com cada uma das áreas das expressões. Simultaneamente, procura-se o domínio de técnicas específicas para desenvolver as capacidades estéticas e artísticas dos estudantes.

Das 75H de Contacto desta Unidade Curricular, 60H serão geridas de uma forma modular ficando cada uma das áreas das expressões com 20h. As restantes 15H serão dedicadas à Orientação Tutorial (OT), divididas em 5h para cada uma das três áreas.

4. Conteúdos

Expressão Plástica

Os materiais de expressão plástica.

Os materiais recicláveis no âmbito da expressão plástica

A pintura e a escultura do início do século XX como referências das *expressões artísticas*

As expressões artísticas e as novas tecnologias de comunicação

O conceito de *assemblage*

Os conceitos de *multimédia e técnica mista*

Expressão Musical

Literacia musical e sua aplicação prática:

- Altura dos Sons;

- Ritmo;

- Timbre;

- Dinâmica;
 - Forma.
- Música erudita do século XX, tendências composicionais.
A fusão de distintas sonoridades e tipologias musicais.
Experimentação e criação musical.

Expressão Dramática

- Corpo e voz.
- Respiração, concentração e atenção.
- Linguagens verbais e não-verbais.
- Ler e dizer.
- Animação da leitura.
- Arte de contar histórias.

5. Avaliação

Constituem elementos de avaliação:

- exercícios práticos realizados em cada módulo.
- aspectos qualitativos – criativos, estéticos e técnicos – dos exercícios práticos.
- assiduidade e participação (avaliação contínua).

Em caso de necessidade, relativa à falta de elementos de avaliação ou manifesta falta de qualidade dos trabalhos apresentados, reserva-se a possibilidade de realização de um exercício final escrito de desenvolvimento e reflexão, individual, em torno dos conteúdos programáticos.

6. Bibliografia

Expressão Musical

- Delalande, F. (1995). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Deliège, I. e Sloboda, J. (2000). *Musical Beginnings, Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: University Press.
- Gainza, V. H. (1986). *La Improvisación Musical*. Buenos Aires: Ricordi.
- Gelineau, R. (1995). *Experiences in Music*. New Jersey: Prentice Hall.
- Ostrower, F. (2002). *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes.

Expressão Plástica

- AA.VV. (2010). *Arte Pública e Cidadania, Novas Leituras da Cidade Criativa*. Lisboa: Caleidoscópio.
- Batarda, E. (2012). *Dois desenhos, uma aula ilustrada de Iconografia*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- D' Almeida, B. P. (2006). *Rui Chafes A Doce Flor da Desordem*. Lisboa: Caminho.
- Gonçalves, E. (s/d). *A Expressão Plástica da Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Khan, M. (s/d). *L'Atelier du Monde [artesanato infantil]*. Paris: Hachette.
- Larminat, M.-H. de (s/d). *Objects en Dérive – Atelier des Enfants*. Paris: Centre Georges.
- Morin, N. (1992). *Dossier Pédagogique*. Paris: Nouvelles Éditions Françaises.
- Peintures d'enfants (1990). França: Argenteuil Val d'Oise, Direction du Développement Culturel.
- Terres – Atelier des Enfants (s/d). Paris: Centre Georges Pompidou / Dessain & Tolra.
- Traquino, M. (2010). *A Construção do Lugar pela Arte Contemporânea*. Lisboa: Húmus.
- Walsler, R. (2011). *Histórias de Imagens*. Lisboa: Cotovia.

Expressão Dramática

AA.VV. (1998). *Comunicação e Linguagens - Dramas*, nº 24, org. Paulo Filipe Monteiro, Lisboa, Cosmos,

AA.VV.(2000). *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr, Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Beja, F,& All, (1988). *Drama, pois! Jogos e Projectos de Expressão Dramática*. Porto: Porto Editora.

Fróis, J. P. (2000). *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Melo, M. do C. (2005). *A Expressão Dramática - à Procura de Percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.

**Anexo nº3 – Programa da Unidade Curricular Oficina das Expressões
(Licenciatura em Educação Básica)**



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação
Programa de Unidade Curricular

Curso	Educação Básica		
Ramo			
Designação da Unidade Curricular	Oficina das Expressões		
Departamento	Educação e Formação		
Área Científica	Expressões Artísticas e Motricidade		
Ciclo	1º	Créditos	5
Ano	2º	Semestre	IV
Ano Lectivo	2011-2012	Obrig. ou Opção	Obrigatória

Docente Responsável	Maria João Reis, Susana Porto, Conceição Cordeiro		
Docente	Maria João Reis, Susana Porto, Conceição Cordeiro		

Total de Horas	125	Horas de Contacto	75
-----------------------	-----	--------------------------	----

Horas de Contacto

Teóricas (T)	Práticas (P)	60	Teórico-práticas (TP)
Seminário (S)	Estágio (E)		Práticas e Laboratoriais (PL)
Trabalho de Campo (TC)	Orientação Tutória (OT)	15	Outras (O)

Horas de Trabalho Autónomo

Estágio	Projecto	40	Trabalho de Terreno
Estudo	Avaliação	10	

1. Introdução

A Oficina das Expressões engloba três expressões artísticas: expressão plástica, expressão dramática e expressão musical. Respeitando a especificidade de cada uma delas, procura-se a convergência como espaço privilegiado de interdisciplinaridade, cujos princípios e objectivos se fundem no desenvolvimento do futuro professor/educador.

A autonomia do indivíduo e do grupo bem como as suas capacidades de expressão e comunicação, trabalham-se a partir das vivências e da reflexão sobre a acção.

2. Competências

As competências são, no seu conjunto, estabelecidas pela convergência das áreas que a constituem:

- Utilizar simultaneamente os recursos da linguagem verbal e não-verbal no seu processo de expressão e comunicação.
- Estimular os processos de autonomia individual e de grupo.
- Desenvolver o conceito de projecto pedagógico na área das expressões artísticas.
- Desenvolver as capacidades criativas, estéticas e sensitivas.
- Estimular o gosto pela criação de materiais e desenvolver a capacidade de utilização pedagógica dos mesmos.

3. Metodologias

Privilegia-se a concretização de projectos onde seja possível explorar recursos, técnicas e vivências de situações de descoberta e aprendizagem.

Os estudantes elaboram três projectos temáticos: dois projectos de grupo e um projecto individual.

Cada projecto é realizado compreendendo as três áreas expressivas, em cada uma das quais os estudantes produzem trabalho sempre numa perspectiva transdisciplinar.

1ª parte: Aproximação à metodologia projectual (da ideia à concretização).

2ª parte: Projectos de grupo.

3ª parte: Projecto individual.

O desenvolvimento de cada um destes momentos será trabalhado por cada área específica no seu espaço próprio, durante um tempo previamente combinado entre os estudantes e os professores.

A apresentação de cada um dos projectos será feita num espaço/tempo comum no final de cada uma das partes.

4. Conteúdos

Expressão e comunicação.

Experimentação e criação.

Corpo e voz.

Respiração, concentração e atenção.

Linguagens verbais e não-verbais.

Exploração de materiais.

Multimédia e técnicas mistas.

Artes performativas.

5. Avaliação

Constituem elementos de avaliação:

- Aspectos qualitativos – criativos, estéticos e técnicos – dos projectos.
- Assiduidade e participação (avaliação contínua).

6. Bibliografia

Expressão Musical

Delalande, F. (1995). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Deliège, I. e Sloboda, J. (2000). *Musical Beginnings, Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: University Press.

Gainza, V. H. (1986). *La Improvisación Musical*. Buenos Aires: Ricordi.

Gelineau, R. (1995). *Experiences in Music*. New Jersey: Prentice Hall.

Mills, J. e Paynter, J. (2008). *Thinking and Making*. Oxford: Oxford University Press.

Ostrower, F. (2002). *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes.
Schafer, M. (1998). *El Nuevo Paisaje Sonoro, Un Manual Para El Maestro de Musica Moderno*. Buenos Aires: Ricordi Americana.

Expressão Plástica

Barbosa, A. M. (1991). *A Imagem no Ensino da Arte*. S.Paulo: Editora Perspectiva.

Fusari, M. R. & Ferraz, M. H. C. (1993). *Arte na Educação Escolar*. S.Paulo: Cortez Editora.

Gonçalves, E. (s/d). *A Expressão Plástica da Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.

Morin, N. (1992). Dossier Pedagogique [atelier de pintura infantil]. Paris: Nouvelles Éditions Françaises.

Casa da Cerca [CC] (1998). *O Oceano no Jardim Ateliers de Expressão plástica da Casa da Cerca*. Almada: Casa da Cerca / Centro de Arte Contemporânea, Câmara Municipal de Almada.

Centre Georges Pompidou [CGP] (1990). *Peintures d'enfants, Argenteuil Val d'Oise*. França: Direction du Développement Culturel Terres – Atelier des Enfants. Paris: Dessain & Tolra.

Khan, M. (s/d). *L'Atelier du Monde [artesanato infantil]*. Paris: Hachette.

Expressão Dramática

AA.VV. (1998). *Comunicação e Linguagens - Dramas*, nº 24, org. Paulo Filipe Monteiro. Lisboa: Cosmos,

AA.VV.(2000). *Educação pela Arte. Estudos em homenagem ao Dr, Arquimedes da Silva Santos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Beja, F,& All, (1988). *Drama, pois! Jogos e Projectos de Expressão Dramática*. Porto: Porto Editora.

Fróis, J. P. (2000). *Educação Estética e Artística – Abordagens Transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Melo, M. (2005). *A Expressão Dramática - à Procura de Percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.

**Anexo nº4 – Programa da Unidade Curricular Didática das Expressões
(Licenciatura em Educação Básica)**



Curso	Educação Básica		
Unidade Curricular	Didática das Expressões		
Área Científica	Expressões Artísticas e Motricidade		
Ciclo	1º	Créditos	5
Ano	3º	Semestre	5
Ano Letivo	2012-2013	Obrig. ou Opção	obrigatória
Docentes Responsáveis	Maria João Reis, João Vintém, Susana Porto, Conceição Cordeiro		
Docentes	Maria João Reis, João Vintém, Susana Porto, Conceição Cordeiro		
Total de Horas	125	Horas de Contacto	60

Horas de Contacto

Teóricas (T)	0	Práticas (P)	0	Teórico-práticas (TP)	45
Seminário (S)	0	Estágio (E)	0	Práticas e Laboratoriais (PL)	0
Trabalho de Campo (TC)	0	Orientação Tutória (OT)	15	Outras (O)	0

Horas de Trabalho Autónomo

Estágio	0	Projeto	0	Trabalho de Terreno	0
Estudo	50	Avaliação	15		

1. Introdução

A unidade curricular de Didática das Expressões, do 3º ano do Curso de Licenciatura em Educação Básica, incide sobre questões atuais relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem das Expressões Dramática, Motora, Musical e Plástica. Pretende auxiliar os alunos, futuros profissionais de educação, na construção de um conhecimento pedagógico-didático, que sustente uma intervenção educativa promotora do desenvolvimento das competências envolvidas no uso destas Expressões. Assim, cada uma das áreas acima referidas trabalhará de forma autónoma num sistema Modular:

- Componente de Expressão Dramática (1º Módulo).
- Componente de Expressão Musical (2º Módulo).
- Componente de Expressão Motora (3º Módulo).
- Componente de Expressão Plástica (4º Módulo).

2. Competências

- Compreender e analisar os documentos legais que regulam o ensino das Expressões.

- Refletir sobre as especificidades do desenvolvimento motor, dramático, musical e plástico das crianças do Jardim-de-infância e do 1º e 2.º Ciclo do Ensino Básico.
- Criar e proporcionar situações de aprendizagem nos diferentes domínios expressivos.
- Organizar e conceber atividades que permitam a vivência das diferentes expressões no Jardim-de-infância e na sala de aula.
- Observar e avaliar a evolução das aprendizagens.
- Produzir e experimentar materiais para diferentes contextos pedagógicos.
- Fornecer instrumentos para a preparação individual do educador/professor.
- Mobilizar saberes teóricos e práticos que sustentem, de forma reflexiva e prospetiva, uma atitude pedagógica promotora do desenvolvimento das competências envolvidas no uso das Expressões.

3. Metodologias

- Sessões de natureza teórico-prática, contemplando momentos de exposição teórica por parte dos professores e atividades individuais e/ou de grupo decorrentes do desenvolvimento do programa.

4. Conteúdos

- As Expressões na Educação Pré-Escolar e no 1º Ciclo e 2.º Ciclo do Ensino Básico: os instrumentos institucionais reguladores
- O desenvolvimento de competências expressivas e motoras ao nível verbal e não verbal: compreensão e expressão
- O desenvolvimento da consciência estética e expressiva no ensino das expressões
- O desenvolvimento de competências musicais
- O desenvolvimento de competências plásticas
- O desenvolvimento de competências dramáticas
- O desenvolvimento de competências motoras
- Contextos e atividades promotores do desenvolvimento das competências envolvidas no uso das expressões
- A avaliação das competências envolvidas no uso das expressões.

5. Avaliação

Constituem elementos de avaliação: provas práticas presenciais; outros trabalhos de registo escrito onde sejam visíveis os aspetos qualitativos – criativos, estéticos e/ou técnicos – das diferentes áreas expressivas. São ainda relevantes a assiduidade e a participação no processo de avaliação contínua.

6. Bibliografia

Agostini-Gherban, C. & Rapp-Hess, C. (1986). *L'Enfant, le Monde Sonore et la Musique*: PUF.

- Aguiar, J. S. (1997). *Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantís para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-Escolares*. *Revista de estudos de Psicologia da USP*, São Paulo.
- Aguilar, Luís (1983). *Movimento e drama no ensino primário - Cenário Pedagógico*. Faro: Ed. Teatro Laboratório de Faro, Col. "Como Animar".
- Almeida, P. Nunes (1981). *Dinâmica lúdica - técnicas e jogos pedagógicos*. S. Paulo: Edições Loyola.
- Alonso; Ferreira; Santoa; Rodrigues & Mendes (1994). *A Construção do Currículo na Escola*. Porto: Porto Editora.
- Alves, E. A. & Páscoa, T. (1999). *O Jogo em Formação*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- Arnheim, R. (1993). *Consideraciones sobre la educación artística*. Barcelona: Paídos Estética.
- Bachmann, M. L. (1984). *La Rhythmique Jaques Dalcroze, Une Education par la Musique et pour la Musique*. Neuchatel: Editions Baconnière S.A.
- Banuelos, F. S. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid:Gymnos Editorial.
- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte*. S.Paulo: Editora Perspectiva.
- Barbosa, A. M.(1997). *Arte-Educação: leitura no subsolo*. S.Paulo: Editora Cortez.
- Barret, M. (1982). *Educação em arte*. Lisboa: Ed. Presença.
- Bennet, R. (1986). *Forma e Estrutura na Música* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições Asa.
- Brandes, D. & Howard, F. (1977). *Manual de Jogos Educativos*. Lisboa: Nloraes.
- Caldwell, J. T. (2000). *Express Singing: Dalcroze Eurhythmics for Voice*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cañas, J. (1992). *Didáctica de la expresión dramática - Una aproximación a la dinámica teatral en el aula*. Barcelona: Ediciones Octaedro, Col. "Recursos".
- Caride Gómez, J. A.; Martins, J.; Vieites, M.F., (2000). *Animação teatral - teoria e prática*. Porto: Edição do Campo das Letras.
- Carlton, M. (1987). *Music in Education*. London: The Woburn Press.
- Cartón, C. & Gallardo, C. (1993). *Educación Musical «Método Kodály»*, Valladolid: Castilla Ediciones.
- Chateau, Jean (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida Editora, Col "Biblioteca Filosófica".
- Costa, I. A. e Baganha, F. (1989). *O fantoche que ajuda a crescer*. Rio Tinto: Edições ASA, Col. "Prática Pedagógica".
- Costa, I. A. & Guimarães, A. (1986). *Eu era a mãe - Perspectivas psicopedagógicas de Expressão Dramática*. Lisboa: Ministério da Educação (Direcção Geral do Básico - Divisão do Pré-Primário).
- Courtney, Richard (1980). *Jogo, teatro & pensamento - As bases intelectuais do Teatro na Educação*. S. Paulo: Editora Perspectiva, Col "Estudos".
- Cruz, D. Ivo (1969). *Como montar uma peça de teatro*. Lisboa: M.E.N. - D.G.E. Primário, Col. "Educativa série C".
- Dasté, C.; Jenger, Y.; Yoluzan, J. (1975). *L'enfant, le théâtre, l'école*. Paris: Delachaux et Nestlé, Bordas.
- Davies, C. (1997). Young Voices. *Music Teacher*, julho, pp.15-19.
- Davies, L. (1995). Planning for Music. *Primary Music Today*.
- Day, C.; Hall, C.; Gammage, P. & Coles, M. (1993). *Leadership and Curriculum in the Primary School*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.

- Delacroix, M.; Guigni, A. e Al.(s/data). *Expressão corporal*. Lisboa: Ed. Compendium, Col. "Educação Física e Desportos".
- Delalande, F. (1995). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Durrant, C. & Welch, G. (1995). *Making Sense of Music*. London: Cassell.
- Eco, U. (1981). *A definição da arte*. S.Paulo: Martins Fontes.
- Escudero, M. P. (1991). *Didáctica Musical Activa I-II*. Madrid: Real Musical.
- Faggianelli, P.J. (1981). *Metodologia da expressão*. Lisboa: Editorial Notícias, Col. "Biblioteca de Conhecimentos Básicos".
- Faure, G.; Lascar, S. (1982). *O jogo dramático na escola primária*. Lisboa: Editorial Estampa, Col. "Técnicas da Educação"
- Ferran, P.; Mariet, F.; Porcher, L. (1979). *Na escola do jogo*. Lisboa: Ed. Estampa, Col. "Técnicas da Educação".
- Frega, A. L. (1997). *Metodologia Comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: Ciem del Collegium de Buenos Aires.
- Fuzari, M.R.& Ferraz, M.H.C. (1993). *A Arte na Educação Escolar*.S.Paulo:Cortez Editora
- Gainza, V. H. (2002a). *Pedagogia Musical, Dos Décadas de Pensamiento y Acción Educativa*. Lúmen: Buenos Aires.
- Gainza, V. H. (2002b). *Música: Amor y Conflicto – Diez Estudios de Psicopedagogia Musical*. Buenos Aires: Lúmen.
- Gloton, R. & Clero, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança*. (5.^a ed.), Lisboa: Editorial Estampa.
- Gloton, R. & Clero, C.(1976). *A actividade criadora na criança*. Lisboa: Ed. Estampa, Col. "Técnicas da Educação".
- Glover, J. e Wards, S. (1993). *Teaching Music in the Primary School*. London: Cassell.
- Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Gonçalves, E. (s.d). *A Expressão Plástica da Criança*. Lisboa:Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gonçalves, R.M. (1998). *A arte portuguesa no séc. XX*. Lisboa: Círculo dos Leitores.
- Guillen, E. (1963). *Manual de jogos*. S. Paulo: Editora Flamboyant.
- Hargreaves, D. J. (1991). *Infancia y educación artística*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia e Ediciones Morata, S.A.
- Hauwe, P. e Bastin, B. (s.d.). *Vivre la Musique – Méthode pour une Éducation Musicale Active*, I-II. Rooseveltlaan-Amsterdam: New Sound.
- Henessy, S. (1998). *Coordinating Music across the Primary School*. London: Falmer Press.
- Hernandez, B. M. (2000). *Educación Artística y Arte Infantil*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Hernandez, F. (2000). *Cultura Visual, mudança educativa e projecto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Jeux dramatiques et pedagogie: français, encore un effort* (1983), Dir. Richard MONOD, Edilig, Cahiers de l'Éducation Permanente, Paris.
- Kishimoto, T. (org.) (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez Editora.
- Laguna, Encarna (1995). *Como desarrollar la expresión a traves del teatro*. Barcelona: Ediciones CEAC, Col. "Aula Práctica".
- Lameirão, L. H. (2007). *A criança brincando! Quem a educa?*. São Paulo: Editora João de Barros.

- Lancaster, J. (1991). *Las artes en la educación primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia e Ediciones Morata, S.A.
- Landier, J. & Barret, G. (1994). *Expressão dramática e teatro*. Porto: Edições ASA, Col. <Práticas Pedagógicas.
- Laneyrie-Dagen, N. (2002). *Lire la Peinture, Dans l'Intimité des Oeuvres*. Paris: Larrouse.
- Leenhardt, P. (1974). *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Editorial Estampa, Col. "Técnicas da Educação".
- Lequeux, P. (1977). *A criança criadora de espectáculos*. Porto: Ed. Família 2000, Col. "Educadores e Educandos".
- Magalhães, C. & Gomes, A. (1974). *A criança e o teatro*. Lisboa: Edição do MEC-DGEP, Col. "Educativa, Série 0" - nº 5.
- Martenot, M. (1997). *Principes Fondamentaux D' Education Musicale el Leur Application*. Paris: Editions Magnard.
- Martins, A. (Coord.) (2002). *Didácticas das expressões*. Lisboa, Universidade Aberta.
- Martins, A. (1998). *Actividades dramáticas - Nos jardins de Infância Luso-Chineses de Macau*. Macau: Ed. Direcção dos Serviços de Educação e Juventude e Fundação Macau, Col. «Estudos Orientais».
- Mcrae, J. (1985). *Using drama in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Mejía, P. (2002). *Didáctica de la Música para Primaria*. Madrid: Pearson Educación.
- Melo, M.C. (2005). *A Expressão Dramática – à Procura de Percursos*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-escolar.
- Ministério da Educação (1998). *Organização Curricular e Programas, 1.º Ciclo E.B.* Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2003). *Imagens de Interculturalidade na Educação de Infância: Nós e os Outros*. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica, CD-Rom.
- Ministério da Educação (1991). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico, 2º ciclo*. Lisboa: DGEBS.
- Ministério da Educação (2001). *Currículo Nacional de Ensino Básico, Competências Essenciais*. Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica.
- Morgan, N. & Saxton, J. (1991). *Teaching drama*. Cheltenham: Stanley Thornes (Publishers) Ltd.
- Mota, G. e Leite, N. S. (1989). *Os Sons do Mundo: O Mundo dos Sons, I-II*. (2.ª ed.), Porto: ASA.
- Moyles, J. R. (1990). *El juego en la educación infantil y primaria*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia e Ediciones Morata, S. A.
- Neto, C.; Morais, D. & Brito, M. (1999). *Programa de Actividades – Expressão Motora, Expressão Musical, Expressão Plástica. Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativo – Comissão Europeia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Oberlé, D. (1989). *Créativité et jeu dramatique*. Paris: Méridiens Klincksieck, Col. "Psychologie Sociale".
- Ostrower, F. (2002). *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes.
- Parsons, M. (1992). *Compreender a arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Pahlen, K. (2003). *O Maravilhoso Mundo da Música, Uma Alegre Viagem de Descobertas ao Mundo Musical*. Lisboa: Veja.

- Pollard, A. (1996). *Readings for Reflective Teaching in the Primary School*. London: Cassell Education.
- Ramos, J. M. G & Guell, J. P. (1990). *28 Máscaras - caretas y antifaces*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Read, H. (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rodrigues, D. (2002). *A Infância da Arte, a Arte da Infância*. Porto: Edições Asa.
- Ryngaert Y, J. P. (1981). *O jogo dramático no meio escolar*. Coimbra: Ed. Centelha, Col. "Teatro em Transformação".
- Sabino, I. (2000). *Pintura depois da Pintura*. Lisboa : Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.
- Saegesser, F. (1991). *Los juegos de simulación en la escuela*. Madrid: Aprendizaje VISOR.
- Saint-Jacques, D. (1991). *L'attitude créative en activités dramatiques et description d'une pratique de recherches qualitatives*. Montréal: Univ. de Montréal - Fac. Sc. Éd., Coll. "Rapports de Recherche".
- Santos, A. (1989). *Mediações artístico-pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte, Col. "Biblioteca do Educador".
- Scher, A. & Vernal, Charles (1975). *100 + ideas for drama*. London: Heineman Educational Books.
- Sousa, A. B. (1979). *Tempos Livres: Jogos de Expressão Musical VIII*. Vila Nova de Gaia: Editorial Futura.
- Sousa, A. B. (1979). *A educação pelo movimento expressivo*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. B. (1980). *A dança educativa na escola*. Tomos I e II, Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, A. B. (1980). *A expressão dramática*. Lisboa: Básica Editora.
- Sousa, R. (2000). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Gaia: Gailivro.
- Sousa, R. (1995). *Didáctica da Educação Visual*. Lisboa: Texto Editora.
- Starr, W. (1997). *The Suzuki Method in Music and Child Development*. Sain Louis: R. Wilson and Franz Roehmann Editors.
- Storms, J. (2003). *101 Jogos Musicais*. Porto: Edições ASA.
- Swanwick, K. (1992). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.
- Telmo, I. C. (1989). *O património e a escola*. Lisboa: Texto Editora.
- Tripero, T. A. (1991). *Juegos, juguetes y ludotecas*. Madrid: Publicaciones E. U. "Pablo Montesino".
- Vasques, E. (2006). João Mota, *O Pedagogo Teatral-Metodologia e Criação*. Lisboa: Editora Colibri/IPL.
- Vayer, P. (1976). *O diálogo corporal*. Lisboa: Ed. Socicultur, Col. "Educação e Saber".
- Xavier, T.P. (1986). *Métodos de ensino em Educación Física*. Madrid: Gyomos Editorial.
- Ward, J. & Almendra, J. (1982). *Pensar e Cantar*, Manual de Pedagogia Musical Ward, Tomo III. Lisboa: Centro Ward.
- Webster, P. & Richardson, C. (1994). Asking Children to Think About Music, *Research Studies in Music Education*. number 2, junho, pp. 8-14.
- Willems, E. (1950). *La Préparation Musicale de Tout-Petits*. Lausanne: Foetisch.
- Willems, E. (1968). *Iniciação Musical das Crianças: Princípios e Plano de Trabalho* (trad. Olga Violante). Bienne: Pro-Musica.
- WILLEMS, E. (1985). *L'Oreille Musicale*, I-II (5.^a ed.), Bienne: Pro-Musica.
- Winnicot, D. W. (1975). *Jeu et réalité*. Éditions Gallimar.
- Wuytack, J. & Palheiros, G. (2004). *Carmina Europea*. Porto: AWPM.
- Wuytack, J. & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: AWPM

**Anexo nº5 – Programa da Unidade Curricular Didática das Expressões
Musical e Motora**

(Mestrado em Educação Pré-escolar)



Instituto Politécnico de Portalegre
Escola Superior de Educação

Programa de Unidade Curricular

Curso	Educação Pré-Escolar		
Ramo			
Designação da Unidade Curricular	Didáctica das Expressões Musical e Motora		
Area Científica	EAM		
Ciclo	2.º Ciclo	Créditos	
Ano		Semestre	1.º Semestre
Ano Lectivo	2012/13	Obrig. ou Opção	
Docente Responsável	Avelino Bento		
Docente	Susana Porto e João Vintém		
Total de Horas	100	Horas de Contacto	60
Horas de Contacto			
Teóricas (T)	Práticas (P)	Teórico-práticas (TP) 45	
Seminário (S)	Estágio (E)	Práticas e Laboratoriais (PL)	
Trabalho de Campo (TC)	Orientação Tutoria (OT) 15	Outras (O)	
Horas de Trabalho Autónomo			
Estágio	Projecto	Trabalho de Terreno	15
Estudo	15	Avaliação	10

1. Introdução

O exercício de funções docentes requer um considerável suporte de conhecimentos teóricos que permitam uma atitude reflexiva face ao processo educacional, ou seja o propósito da educação.

Em metodologias transferíveis para cenários do contexto pedagógico, o programa da unidade curricular é desenhado para conseguir a aquisição, pelo formando, de competências específicas ao exercício das funções docentes através da planificação, implementação e reflexão de actividades nas áreas musicais e motoras.

2. Competências

- Conhecer diferentes metodologias de iniciação e educação musical.
- Desenvolver capacidades de avaliação crítica pelo exercício da planificação, implementação e reflexão de actividades musicais.
- Analisar os princípios didácticos fundamentais a desenvolver no âmbito da

motricidade e da expressão musical.

- Identificar as habilidades pedagógicas indispensáveis que permitam fixar os objectivos operacionais ou comportamentais adaptados às necessidades dos alunos.
- Conhecer o(s) processo(s) de ensino aprendizagem, técnicas e estilos de ensino que se adaptem ao tipo de habilidades a conseguir.
- Proporcionar a vivência e análise de múltiplas situações práticas que permitam a necessária experiência corporal para compreensão do comportamento motor.
- Analisar o processo do Desenvolvimento Motor e Crescimento; factores que os influenciam; fases e estádios das habilidades motoras, sua evolução nas componentes estruturais, motoras, perceptivo - cinéticas e cognitivas.
- Distinguir as etapas do desenvolvimento motor e do desenvolvimento musical e identificar as características mais relevantes em cada fase.
- Valorizar a importância do movimento para que a criança tenha acesso a um maior número de experiências, que lhe permitam a aquisição de autonomias.
- Adquirir um conjunto de actividades que favoreçam o desenvolvimento motor.
- Saber utilizar adequadamente os recursos materiais e de espaço para promover a evolução do desenvolvimento motor.

3. Metodologias

As sessões terão um carácter teórico-prático privilegiando o trabalho em pequenos grupos para reflexão/análise dos conteúdos e das experiências vividas.

Fases metodológicas:

- 1.ª Parte – Breve exposição dos métodos activos e de documentos curriculares (orientações e metas de aprendizagem).
- 2.ª Parte – Apresentação de actividades em grupo e/ou individual e reflexão.

4. Conteúdos

Expressão Musical:

1- A Expressão Musical na Educação Pré-Escolar

1.1- Princípios orientadores das abordagens metodológicas específicas

1.1.1- Orientações Curriculares na Educação de Infância

2- A prática vocal, instrumental e corporal

2.1 - O desenvolvimento das actividades

2.1.1- Natureza/ adequação das propostas

2.1.2- Prospecção/ utilização de recursos

2.1.3- Clima/ vivência interactiva

2.1.4- Observação/ avaliação das acções

3- Métodos Activos/Pedagogias Musicais

3.1- Aquisição de técnicas de pedagogia musical activa

3.1.1- Dalcroze

- 3.1.3- Kodály
- 3.1.4- Willems
- 3.1.5- Martenot
- 3.1.6- Orff
- 3.1.7- Wuytack
- 3.1.8- Schafer
- 3.1.9- Paynter

Expressão Motora:

1- Modelos de Planeamento

- 1.1. Níveis e etapas de Planeamento
- 1.2. Organização da Educação Física na Escola
 - 1.2.1. Planificação a longo prazo
 - 1.2.2. Planificação a médio prazo
 - 1.2.3. Planificação a curto prazo
- 1.3. Estilos de Ensino
 - 1.3.1. Estilo de ensino por instrução directa
 - 1.3.2. Estilo de ensino por atribuição de tarefa
 - 1.3.3. Estilo de ensino por aprendizagem recíproca
 - 1.3.4. Estilo de ensino por programa individualizado

2- Gestão da aula

- 2.1 Apresentação das actividades
- 2.2 O empenhamento motor dos alunos
- 2.3 Interação Professor - Aluno (Ensino/Aprendizagem)

3-Papel do professor no acompanhamento da actividade

- 3.4 Demonstração
- 3.5 Regras de segurança
- 3.6 Aspectos críticos
- 3.7 Ajustamento das tarefas ao desempenho

4-Organização Grupo (classe)

5-Formas de Organização

- 5.1 Situações de aprendizagem
- 5.2 Ensino massivo
- 5.3 Ensino em percurso
- 5.4 Ensino em grupo
- 5.5 Concurso (estafetas ou vagas)
- 5.6 Circuito
- 5.7 Áreas

6-Avaliação

6.1 Observação

7- Aplicação prática da fundamentação teórica

Avaliação

A avaliação dos alunos desenvolver-se-á em processo contínuo ao longo do semestre.

São produtos de avaliação nas áreas da Expressão Musical e da Expressão Motora: trabalho prático de execução, criação e experimentação; planificação, implementação e reflexão de actividades; e um trabalho teórico. Assumirão importância as atitudes denunciadoras de apropriação de saberes, sentido crítico e reflexivo, desempenho individual e cooperação. Os prazos serão previamente acordados com os alunos, após apresentação de critérios e definição de parâmetros.

6. Bibliografia

Expressão Musical:

- AGOSTINI-GHERBAN, C. & RAPP-HESS, C. (1986). *L'Enfant, le Monde Sonore et la Musique*. PUF.
- AGUIAR, J. S. (1997). Elaboração e Avaliação de um Programa de Jogos Recreativos Infantís para o Ensino de Conceitos a Crianças Pré-Escolares. *Revista de estudos de Psicologia da USP* São Paulo: Universidade S. Paulo.
- ALVES, E. A. & PÁSCOA, T. (1999). *O Jogo em Formação*. Lisboa: Companhia Nacional de Serviços.
- BACHMANN, M. L. (1984). *La Rhythmique Jaques Dalcroze, Une Education par la Musique et pour la Musique*. Neuchatel: Editions Baconnière S.A.
- BENNET, R. (1986). *Forma e Estrutura na Música* (2.^a ed.). Rio de Janeiro: Zahar.
- BRANDES, D. & HOWARD, F. (1977). *Manual de Jogos Educativos*. Lisboa: Nloraes.
- CALDWELL, J. T. (2000). *Express Singing: Dalcroze Eurhythmics for Voice*. New Jersey: Prentice Hall.
- CARLTON, M. (1987). *Music in Education*. London: The Woburn Press.
- CARTÓN, C. & GALLARDO, C. (1993). *Educación Musical «Método Kodály»*. Valladolid: Castilla Ediciones.
- DAVIES, C. (1997). Young Voices. *Music Teacher*. July, pp.15-19.
- DELALANDE, F. (1995). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- DURRANT, C. & WELCH, G. (1995). *Making Sense of Music*. London: Cassell.
- ESCUADERO, M. P. (1991). *Didáctica Musical Activa I-II*. Madrid: Real Musical.
- FREGA, A. L. (1997). *Metodología Comparada de la Educación Musical*. Buenos Aires: Ciem del Collegium de Buenos Aires.
- GAINZA, V. H. (2002a). *Pedagogia Musical, Dos Décadas de Pensamiento y Acción Educativa*. Lúmen: Buenos Aires.
- GAINZA, V. H. (2002b). *Música: Amor y Conflicto – Diez Estudios de Psicopedagogia Musical*. Buenos Aires: Lúmen.
- GLOTON, R. & CLERO, C. (1997). *A Actividade Criadora na Criança* (5.^a ed.). Lisboa: Editorial

Estampa.

HAUWE, P. & BASTIN, B. (s.d.). *Vivre la Musique – Méthode pour une Éducation Musicale*

Active. I-II, Rooseveltlaan-Amsterdam: New Sound.

HERNANDEZ, B. M. (2000). *Educación Artística y Arte Infantil*. Madrid: Editorial Fundamentos.

KISHIMOTO, T. (org.) (1996). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação*. São Paulo: Cortez

Editora.

MARTENOT, M. (1997). *Principes Fondamentaux D' Education Musicale el Leur Application*.

Paris: Editions Magnard.

MILLS, J. e PAYNTER, J. (2008). *Thinking and Making*. Oxford: Oxford University Press. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a*

Educação Pré-escolar.

Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-escolar.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2003). *Imagens de Interculturalidade na Educação de Infância: Nós e os Outros*. CD-Rom, Departamento de Educação Básica.

MOTA, G. & LEITE, N. S. (1989). *Os Sons do Mundo: O Mundo dos Sons*. I-II (2.^a ed.), Porto: ASA.

NETO, C. & MORAIS, D. & BRITO, M. (1999). *Programa de Actividades – Expressão Motora, Expressão Musical, Expressão Plástica. Projecto de Consolidação dos Sistemas Educativo –*

Comissão Europeia. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

OSTROWER, F. (2002). *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes.

PAHLEN, K. (2003). *O Maravilhoso Mundo da Música, Uma Alegre Viagem de Descobertas ao*

Mundo Musical. Lisboa: Veja.

SCHAFER, M. (1998). *El Nuevo Paisaje Sonoro, Un Manual Para El Maestro de Musica Moderno*.

Buenos Aires: Ricordi Americana.

SOUSA, A. B. (1979). *Tempos Livres: Jogos de Expressão Musical VIII*. Vila Nova de Gaia:

Editorial Futura.

SOUSA, R. (2000). *Metodologias do Ensino da Música para Crianças*. Gaia: Gailivro.

STORMS, J. (2003). *101 Jogos Musicais*. Porto: Edições ASA.

SWANWICK, K. (1992). *A Basis for Music Education*. London: Routledge.

SWANWICK, K. (1999). *Teaching Music Musically*. London: Routledge.

WEBSTER, P. & RICHARDSON, C. (1994). Asking Children to Think About Music. *Research*

Studies in Music Education, number 2, June, pp. 8-14.

WILLEMS, E. (1950). *La Preparation Musicale de Tout-Petits*. Lausanne: Foetisch.

WILLEMS, E. (1968). *Iniciação Musical das Crianças: Princípios e Plano de Trabalho* (trad. Olga

Violante). Bienne: Pro-Musica.

WILLEMS, E. (1985). *L'Oreille Musicale*. I-II (5.^a ed.), Bienne: Pro-Musica.

WUYTACK, J. & PALHEIROS, G. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: AWPM.

WUYTACK, J. & PALHEIROS, G. (2004). *Carmina Europea*. Porto: AWPM.

YOUNG, S. & GLOVER, J. (1998). *Music in the Early Years*. London: Falmer

Press.

Expressão Motora:

BANDET J, ABBADIE M. (1966). Cahier de Pedagogie Moderne *L'Éducation Physique des enfants*.

BAÑUELOS F.S. (1992). *Bases para Una Didáctica de la Educación Física y el Deporte* .

Gymnos Editorial, Madrid.

BENTO J,O. (1987). *Planeamento e avaliação em Educação Física*. Livros Horizonte.

BUENO MORA & MANCHO RUIZ & MORAL GARCIA (1990). *Educación infantil por el movimiento corporal (identidad y autonomia personal)* 3-6 años Gymnos. Editorial Madrid.

GALLAHUE, D.L. (2006). *Compreendendo o Desenvolvimento Motor*. 3a ed.

S.Paulo:

Phorte.

GIRALDE M. (1987). *Metodologia de la Education Física* Gymnos. Editorial Madrid.

GODINHO M . & M ENDES R. (1996). *Aprendizagem Motora – Informações de retorno sobre o resultado*. Lisboa: FMH.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*.

Ministério da Educação: Departamento de Educação Básica, Núcleo da Educação Pré-escolar. PAUER T. (2007). *O Desenvolvimento Motor em Jovens Atletas de Alto Nível*.

S.Paulo: Phorte.

PEREZ, R. (1987). *Desarrollo Motor y Actividades Físicas*. Gymnos. Editorial Madrid.

PIERON M. (1996). *Formação de Professores (Aquisição de Técnicas de ensino e*

Supervisão Pedagógica). Edições F.M.H., Universidade Técnica de Lisboa.

PIERON. M. (1988). *Didática de las Actividades Físicas y Deportivas*. Gymnos. Editorial

Madrid.

SCHMIDT, R.A. (2006). *Aprendizagem e Performance Motora*. Porto Alegre: Artmed.

XAVIER T.P. (1986). *Métodos de Ensino em Educação Física* Gymnos. Editorial Madrid

Anexo nº6 – Ficha do estabelecimento educativo

FICHA DO ESTABELECIMENTO EDUCATIVO

NOME DO JARDIM DE INFÂNCIA _____

NOME DA INSTITUIÇÃO/AGRUPAMENTO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

ELEMENTO DE APOIO DQP _____ DATA _____

Apresentam-se seguidamente um conjunto de perguntas que visam caracterizar o jardim de infância. Responda, por favor, apenas aos tópicos que considera relevantes para o seu estabelecimento.

1. Qual o tipo de estabelecimento? Por favor assinale o quadrado correspondente.

a) PÚBLICO

b) PRIVADO

(com ou sem fins lucrativos)

A1 Ministério da Educação

B1 IPSS (Instituição Privada de Solidariedade Social)

A2 Ministério do Trabalho e da Solid. Social

B2 Particular e Cooperativo

A3 Outros _____

B3 Outros

2. Em que tipo de instalações funciona?

a) Construção de raiz

b) Edifício adaptado

c) Edifício integrado em escola do 1º ciclo

c) E.B.I. (Escola Básica Integrada)

d) Outros _____

3. São os únicos locatários?

a) Sim b) Não

c) Se não são, diga quem são os outros _____

CRIANÇAS

4. Quantas crianças com as idades abaixo indicadas frequentam o Jardim de Infância?

a) 3 anos

b) 4 anos

c) 5 anos

5. Qual o número total de crianças inscritas nesta data?

6. Quantas Crianças existem em lista de espera?

7. Quantas crianças estão realmente a frequentar?

8. Quantas salas de atividades existem no Jardim de Infância?

9. Qual a lotação máxima de cada sala?

10. Como estão organizados os grupos de crianças?

a) Grupos heterogéneos

b) Grupos homogéneos

11. Horário do estabelecimento:

a) Hora de abertura_____:_____ Hora de encerramento_____:_____

b) Qual a duração da componente letiva?

Manhã das_____ horas às_____ horas; Tarde das_____ horas às_____ horas

c) Qual a duração da componente de apoio à família ou de apoio sócio educativo?

Manhã das_____ horas às_____ horas; Tarde das_____ horas às_____ horas

d) Qual é o horário do almoço?

e) Quem presta esse serviço?_____

16. Existe pessoal de apoio?

- | | SIM | NÃO |
|-----------------------|--------------------------|--------------------------|
| a) Educador de apoio? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Outros técnicos? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Quais (psicólogo, terapeuta, etc.)?

FINANCIAMENTO

17. Dê uma estimativa do custo por criança/ano. (incluindo todas as despesas)

18. Contribuição financeira dos pais

a) Mensalidade única (diga o montante) _____

b) Participação por capitação

Mínima _____ Máxima _____
Média/mensal _____

c) Contribuição voluntária (refira a média mensal)

19. Outras fontes de financiamento

a) Autarquias montantes

b) Projetos montantes

c) Outros montantes

COMUNIDADE

20. Qual a localização geográfica do Estabelecimento?

a) Área Urbana b) Área suburbana c) Área rural

21. Indique a percentagem de famílias das crianças que frequentam o jardim de infância que se incluem nos diferentes grupos socioeconómicos.

22.Existem crianças com necessidades educativas especiais?

SIM NÃO

a) Qual a percentagem dessas crianças? %

b) Que tipos de necessidades educativas especiais apresentam essas crianças?

c) Que técnicos fizeram a avaliação/diagnóstico?

23.Qual a percentagem de crianças cuja língua materna não é o português? %

24.Qual a proveniência desses pais?

25. Qual a percentagem de crianças de minorias étnicas?

Observações (se desejar acrescentar alguma informação não contemplada nesta ficha, faça-o, por favor, no espaço abaixo):

**Anexo nº7 – Ficha do nível socioeconómico das famílias das crianças
que frequentam o estabelecimento educativo**

**FICHA DO NÍVEL SÓCIO-ECONÓMICO DAS FAMÍLIAS DAS CRIANÇAS
QUE FREQUENTAM O ESTABELECIMENTO EDUCATIVO**

NOME DO ESTABELECIMENTO _____

NOME DA INSTITUIÇÃO _____

MORADA _____

CÓDIGO POSTAL _____ TELEFONE _____

E-MAIL _____

DIRETOR PEDAGÓGICO/COORDENADOR DO ESTABELECIMENTO _____

ELEMENTO DE APOIO DQP _____ DATA _____

Anexo nº8 – Subescala “Actividades” (ECERS-R)

Actividades

19. Motricidade fina

			1 2 3 4 5 6 7
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Notas			

20. Arte

			1 2 3 4 5 6 7
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 5.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N NA 7.1 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 7.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Notas			

21. Música / Movimento

			1 2 3 4 5 6 7
S N 1.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 1.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 3.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 3.2 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 3.3 <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	S N 5.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 5.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>	S N 7.1 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.2 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> 7.3 <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/>
Notas			

22. Blocos					1	2	3	4	5	6	7	
1.1	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	5.1	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	7.1	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	Notas
			3.2	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	5.2	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	7.2	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	
			3.3	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	5.3	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	7.3	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	
						5.4	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>				
23. Areia / Água					1	2	3	4	5	6	7	
1.1	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	5.1	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	7.1	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	Notas
1.2	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	3.2	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	5.2	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	7.2	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	
						5.3	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>				
24. Jogo Dramático					1	2	3	4	5	6	7	
1.1	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	3.1	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	5.1	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	7.1	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	Notas
			3.2	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	5.2	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	7.2	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	
			3.3	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	5.3	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	7.3	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	
						5.4	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	7.4	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	

25. Natureza / Ciência				1	2	3	4	5	6	7
1.1	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	5.1 <input type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	Notas	
			3.2 <input checked="" type="checkbox"/>			5.2 <input type="checkbox"/>		N <input checked="" type="checkbox"/>		
			3.3 <input checked="" type="checkbox"/>			5.3 <input checked="" type="checkbox"/>				
						5.4 <input checked="" type="checkbox"/>				
26. Matemática / Conceito de Número				1	2	3	4	5	6	7
1.1	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/>	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/>	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	Notas	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/>			5.2 <input checked="" type="checkbox"/>		N <input checked="" type="checkbox"/>		
						5.3 <input checked="" type="checkbox"/>				
						5.4 <input checked="" type="checkbox"/>				
27. Uso de TV, Vídeo, e/ou Computadores				1	2	3	4	5	6	7
1.1	S <input type="checkbox"/>	N <input checked="" type="checkbox"/>	3.1 <input checked="" type="checkbox"/>	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	5.1 <input checked="" type="checkbox"/>	S <input checked="" type="checkbox"/>	N <input type="checkbox"/>	NA <input type="checkbox"/>	Notas
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2 <input checked="" type="checkbox"/>			5.2 <input checked="" type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	
			3.3 <input checked="" type="checkbox"/>			5.3 <input checked="" type="checkbox"/>				
						5.4 <input checked="" type="checkbox"/>				

28. Promovendo a Aceitação da Diversidade

				1 2 3 4 5 6 7								
S		N		S		N		S		N		Notas
1.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.1	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7.1	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
1.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.2	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	7.2	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	
1.3	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	3.3	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>							

A. Pontuação nesta sub escala (Itens 19-28): 44

B. Número de itens pontuados: 10

Pontuação média na área de Actividades (A ÷ B): 4,4

Anexo n º8 – Guião das entrevistas realizadas às Educadoras

Bloco	Descrição/ Questões	Tópicos de gestão das respostas
<p>1º Legitimação</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista e os meios de registo 	<p>A entrevista tem como objetivo conhecer os constrangimentos por parte dos educadores de infância na implementação de atividades musicais, bem como a sua opinião acerca da expressão musical em contexto pré-escolar.</p> <p>Os dados serão tratados de forma a garantir o anonimato. As educadoras entrevistadas serão designadas por Educadoras 1, 2 e 3.</p> <p>Solicitar o consentimento para o uso de gravador.</p>	
<p>2º Identificação</p> <p>Objetivo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identificar a Educadora de Infância 	<ul style="list-style-type: none"> - Sexo: feminino ou masculino? - Idade: até 30 anos; de 31 a 40 anos; 41 ou mais anos? - Habilitações: Bacharel; Licenciado(a); Mestre/Doutor? - Formação Académica? - Instituição de Formação Académica? - Outros tipos de formação em Expressão Musical? - Tempo de serviço? 	<p>Identificar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Alguns dados acerca da educadora entrevistada, principalmente se, para além da formação inicial, teve outros tipos de formação em Expressão Musical.
<p>3º Aspetos Pedagógicos</p> <p>Objetivos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conhecer os principais constrangimentos dos educadores de infância na implementação de 	<ul style="list-style-type: none"> - No seu caso em particular, sente dificuldade na realização de atividades de Expressão Musical? Se sim, quais são as maiores dificuldades? Em que atividades? - Teve expressão musical na sua 	

<p>atividades de expressão musical nas suas práticas educativas;</p> <p>- Tomar conhecimento da regularidade da implementação dessas mesmas atividades, bem como as atividades que mais desenvolvem com as crianças e quais os materiais que utilizam;</p> <p>- Conhecer a opinião da educadora acerca do papel da expressão musical em idade pré-escolar, bem como do papel do(a) educador(a) na implementação de atividades de expressão musical.</p>	<p>formação inicial! Com esta constatação, com que regularidade desenvolve Expressão Musical?</p> <p>- Que atividades, ligadas à Expressão Musical, desenvolve mais na sala do jardim de infância?</p> <p>- De que forma desenvolve a Expressão Musical (independente, transversal às outras expressões ou transversal ao plano curricular)?</p> <p>- Proporciona ao seu grupo de crianças o contacto com vários tipos de música? Se sim, quais?</p> <p>- Que materiais didáticos utiliza na implementação de atividades musicais?</p> <p>- Considera que a Expressão Musical é importante no desenvolvimento global das crianças? Porquê?</p> <p>- Considera que a Expressão Musical deva constar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar? Porquê?</p> <p>- Considera importante o papel do(a) educador(a) na realização de atividades de Expressão Musical? Porquê?</p>	
---	--	--

Anexo nº9 – Protocolo da Entrevista realizada à Educadora 1

O texto escrito corresponde exatamente ao discurso oral dos entrevistados.

Bloco	Transcrição	Notas
Identificação		
1.1 Sexo: feminino ou masculino?	Feminino	
1.2 Idade: até 30 anos; de 31 a 40 anos; 41 ou mais anos?	Quarenta e um ou mais anos.	
1.3 Habilitações: Bacharel; Licenciado(a); Mestre/Doutor?	Licenciada.	
1.3.1 Formação Acadêmica?	Curso de Educadores de Infância e Curso Superior de cursos (especialização em Supervisão Pedagógica).	
1.3.2 Instituição de Formação Acadêmica?	Escola Superior de Educação de Portalegre.	
1.3.3 Outros tipos de formação em Expressão Musical?	Não tenho.	
1.3.4 Tempo de serviço?	Vinte e dois, mas faço vinte e três este ano.	
Aspetos Pedagógicos		
2. No seu caso em particular, sente dificuldade na realização de atividades de Expressão Musical? Se sim, quais são as maiores dificuldades? Em que atividades?	<p>“É uma área de...que eu sinto algumas dificuldades e limitações, talvez por nunca ter tido grande apetência para a área de expressão musical e não me sinto capaz de fazer determinadas atividades como mexendo com uma pauta, brincar com uma pauta, mexer em determinados...fazer determinadas atividades com instrumentos musicais. Faço mas na naquela mais de brincadeira e de jogo, não tendo muito por trás a expressão musical mesmo como devia ser. Pronto, basicamente não deixo de cantar, não deixo de fazer atividades de expressão musical, não deixo...de eles mexerem e de utilizarem instrumentos musicais, mas eu acho que nós devíamos ter uma preparação diferente para desenvolver esse tipo de atividades, porque mesmo na formação inicial tive muitas atividades de expressão...no currículo, atividades de expressão musical, mas também nunca foi muito a minha área forte, pronto isso também tem a ver com as nossas apetências e com os nossos gostos.”</p>	

<p>3. Teve expressão musical na sua formação inicial! Com esta constatação, com que regularidade desenvolve Expressão Musical?</p>	<p>“A expressão musical é utilizada quase todos os dias na sala. Pronto, mais a nível de canções, jogos com canções, esse tipo de atividades. Outras mais específicas mesmo da música em si, falamos muito...músicos, de contextos musicais, compositores, esse tipo de coisas. Tou a começar agora a interessar-me e a fazer atividades mais sobre essas áreas, talvez também por causa do nosso projeto da artes e de ver que havia atividades giras que se conseguiam fazer e havia coisas que se conseguiam fazer. Pessoalmente, tenho que investigar um bocadinho, sempre não é daquelas coisas que eu faço como as outras, que já faço intuitivamente, já faço por fazer. Há certas atividades que tenho que investigar, pensar... porque não pertenciam ao quotidiano do jardim, entre aspas, não é?!”</p>	
<p>4. Que atividades, ligadas à Expressão Musical, desenvolve mais na sala do jardim de infância?</p>		<p>Esta pergunta não foi realizada, pois a educadora respondeu na pergunta anterior.</p>
<p>5. De que forma desenvolve a Expressão Musical (independente, transversal às outras expressões ou transversal ao plano curricular)?</p>	<p>“A expressão musical, como todas as outras atividades na minha sala é vivida numa forma transversal. Nós somos capaz de explorar o sistema solar e aprendemos canções. Como fazemos os trabalhos de expressão dramática, fazemos trabalhos de expressão musical e tudo um bocadinho ligada às outras áreas, nunca de uma forma muito independente, porque eu até penso que eles têm...devia ser essa parte mais específica, uma vez que têm expressão musical nas atividades extracurriculares, isso funcionasse como devia ser, essa parte podia ser um bocadinho superada e ser mais específica aí. Pronto e nós como educadoras fazemos mais aquele trabalho, mais de expressão musical mesmo, do que propriamente essa parte da formação.”</p>	
<p>6. Proporciona ao seu grupo de crianças o contacto com vários tipos de música? Se sim, quais?</p>	<p>“Atualmente sim. Cada vez mais nós chegamos à conclusão que...até porque as crianças já conhecem, temos o auxílio da net, pronto e acabamos por conseguir que eles tenham contacto com vários tipos de música e façam o trabalho já, pronto, nesta área. Música Clássica, já houve...já fiz uma vez um projetinho com uns livros que existem</p>	

	<p>agora dos vários compositores que dá para, pronto...mostrar...acaba por ser uma forma muito lúdica e muito levezinha.”</p>	
<p>7. Que materiais didáticos utiliza na implementação de atividades musicais?</p>	<p>“Eu utilizo muito os cd’s, talvez pela minha limitação, que eu acho que é, pronto mas eles gostam na mesma e ouvem-nos a cantar, mas nós sempre sentimos que temos mais apetência para umas áreas do que para outras, mas eu não quero que eles deixem de ouvir as canções como deve ser e utilizo muito os cd’s, a internet também é um bom recurso e por vezes jogos. Há jogos que nós temos, didáticos, que acabam por ajudar um bocadinho.”</p>	
<p>8. Considera que a Expressão Musical é importante no desenvolvimento global das crianças? Porquê?</p>	<p>“Sim muito. Sim, principalmente neste nível etário porque é uma forma muito lúdica de eles adquirirem determinadas competências musicais e através de canções também se pode transmitir muitos conteúdos. E como as histórias têm aqueles mecanismos que embalam e que vão ao afetivo, as canções também têm isso. Pronto e a música também tem essa parte. Vai muito de encontro a necessidades que a criança tem de jogo e de brincadeira, que vão completar um bocadinho a educação delas.”</p>	
<p>9. Considera que a Expressão Musical deva constar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar? Porquê?</p>	<p>“Ela tá incluída. Ela pertence às expressões. Não, eu acho que é uma expressão como outra qualquer, não podemos também privilegiar a expressão musical em relação a outras, não é? Se bem que isto também é muito pessoal, não é? Nós como...às vezes temos mais apetência para uma área do que outra. Às vezes valorizamos mais uma...fazemos...não é valorizar mais, conseguimos fazer mais atividades de uma área do que de outra, isso é que não deve ser porque ela consta lá como as outras expressões. A gente é que não pode descurar ou a expressão musical, nem sobrevalorizar, pronto. Também há colegas que se calhar gostam muito, que se calhar valorizam muito. Acho que utilizar um bocadinho de cada, acho que é o mais positivo.”</p>	
<p>10. Considera importante o papel do(a) educador(a) na realização de atividades de Expressão Musical? Porquê?</p>	<p>“Sim. Eu gostava de ter, e já tive, é a ajuda de um técnico, mesmo de expressão musical. E já trabalhei em agrupamentos, que nós tínhamos a expressão musical, como as outras áreas, de...as atividades extracurriculares eram integradas no nosso currículo e nós íamos assistir à aula. Para já aprendíamos muito...fiz</p>	

	<p>uma aprendizagem...as poucas coisas que eu sei de música no jardim de infância não foi na formação inicial, foi por observação com esses colegas. Um então espetacular que, pronto, que é um...pronto...que os meninos ficam a saber música no final do jardim de infância, pronto a brincar, simplesmente. Eles primeiro é o sol, com o boné e não sei o quê, e eles vão aprendendo a ler uma pauta ali...no final do jardim de infância. E as poucas atividades desse tipo mais didático para o jardim de infância foi aí que as tive. Eu gostava muito, acho que era uma experiência muito enriquecedora para nós, ainda mais do que outras áreas, que hoje em dia inglês, vamos a um dicionário, vamos a um programa, vamos a uns livrinhos, até conseguirmos transmitir alguma coisa. Uma expressão plástica todos os educadores dominam. Uma educação musical já não é muito bem assim, não é? Às vezes o apoio técnico de alguém que nos ajudasse era muito importante.”</p>	
--	--	--

Anexo n °10 – Protocolo da Entrevista realizada à Educadora 2

O texto escrito corresponde exatamente ao discurso oral dos entrevistados.

Bloco	Transcrição	Notas
Identificação		
1.2 Sexo: feminino ou masculino?	Feminino	
1.2 Idade: até 30 anos; de 31 a 40 anos; 41 ou mais anos?	Quarenta e um ou mais anos.	
1.3 Habilitações: Bacharel; Licenciado(a); Mestre/Doutor?	Licenciada.	
1.3.1 Formação Acadêmica?	Curso de Educadores de Infância.	
1.3.2 Instituição de Formação Acadêmica?	Escola de Educadores de Infância Maria Ulrich.	
1.3.3 Outros tipos de formação em Expressão Musical?	Não tenho.	
1.3.4 Tempo de serviço?	Trinta e seis.	
Aspetos Pedagógicos		
2. No seu caso em particular, sente dificuldade na realização de atividades de Expressão Musical? Se sim, quais são as maiores dificuldades? Em que atividades?	“Sim, tenho. Tenho muitas e sobretudo acho que canto muito mal. Tenho muito boa vontade, mas não é tudo, a força de vontade não é tudo e então tenho uma certa dificuldade, mas embora me esforce para conseguir os objetivos e cantar com os meninos e mesmo na área de expressão musical, em relação aos diversos sons e instrumentos musicais, tenho uma certa dificuldade.”	
3. Teve expressão musical na sua formação inicial! Com esta constatação, com que regularidade desenvolve Expressão Musical?	“Sim, sim tive. E tive solfejo, e tive que fazer exames, tive...sim senhora. Diariamente, diariamente. Canções, portanto canto todos os dias. Em relação aos batimentos também gosto muito de aproveitar material de desperdício e fazer instrumentos musicais, para aproveitar. Eu na sala não tenho muitos instrumentos musicais, porque esta sala veio de Monte Carvalho, portanto todo o material veio de outro jardim de infância e o Ministério da Educação é que forneceu este material. E, a nível da expressão musical eles não deram, porque é caro, é um material caro, e então eu na minha sala eu tenho um xilofone, umas pandeiretas, umas clavas, que a Paula cedeu da sala dela, porque eu não tenho.”	
4. Que atividades, ligadas à Expressão Musical, desenvolve mais na sala do jardim de infância?		Esta pergunta não foi realizada, pois a educadora respondeu na

		pergunta anterior.
5. De que forma desenvolve a Expressão Musical (independente, transversal às outras expressões ou transversal ao plano curricular)?	“Transversal ao plano curricular, é óbvio. Procuo sempre enquadrar, e mesmo jogos...e peço muito às crianças. Embora com a minha ajuda elas desenvolvam mas...aproveito muito, muito, muito a capacidade das crianças e o desenvolvimento delas nesta área.”	
6. Proporciona ao seu grupo de crianças o contacto com vários tipos de música? Se sim, quais?	<p>“Sim, sim. Temos o rádio, tenho gravador e coloco dvd’s, cd’s para eles cantarem e para eles...e tenho feito questão, sempre, sempre, de todos os grupos, pronto que passam pela minha sala, todas as crianças, que tenham professor de expressão musical, porque acho que com a ajuda deles, com a ajuda...com uma ajuda externa, é muito mais fácil de empenhar, portanto e depois eu tenho depois o contacto e como compreendo e sei as minhas limitações, peço muitas vezes ajuda e eles ensinam aos miúdos e depois, por sua vez ajudam-me a mim. Na questão de batimentos, na questão disso tudo, também procuro, também procuro através da internet, e tenho a preocupação de estar sempre a melhorar.</p> <p>São músicas infantis. O ano passado desenvolvi um projeto muito giro, muito giro. Portanto eu tinha uns cd’s lá em casa de música clássica e trouxe..tinha lá Mozart, Beethoven, e isso, e os miúdos até para... às vezes quando eles estavam na área, nas expressões, e isso, punha música baixinha, calminha para eles ouvirem e eu acho que resultou, foi muito giro. Este ano não. Portanto este ano como o nosso projeto era outro, o projeto era as artes, não tive assim muito...e as alunas também não tavam assim muito despertas para isso. Mas eu o ano passado consegui e até acalmava imenso. Acho que apostei um bocado e foi giro. Foi uma experiencia muito interessante.</p>	
7. Que materiais didáticos utiliza na implementação de atividades musicais?	“Pronto lá está, os cd’s, mais, mais os cd’s. Agora até comprei um jogo de sons, porque fizeram um jogo, a Marta, foi a Marta foi, fez aquele jogo do bingo, e ela...o meu computador na sala não tem...como a sala é assim...já está um bocadinho ultrapassada...e ela trazia o computador dela e os miúdos gostaram muito de fazer esses jogos. E eu agora com a verba do Ministério até comprei um jogo de sons, também precisamente para	

	ajudar, para me ajudar a mim, porque acho que é muito interessante.”	
8. Considera que a Expressão Musical é importante no desenvolvimento global das crianças? Porquê?	“Os miúdos gostam imenso e faz falta, não só na parte lúdica, mas também na parte do desenvolvimento global. Acho que é muito importante.”	
9. Considera que a Expressão Musical deva constar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar? Porquê?	“Precisamente por causa disso, porque além de ser...pronto de ajudar e de ser uma forma de as crianças também se descontraírem, de...de se divertirem, no fundo é isso que nós queremos, porque eu acho que, na minha opinião oh ana, eu sou-lhe franca, o pré-escolar, a minha formação básica, era muito a parte de aproveitar as capacidades das crianças, embora nós agora apostemos mais na leitura, e na escrita, e isso, mas eu também já tirei o curso há muitos anos e os miúdos gostam muito, e continuam a gostar de cantar e nós vemos pelo computador, eles assim que podem vão ao Youtube e colocam canções e isso pronto, músicas infantis todos os miúdos gostam, portanto devemos sempre apostar.”	
10. Considera importante o papel do(a) educador(a) na realização de atividades de Expressão Musical? Porquê?	“Sim, claro. Primeiro para desenvolver o belo e desenvolver o sentido estético, claro, e também para as crianças ouvirem e passarem momentos mais calmos...mais agitados e mais calmos, e vice-versa. Acho que é muito importante. A música faz muita falta e é a base da minha prática.”	

Anexo nº11 – Protocolo da Entrevista realizada à Educadora 3

O texto escrito corresponde exatamente ao discurso oral dos entrevistados.

Bloco	Transcrição	Notas
Identificação		
1.3 Sexo: feminino ou masculino?	Feminino	
1.2 Idade: até 30 anos; de 31 a 40 anos; 41 ou mais anos?	Quarenta e um ou mais anos.	
1.3 Habilitações: Bacharel; Licenciado(a); Mestre/Doutor?	Licenciada.	
1.3.1 Formação Académica?	Curso de Educadores de Infância.	
1.3.2 Instituição de Formação Académica	Escola do Magistério Primário do Fundão.	
1.3.3 Outros tipos de formação em Expressão Musical?	Complemento de formação em expressões (incluindo a expressão musical).	
1.3.4 Tempo de serviço?	Trinta.	
Aspetos Pedagógicos		
2. No seu caso em particular, sente dificuldade na realização de atividades de Expressão Musical? Se sim, quais são as maiores dificuldades? Em que atividades?	“Portanto no geral, nas atividades de expressão musical, as que envolvam o canto, ah...pronto o movimento, mas que tenham expressão musical, não. Pronto, nem a exploração de músicas, nem nada. Alguma dificuldade que eu possa sentir é no manuseamento de instrumentos. Apesar de também fazer, porque não sei tocar nenhum, e acho que isso para mim é um...pronto, se eu tivesse essa possibilidade era mais fácil e pronto às vezes também na parte mesmo dos instrumentos, mas apesar de conseguir também trabalhar com eles, mas poderia ser melhor se...nessa parte, pronto.”	
3. Teve expressão musical na sua formação inicial! Com esta constatação, com que regularidade desenvolve Expressão Musical?	“Não, na formação inicial nunca tive professor. Nos três anos de curso foi uma falha que o nosso curso teve, porque teve uma professora, mas depois a professora foi-se embora e nós mesmo, mesmo expressão musical, não tivemos. Pronto mas é uma área que eu gosto muito e está sempre presente no meu trabalho do dia-a-dia. Faço, bastante.”	
4. Que atividades, ligadas à Expressão Musical, desenvolve mais na sala do jardim de infância?	“Pronto, a exploração das canções, os batimentos rítmicos, a construção de instrumentos musicais com eles...portanto, a dança, o movimento associado também à música, pronto toda essa série...a audição de músicas variadas, desde a música tradicional dos países, como a música clássica, como música ligeira, como até o fado, que este ano falámos nele, portanto trabalho bastante esse	

	tipo de atividades.”	
5. De que forma desenvolve a Expressão Musical (independente, transversal às outras expressões ou transversal ao plano curricular)?	“É assim, há momentos independentes. Na maior parte do meu trabalho ela está sempre presente, porque eu canto bastante com eles, porque trabalhamos as rimas, trabalhamos as lengalengas, trabalhamos batimentos, pronto. Mas também há alturas em que é mesmo o trabalho com os instrumentos e é uma parte mais específica, também faço trabalho específico.”	
6. Proporciona ao seu grupo de crianças o contacto com vários tipos de música? Se sim, quais?		Esta pergunta não foi realizada, pois a educadora respondeu na pergunta quatro.
7. Que materiais didáticos utiliza na implementação de atividades musicais?	“Ah pronto, os materiais didáticos, os ligados portanto à parte da audição, que são a parte dos cd’s, desse tipo de material. Também utilizo os instrumentos que há na sala à disposição e os construídos também com eles. Até às vezes o próprio corpo, quando a gente faz os batimentos rítmicos com o corpo, também utilizamos bastante.”	
8. Considera que a Expressão Musical é importante no desenvolvimento global das crianças? Porquê?	“Ai sim, muito importante, porque a expressão musical, para além de ser uma área, também quase que é uma área transversal, porque acompanha as outras áreas, a expressão musical ao mesmo tempo é uma forma também para de mim de desenvolver muito a afetividade, a parte da expressão musical porque muitas vezes acalma, porque lhes dá um certo conforto, eu tenho muito o hábito de pôr música quando eles estão a trabalhar na sala, nas áreas. Portanto, a expressão musical é muito importante, pronto, porque também envolve a parte da linguagem, portanto que se desenvolve bastante através da expressão musical e pronto, eu acho que é bastante importante, o trabalho.”	
9. Considera que a Expressão Musical deva constar nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar? Porquê?	“Ai sim, sim, sem dúvida nenhuma. Exatamente por aquilo que eu já disse atrás. Porque ela é importante, como as outras expressões, mas a expressão musical abarca todas as outras áreas que a gente depois trabalhe.”	
10. Considera importante o papel do(a) educador(a) na realização de atividades de Expressão Musical? Porquê?	“Claro, como todas as outras acho que ela é importantíssima, a expressão musical. E lá está, o porquê, porque eu... faz parte do meu dia-a-dia, no jardim de infância a expressão musical.	

	<p>Quer seja...até na marcação das presenças, porque a gente tem aquela canção que canta com eles e que eles entram naquele ritmo, de tudo, todas as áreas. A história, muitas vezes no meio entra uma canção, ou entra o som dos animais, ou entra...pronto. Até o estarem em atividades e terem a música de fundo, pronto, todas essas razões.”</p>	
--	---	--