



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Jorge Meira Lima

**RELATÓRIO FINAL DE PRÁTICA
DE ENSINO SUPERVISIONADA**
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Musicalidade em Crianças com Idade Pré-escolar

Trabalho efetuado sob a orientação do
Professor Doutor Carlos Alberto dos Santos Almeida

março de 2017

“Música é uma forma de arte que transcende a linguagem.”

(Herbie Hancock)

Agradecimentos

Apesar da realização deste projeto ser de cariz individual, o envolvimento e apoio de algumas pessoas tornou-se imprescindível para o desenvolvimento e conclusão do mesmo. Por este motivo, gostaria de reconhecer e agradecer a todos, particularizando alguns casos que se destacaram:

- Ao Doutor Carlos Almeida por todo o profissionalismo, amabilidade, por todas as palavras de incentivo, e sobretudo, pela paciência tida no decorrer da investigação;

- À coordenadora do Mestrado em Educação Pré-Escolar, Doutora Ana Peixoto pela dedicação e acompanhamento neste percurso, procurando responder às necessidades dos seus alunos;

- A todos os docentes que orientaram a minha Prática de Ensino Supervisionada, que me ajudaram a crescer a nível profissional durante estes longos meses de estudo;

- Às crianças da sala 6, que foram desde sempre o centro deste projeto, mostrando sempre motivação no decorrer do projeto, e motivando-me a mim. Também aos pais e familiares que participaram nas tarefas solicitadas, prontificando-se sempre para dar apoio em tudo que fosse necessário;

- À educadora cooperante Olívia Neiva por todo o apoio e sobretudo pela sua intervenção que contribuiu para a minha evolução enquanto futuro educador;

- À minha amiga e parceira de estágio, Joana Outeiro, por todas as palavras de apoio e por ter-se envolvido no projeto, como se este fosse dela;

- À minha família pela compreensão, encorajamento e sobretudo pela paciência durante o decorrer deste projeto, em especial aos meus pais, ao meu irmão, à minha madrinha e aos meus primos Ana e David por todas as palavras ditas;

- Aos meus colegas e amigos da ESE, pelas palavras de encorajamento e compreensão ditas desde o início deste projeto, especialmente, à Jeni Martins, à Isabel Martins, à Rita Moreira e à Liliana Nova;

- A todos os meus amigos, pelo apoio incansável, por todos os conselhos e pela paciência tida durante o decorrer de todo o projeto, em especial, aos meus amigos Diana Alves, Fábio Gonçalves, Melanie Brito, Bárbara Franco, Lara Jaques e Janete Barros por todas as experiências partilhadas;

- E a todos aqueles que um dia fizeram parte da minha vida, mas que por diversas circunstâncias já não fazem.

A todos o meu muito obrigado!

Resumo

O presente estudo foi realizado no âmbito da Unidade Curricular de Prática de Ensino Supervisionada II integrada no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Este projeto envolveu 25 crianças com idades entre os 4 e 6 anos de uma sala de um jardim-de-infância pertencente ao concelho de Viana do Castelo. Durante o projeto, foram estudados temas que mostraram ser fundamentais para a compreensão das bases teóricas para este estudo, tais como, a importância da Expressão Musical, a consciência musical nas crianças de idade pré-escolar, e das primeiras manifestações da música às metodologias de ensino musical nos dias de hoje.

Suportando a escolha da temática a trabalhar neste projeto, estão as necessidades encontradas através das observações realizadas durante a PES I. Através da observação efetuada, foram identificados alguns aspetos que poderiam ser melhorados, entre os quais está a frequência que as crianças estavam em contacto com atividades do domínio da Expressão Musical. Este estudo está dividido em três partes diferentes, na qual a primeira parte apresenta o contexto educativo, tratando de todos os aspetos que devem ser tidos em conta para fazer uma devida contextualização acerca deste projeto e do local que teve incidência. Na segunda parte vão estar presentes os aspetos mais relacionados com o projeto, tais como, a perspetiva teórica de alguns autores acerca das temáticas estudadas, a metodologia adotada no trabalho de investigação, sendo ela o trabalho de projeto assente no paradigma qualitativo, a análise e interpretação de resultados e conclusões retiradas no trabalho desenvolvido. Este projeto dividiu-se em 7 atividades diferentes, que decorreram durante a PES II, e durante a planificação e implementação destas, foram tidas em conta as necessidades das crianças, assim como todos os objetivos traçados para a realização deste estudo. A terceira parte do relatório está contemplada uma reflexão global da PES, onde é feita uma análise de todo o percurso.

Refletindo sobre todo o trabalho desenvolvido, verificou-se uma grande evolução das capacidades musicais que as crianças tinham, colocando em prática os conhecimentos retidos nas diferentes atividades, facilitando todo o decorrer do projeto e capacitando a recolha e análise de dados.

Palavras-Chave: Educação Pré-Escolar; Expressão Musical; Consciência Musical

Abstract

The present study was performed under the subject Supervised Teaching Practice II (STP II), integrated in the Master of Preschool Education. In this project were involved 25 children, with ages between 4 and 6 years old which were part of a Kindergarten room, located in Viana do Castelo's county. During the project, some themes were studied that revealed being crucial for understanding the theoretical basis within this study, such as, the relevance of Musical Expression, the musical awareness of preschool children, and since the first manifestation of music to nowadays music teaching methodologies.

Behind the selection of the theme to work in this project, are the needs found through the observations made during the STP I. During the observations were found some points that could and should be improved and the frequency that the Musical Expression was worked out was the one that pointed out. This study is divided in three different parts, in which the first part presents the educational context, treating all the aspects that should be taken in account to do a proper contextualization about this project and the place that it had incidence. The second part of the study will have the most revealing points that are related with the project, such as, the theoretical perspective of some authors about the themes studied, the methodology adopted during the investigation work, that was a project work based on qualitative paradigm, the analysis and interpretation of the results and the conclusions of all the work developed. This project is divided into 7 different activities, which took place during the STP II, and during the planning and performing of them, were taken in account all the needs of the children, as well as all the goals planned to the accomplishment of this project. The third part contains a global reflection about the STP, where is done an analysis of all the course of the project.

Prospecting all the work that has been done, we could see a great improvement of musical capacities of the children, applying all the concepts obtained on the different activities, facilitating all the course of the project and capacitating the data collection and analysis.

Keywords: Preschool Education; Musical Expression; Musical Awareness

Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo	iii
Abstract	iii
Índice	vii
Índice de figuras	xiii
Índice de quadros	xv
Índice de gráficos.....	xvii
Índice de anexos	xix
Anexos presentes em CD.....	xix
Listagem de abreviaturas	xxiii
Parte I.....	1
Capítulo I.....	3
Introdução	3
Capítulo II.....	5
Caraterização do contexto educativo.....	5
2.1 – Caraterização do meio	5
2.2 – Caraterização do jardim-de-infância	8
2.3 – Caraterização da sala de atividades	11
2.4 – Caraterização da faixa etária da sala com base na literatura.....	18
2.5 – Implicações e limitações do contexto no decorrer da investigação	33
Parte II.....	33
Capítulo I.....	39
Enquadramento do estudo.....	39

1.1 – Organização do estudo	39
1.2 – Contextualização e pertinência do estudo	40
1.3 – Problemática do estudo.....	41
1.4 – Questões de investigação	42
1.5 – Finalidades da investigação	42
Capítulo II.....	43
Fundamentação teórica.....	43
2.1 – A importância da Expressão musical	43
2.2 – Consciência musical nas crianças de idade pré-escolar	47
2.3 – Das primeiras manifestações da música às metodologias de ensino dos dias de hoje	54
Capítulo III.....	69
Metodologia Adotada.....	69
3.1 – Seleção da metodologia de investigação	69
3.2 – Intervenientes.....	71
3.3 – Instrumentos de recolha de dados.....	73
3.3.1 – Questões éticas	73
3.3.2 – Observação participante.....	73
3.3.3 – Notas de Campo	75
3.3.4 – Registos Fotográfico e de vídeo.....	76
3.4 – Plano de Ação	76
3.5 – Atividades de investigação	77
Atividade 1 – “Jimba Papalusjka”	77
Atividade 2: Audição programada.....	78
Atividade 3: A orquestra.....	80

Atividade 4: “How Can I” de J. Playford	83
Atividade 5: Explorar percutindo.....	86
Atividade 6: Criação do musicograma	87
Atividade 7: Apresentação final	90
Capítulo IV	93
Análise e interpretação de dados.....	93
4.1 – Atividade nº1 “ Partitura não-convencional- Jimba Papalusjka”	93
Intencionalidade educativa:	93
Descrição da atividade:.....	93
Reflexão da atividade:	97
4.2 – Atividade nº2: Audição programada	98
Intencionalidade educativa	98
Descrição da atividade.....	98
1ª subatividade: Desenho com música.....	98
Reflexão da 1ª subatividade	101
2ª subatividade: relaxamento com música	102
Reflexão da 2ª subatividade	105
4.3 – Atividade nº 3: A orquestra	106
Intencionalidade educativa	106
Descrição da 1ª subatividade: Introdução aos instrumentos.....	107
Reflexão da 1ª subatividade:	110
Descrição da 2ª subatividade: A orquestra	112
Reflexão da 2ª subatividade	115
4.4 – Atividade nº 4 “How Can I” de J. Playford	117
Intencionalidade educativa	117

1ª Subactividade: Dança da Contradança	118
Reflexão da 1ª subactividade	122
2ª subactividade: Introdução ao musicograma.....	123
Reflexão da 2ª subactividade	127
4.5 – Atividade nº 5 : Explorar percutindo	128
Intencionalidade educativa	129
Descrição da 1ª subactividade: Jogo de pergunta e resposta.....	130
Reflexão da 1ª subactividade	132
Descrição da 2ª subactividade: Diferentes partituras.....	134
Reflexão da 2ª subactividade	138
4.6 – Atividade nº 6: Criação do musicograma	141
Intencionalidade educativa:	141
Descrição da 1ª subactividade: Ensaios para a peça final.....	142
Reflexão da 1ª subactividade	147
Descrição da 2ª subactividade: Construção do musicograma	148
Reflexão da 2ª subactividade	153
4.7 – Atividade nº 7: Apresentação final.....	155
Intencionalidade educativa	155
Descrição da atividade:.....	155
Reflexão da atividade	158
Capítulo V	161
Conclusões.....	161
5.1 – Conclusões do estudo.....	161
5.2 – Limitações do estudo.....	166
5.3 – Recomendação para futuras investigações.....	167

Parte III.....	169
Reflexão final sobre a PES	171
Referências bibliográficas.....	175
Anexos	181

Índice de figuras

Figura 1: Mapa do Concelho de Viana do Castelo.....	5
Figura 2: Planta da sala de atividades	13
Figura 3: Área das Construções	14
Figura 4: Área da Cozinha	14
Figura 5: Área do quartinho	15
Figura 6: Área dos jogos de mesa.....	15
Figura 7: Área da Biblioteca.....	16
Figura 8: Pauta não-convencional da música "Jimba Papalusjka" Erro! Marcador não definido.	
Figura 9: Estagiário com o livro "O pássaro da alma"	99
Figura 10: Desenho sobre "o que sentiste?"	100
Figura 11: Relaxamento com música.....	103
Figura 12: Criança a colocar o instrumento na respetiva família.....	109
Figura 13: Criança a colocar o instrumento no devido local na orquestra	114
Figura 14: Dança da "Contradança" de J. Playford.....	120
Figura 15: Criança a "acompanhar" a música no musicograma.....	125
Figura 16: Jogo de pergunta e resposta com instrumentos.....	132
Figura 17: Estagiário a apontar para o "quadro de música aleatória"	137
Figura 18: Ensaios para a peça final	146
Figura 19: Musicograma criado pelo grande grupo	151
Figura 20: Crianças a pintar o musicograma construído.....	152
Figura 21: Crianças vestidas para a apresentação final	155
Figura 22: Apresentação Final	157

Índice de quadros e tabelas

Tabela 1: Horário de Funcionamento do Jardim de Infância da Meadela	10
Tabela 2: Mapa de atividades.....	12
Tabela nº 3: Caraterização do grupo de crianças em estudo.....	72
Tabela nº 4: Plano de Ação da investigação.....	77

Índice de gráficos

Gráfico nº 1 : Análise dos resultados da 1ª atividade : “Partitura não-convencional”	96
Gráfico nº 2: Análise dos resultados da subactividade: Perspetiva sensória da música	101
Gráfico nº3: Análise dos resultados da 2ª subactividade da 2ª sessão: Reflexão com música	105
Gráfico nº 4: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 3ª sessão: A família dos instrumentos.....	110
Gráfico nº 5: Análise dos resultados da 2ª subactividade da 2ª sessão: A orquestra	115
Gráfico nº 6: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 4ª sessão: A dança da contradança	122
Gráfico nº 7: Análise dos resultados da 2ª subactividade da 4ª sessão: Iniciação à exploração do musicograma	127
Gráfico nº 8: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 5ª sessão: Jogo de pergunta e resposta	132
Gráfico nº 9: Análise dos resultados da 2ª subactividade da 5ª sessão: Música aleatória	138
Gráfico nº 10: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 6ª sessão: Ensaio para a apresentação final	147
Gráfico nº 11: Análise dos resultados da 2ª subactividade da 6ª sessão: Construção do musicograma.....	153
Gráfico nº12: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 7ª sessão: Apresentação final.....	157

Índice de anexos

Anexo 1: Pedido de autorização.....	181
Anexo 2: Capa do livro “ A orquestra smurfónica “	182
Anexo 3: Quadro da família dos instrumentos.....	182
Anexo 4: Quadro esquemático de uma orquestra	183
Anexo 5: Musicograma “Contradança” de J. Playford	183
Anexo 6: Ficha do musicograma.....	184
Anexo 7: Quadro de música aleatória	185
Anexo 8: Musicograma “Pequena Serenata Nocturna” de W. A. Mozart	186
Anexo 9: Musicograma construído- “Los Toreadores” de Biset	186
Anexo 10: Pedido de autorização para a participação na apresentação final	187
Anexo 11: Convite.....	188
Anexo 12: Comentários dos pais e familiares colocados na caixa das opiniões	189

Anexos presentes em CD

- ✓ Planificações das sessões;
- ✓ Reflexões das sessões;
- ✓ Fotografias do projeto final;
- ✓ Vídeo do projeto final.

Listagem de abreviaturas

OCEPE: Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PES: Prática de Ensino Supervisionada

Jl: Jardim de Infância

Parte I

Capítulo I

Introdução

O estudo que se segue foi desenvolvido no contexto da unidade curricular, pertencente ao ciclo de estudos do curso Mestrado em Educação Pré-escolar, de Prática de Ensino Supervisionado, na qual houve a oportunidade de estabelecer contato direto com o ambiente de educação Pré-escolar. Numa primeira fase, foram realizadas observações que permitiram uma análise do grupo e, por consequência, a percepção e distinção dos pontos fortes e fracos. Uma das problemáticas encontradas foi a escassez de atividades que integravam a Expressão Musical e, devido a este fator, foram delineadas algumas questões de investigação, que a partir destas, pensaram-se diferentes atividades que pudessem colmatar ou minimizar este problema. Ainda nesta primeira parte, vai estar contido um capítulo que se refere à caracterização da PES II. São apresentados cinco tópicos relativos ao contexto, nomeadamente: a caracterização do meio, que aborda o contexto social e local que o jardim-de-infância está inserido; na caracterização do jardim-de-infância, que trata as condições e infraestruturas do jardim, assim como os recursos humanos existentes nele; na caracterização da sala de atividades, que refere as áreas de interesse contidas nela, assim como as rotinas e horários do grupo da sala; na caracterização da faixa etária segundo a literatura, que ajuda a perceber quais as diferentes características do grupo; e implicações e limitações do estudo.

Na segunda parte deste estudo é apresentado todo o trabalho de investigação realizado. No primeiro capítulo é exposto o enquadramento do estudo, no qual justificamos o tema escolhido e quais os objetivos traçados para o trabalho de projeto. Quanto ao segundo capítulo, este fundamenta as bases teóricas para este estudo, onde são abordadas diferentes perspetivas dos mais variados especialistas acerca dos seguintes temas:

- A importância da Expressão Musical;
- Consciência musical nas crianças de idade pré-escolar;
- Das primeiras manifestações da música às metodologias de ensino musical nos dias de hoje.

De seguida, segue-se o terceiro capítulo, no qual é descrita a metodologia utilizada para a implementação do estudo empírico. A metodologia que mais se adequa à implementação deste estudo enquadra-se num paradigma qualitativo e recorre a uma metodologia de trabalho de projeto, suportada por um conjunto de instrumentos de recolha de dados, que são indicados e justificados, nomeadamente observação participante, registo audiovisual (fotográfico e vídeo) e notas de campo. O quarto capítulo refere-se à análise e discussão dos resultados, onde são descritas e refletidas todas as tarefas implementadas ao longo do estudo. No quinto capítulo são apresentadas as conclusões inerentes às questões de investigação traçadas, as limitações diagnosticadas e ainda algumas recomendações para futuras investigações.

A terceira parte do relatório contempla uma reflexão global da PES, onde está presente uma análise referente à experiência vivida no papel de educador estagiário, onde são tratados os contributos dados para a formação pessoal, social e profissional do investigador, os sucessos obtidos e as dificuldades sentidas.

Capítulo II

Caraterização do contexto educativo

Neste capítulo vai ser apresentada a caraterização do contexto educativo, onde é descrito o local onde foi realizada a PES e todo o projeto de investigação, assim como, o grupo participante. As intervenções decorreram num JI situado na freguesia da Meadela, que pertence ao concelho de Viana do Castelo.

Em primeiro lugar vai ser apresentada a caraterização do meio, seguida pela caraterização do JI e as suas caraterísticas no que concerne às infraestruturas, assim como a caraterização da sala de atividades, do grupo e por fim, as implicações e limitações encontradas durante a realização de todo o estudo.

2.1 – Caraterização do meio

A Prática de Ensino Supervisionada II (PES II) foi realizada num dos Jardins de Infância pertencentes à rede de ensino pública do concelho de Viana do Castelo. Esta é uma cidade localizada na zona Norte do Portugal, mais concretamente na região minhota. Além de ser a capital de distrito do Alto Minho, é também um concelho que conta na sua constituição com 27 freguesias, como é visível na figura 1, cujos 88.725 habitantes se encontram distribuídos. O concelho tem 314 km², cuja fauna e flora são ricas em diversidade



Figura 1: Mapa do Concelho de Viana do Castelo

À cidade de Viana do Castelo estão associadas diversas tradições, lendas e histórias, que foram passadas de geração em geração, durante os quase oito séculos de existência da mesma. A grande maioria destas lendas e histórias têm uma ligação com o mar, devido à localização da cidade e à atividade económica mais característica desta zona, a pesca. Também a agricultura é um ponto fulcral a ter em conta quando se fala na atividade económica da cidade de Viana do Castelo. A produção de vinho e o cultivo do milho e legumes são uma das maiores fontes de rendimento para os cidadãos vianenses.

A indústria é, talvez, a maior potência financeira da cidade, pois é nela que estão inseridas as maiores entidades empregadoras: os estaleiros navais e uma multinacional alemã. Nesta cidade existem seis tipos de atividades industriais que se destacam: laticínios, transformação de madeiras, cerâmica, pirotecnia, produtos alimentares e naval.

Em termos culturais, a riqueza etnográfica e as tradições associadas à cidade fizeram com que esta fosse considerada a capital do folclore português. Viana do Castelo é conhecida pelo artesanato, onde se destacam as louças e os bordados típicos vianenses e também a filigrana, que se tornou um verdadeiro ponto de atração para os turistas. Também o património monumental e histórico são pontos fortes de referência desta cidade. O Centro Histórico tem na sua envolvência diversos edifícios, com um estilo arquitetónico bastante rústico, que fazem parte da história da cidade, tais como a Igreja Matriz, os Antigos Paços do Concelho, o chafariz, a estátua do Karamuru ou a Casa da Misericórdia. Na cidade também podemos encontrar edifícios com um estilo contemporâneo, tais como a Biblioteca Municipal, o Centro cultural ou a Marina da cidade. Na cidade de Viana do Castelo também é possível visitar o Museu do Traje, ou o Museu de Artes Decorativas, nos quais podemos encontrar os aspetos mais característicos da cidade, como os trajes típicos ou as peças de ouro mais emblemáticas, ou o Navio-Hospital Gil Eanes, que teve um papel ativo na história da navegação do país, ou o Forte Santiago da Barra, que apesar de não ser considerado um “castelo” foi a partir dele que surgiu o nome da cidade, a Ponte Eiffel, cujo arquiteto foi o mesmo que projetou a Torre Eiffel, ou a Igreja da Nossa Senhora da Agonia, cuja padroeira dá nome àquela que é considerada a maior romaria de

Portugal. Também o Teatro Municipal Sá de Miranda é um local a referir quando se fala da cidade de Viana do Castelo. Este teatro tem mais de 130 anos de existência e nele já estiveram representados vários artistas e peças de renome.

Junto à cidade está o Monte de Santa Luzia, onde é possível encontrar a Citânia de Santa Luzia e o Templo do Sagrado Coração de Jesus, que todos os anos traz vários habitantes da cidade e turistas a visitá-lo, sendo este considerado o principal cartão-de-visita à cidade. Também do cimo do monte é possível ter uma vista panorâmica para toda a cidade, onde podemos contemplar a foz do Rio Lima, os montes verdejantes, o oceano Atlântico e a zona costeira da cidade.

Durante o ano, a cidade oferece qualidade de vida aos seus habitantes através de todos os recursos que apresenta, que fazem parte do património natural, cultural e histórico, estimulando os vianenses a praticarem desportos náuticos, ou proporcionando animações de rua ou feiras de artesanato que estão sempre associadas à história da cidade.

O Jardim de Infância onde a PES II teve lugar foi na freguesia da Meadela, que faz parte da zona urbana da cidade. Esta freguesia tem na sua constituição 9770 habitantes, dos quais 4675 são do sexo masculino, 3121 são do sexo feminino e 7974 são menores de idade (INE, 2011). No início do ano 1989, a freguesia da Meadela foi integrada na cidade e desde aí tem vindo a tornar-se cada vez mais parte da zona urbana da cidade. A freguesia da Meadela, tal como a cidade, tem um vasto conjunto de atividades económicas, que empregam a maior parte da população da Meadela. As principais fontes económicas são as superfícies comerciais, como hipermercados, os minimercados e outros pequenos comércios, o parque empresarial da Meadela que alberga um grande conjunto de fábricas, a bomba de gasolina e a fábrica de louça de Viana. Esta última, para além de ser uma fábrica bastante antiga (data de 1949), também é um marco histórico na história da freguesia, não só por ser um dos poucos locais onde se fazia a louça típica da cidade, mas também por ter sido uma das maiores empregadoras da população vianense, afirmando-se assim como uma das maiores atrações turísticas da freguesia. A Meadela é também um local onde se pode encontrar um vasto leque de estabelecimentos dedicados ao ensino, tais como, creches, jardins-de-infância, escolas de ensino básico, um pavilhão desportivo, centros

de explicação e a Associação Cultural e Educação Popular (ACEP) que recebe escolas de todo o concelho para visitar as exposições e as instalações.

2.2 – Caracterização do jardim-de-infância

O jardim-de-infância onde a PES II teve lugar pertence ao Agrupamento de Escolas da Abelheira. As 147 crianças que frequentavam o Jardim de Infância da Meadela tinham idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos e foram distribuídas pelas 6 diferentes salas de atividades que fazem parte da estrutura do jardim-de-infância. O corpo docente da instituição era constituído por sete educadoras de infância, das quais uma exercia funções administrativas no jardim, e ainda uma professora de expressão musical. No que concerne ao pessoal não-docente era formado por quatro assistentes operacionais que estavam responsáveis por apoiar o trabalho realizado nas salas de atividades, uma psicóloga e uma terapeuta da fala, que tinham sessões com algumas crianças uma a duas vezes por semana. O refeitório contava com a ajuda de duas cozinheiras e três assistentes operacionais, que junto com as auxiliares educativas que dão apoio na sala de atividades, serviam as refeições e asseguravam as condições para o bom funcionamento do refeitório.

No que diz respeito ao espaço interior, e como já foi dito anteriormente, o jardim-de-infância tem na sua composição seis salas de atividades, pelas quais estão distribuídas as crianças que frequentam o estabelecimento.

No *hall* de entrada podemos encontrar uma auxiliar educativa que tem a função de fazer a receção às crianças e pais/familiares, anotando todos os avisos necessários e encaminhando as crianças para o polivalente, até à hora de recolher. A partir do *hall*, ao lado direito, o JI podem ser encontradas uma sala de reuniões, onde são tratados todos os assuntos referentes à parte administrativa do estabelecimento, e esta encontra-se equipada com uma secretária, uma mesa de reuniões, computadores, uma impressora e armários, que servem para arrecadar materiais e documentos; uma biblioteca, onde estão disponíveis os mais variados livros recomendados pelo plano nacional de leitura, e ainda um sanitário com condições para receber pessoas com deficiência motora. No lado esquerdo do *hall* está localizado o refeitório, que tem um

espaço amplo, pronto para dar refeições às 147 crianças que frequentam o JI, à mesma hora.

Na zona frontal do *hall* encontramos um corredor que é ladeado pelo recreio do JI, e dá acesso às salas de atividades e aos lavabos próprios para as crianças. Contudo, os lavatórios encontram-se a uma altura um pouco elevada, o que faz com que as crianças mais novas ou de estrutura menor tenham algumas dificuldades nos momentos de lavar a cara ou as mãos. Nesse corredor também estão localizados os cabides, onde as crianças podem colocar os seus pertences. Estes cabides estão discriminados por sala e, cada cabide tem a identificação de cada criança, através do nome e da fotografia. Fora de cada sala de atividades, encontram-se alguns armários para arrumação de materiais, tais como instrumentos musicais, jogos didáticos, material de limpeza, kit de primeiros socorros, etc.. No fundo do corredor, está situado o polivalente, que está destinado à prática de atividade física e dispõe dos mais variados equipamentos: arcos, cordas, 2 bolas de pilates, 3 bancos suecos, uma ponte de plástico e mecos. Este é também o local onde as crianças vão no momento da chegada ao jardim, onde podem ver filmes, ouvir música, uma vez que este espaço também está equipado com uma televisão, um DVD e um rádio.

A zona exterior do JI é caracterizada pelo amplo recreio, equipado com um piso antichoque, baloiços, escorregas, balancé, casas de madeira e triciclos. Este espaço apresenta bastantes cores, o que o torna apelativo para correr, saltar e brincar, estimulando assim as capacidades sociais e motoras das crianças. Contudo, a escassez de espaços verdes ou caixas de areia é um fator que pode ser melhorado de modo a tornar as condições do recreio mais apelativas ao contacto, por parte das crianças, com uma maior diversidade de materiais e texturas. Em compensação, este espaço tem uma horta, onde as crianças podem cultivar vegetais e visitar acompanhados por adultos responsáveis. Um ponto forte que este espaço apresenta é o fácil acesso, pois é possível para as crianças chegarem ao recreio através das salas de atividades e do corredor junto ao *hall* de entrada.

O horário de funcionamento do jardim-de-infância foi definido no início do ano letivo, começando as suas atividades às 9 horas da manhã e cessando-as por volta das 15 horas e 30 minutos, como é descrito na tabela 1. Contudo, a hora da receção às

crianças é feita entre as 8 e as 9 horas da manhã. Durante este período, as crianças são recebidas, juntamente com os pais, à entrada por uma auxiliar educativa que faz o encaminhamento das crianças para o polivalente onde estão outras assistentes operacionais responsáveis pelas crianças até à hora de recolher às salas. Às 9 horas, as crianças são chamadas pela educadora para se dirigirem à respetiva sala de atividades, onde são implementadas atividades por parte das educadoras até às 12 horas, havendo apenas uma interrupção das 10 horas e 30 minutos até às 11 horas. Durante esta interrupção, as crianças dirigem-se para o espaço exterior ou para o polivalente, caso as condições climatéricas não favoreçam as atividades ao ar livre. No final da manhã, as crianças dirigem-se até à casa de banho de modo ordeiro, para tratarem da sua higiene pessoal, seguindo depois para o refeitório, onde almoçam. No final do almoço, as crianças dirigem-se para o recreio, acompanhados pelas auxiliares educativas para que possam desfrutar do espaço exterior até às 13 horas e 30 minutos. Tal como acontece na pausa da parte da manhã, se as condições climatéricas não estiverem propícias à atividade ao ar livre, as crianças seguem para o polivalente. No final da hora do almoço, as crianças dirigem-se para a sala, retomando as atividades planificadas para a parte da tarde, até às 15 horas e 30 minutos. A esta hora terminam as atividades letivas e as crianças esperam pelos encarregados de educação dentro das instalações ou dirigem-se para o polivalente, onde aguardam pela chegada da ACEP (aquelas que se encontram inscritas) que, em protocolo com a Câmara Municipal de Viana do Castelo, está responsável pelo prolongamento de horário.

Tabela 1: Horário de Funcionamento do Jardim de Infância da Meadela

Horário	Atividade
08h00 às 9h00	Acolhimento
09h00 às 12h00	Atividade letivas
12h00 às 13h30	Almoço/Recreio
13h30 às 15h30	Atividades letivas
15h30 às 16h00	Aguardar a chegada dos Encarregados de Educação

2.3 – Caracterização da sala de atividades

A grande maioria das atividades implementadas pelas educadoras têm lugar na sala de atividades, portanto é de grande importância, esta ter as condições propícias para desenvolver as diferentes capacidades das crianças. Para que isso aconteça, a educadora tem que planificar todas as atividades, tendo em conta as necessidades do grupo, o que leva a que cada sala tenha a sua própria rotina e horário. Na sala onde a PES II teve lugar, o primeiro momento era conhecido como “rotinas”. As “rotinas” iniciavam-se com a “canção dos bons dias”, onde era feita a saudação coletiva. De seguida, o chefe e o ajudante do dia eram escolhidos. Estes dois cargos eram rotativos e estes estavam responsáveis por fazer a contagem das crianças, na qual o chefe tinha a função de contar as meninas e o ajudante os meninos; fazer a chamada individual ao quadro de cada criança para que esta assinalasse um “P” no seu nome no quadro das presenças; identificar a data e qual o estado climático que se fazia sentir nesse dia. Todas estas tarefas eram feitas em grande grupo, enfatizando sempre o papel do chefe e do ajudante. Após a realização das “rotinas”, a educadora, juntamente com os estagiários, realizava as atividades que estivessem planificadas para o dia, até às 10 horas e 30 minutos. A esta hora havia uma interrupção para as crianças poderem lanchar e usufruir do espaço exterior, onde podem brincar e correr, até às 11 horas. Após o recreio, as crianças eram chamadas para voltarem à sala de atividades, retomando as atividades iniciadas da parte da manhã até à hora de almoço. À hora de almoço as crianças são acompanhadas pelos estagiários e educadora para o refeitório em fila indiana, com o chefe e o ajudante à frente, que eram responsáveis pela ordem da fila. O almoço tinha a duração de 1 hora e 30 minutos, começando às 12 horas e terminando às 13 horas e 30 minutos. No final deste período, as crianças dirigem-se novamente para a sala de atividades, terminando este ciclo às 15 horas e 30 minutos.

Em dias específicos, havia também sessões dinamizadas pelos estagiários e educadoras, docentes externos, ou entidades responsáveis pela atividade, onde as crianças tinham acesso a atividades de diferente cariz, como sessões de motricidade, expressão musical, apresentações de livros, dramatizações, etc., como é descrito na tabela 2.

Tabela 2: Mapa de atividades

Atividades	Horário
Expressão Musical	Terça- 14h00 às 14h30 Sexta- 11h00 às 11h30
Motricidade	Quarta- 11h00 às 11h30
Patinagem	Das 13h30 às 15h00, nos dias: 24 de abril; 8, 21 e 29 de maio; 11 e 19 de junho.
Biblioteca	Terça- 10h00 às 10h30 Quarta- 13h30 às 14h00

A sala de atividades era um espaço amplo, com 10 mesas organizadas no centro da sala em forma de “E”, dois placards que funcionavam como expositores para os diferentes trabalhos realizados pelas crianças, um quadro branco, dois armários, onde um deles continha as caixas dos lápis e marcadores das crianças, as capas das mesmas, que serviam de arquivo para os trabalhos realizados, e continha ainda os jogos de mesa; no outro armário era guardado o material escolar, desde cola, canetas, diferentes tipos de papel, agrafadores, etc. Na sala havia ainda uma banca comprida, onde estava localizado o lavatório da sala e copos de plástico para as crianças beberem água, um rádio e caixas onde estavam disponíveis folhas brancas A4. Contudo, apesar de amplo, o facto de na sala estarem disponíveis tantos recursos tornava-o um pouco limitado para a locomoção entre as diferentes áreas de interesse. Segundo Hohmann e Weikart (2009) “definir as áreas de interesse é uma maneira concreta de aumentar as áreas de iniciativa, autonomia e estabelecimento de relações sociais da criança” (p. 165). O modelo *High-Scope* defende que o espaço da sala deve estar organizada por diferentes áreas distintas, nas quais as fronteiras estão difusas entre si e estejam dispostas de modo às crianças terem fácil acesso aos materiais presentes em cada uma destas áreas de interesse. Na sala de atividades as áreas que a constituíam eram a área das construções, a área da casinha, que estava dividida em área do quarto e área da cozinha, a área dos jogos de mesa, a área dos trabalhos manuais, a área da pintura e a área da biblioteca. Ao longo do ano, a estagiária Joana ainda introduziu a área da

matemática no âmbito da implementação do seu estudo. Na seguinte figura está apresentada a planta da sala de atividades.

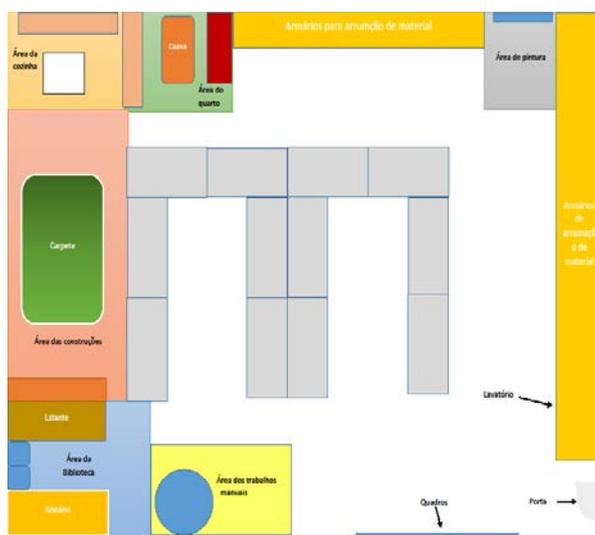


Figura 2: Planta da sala de atividades

A área mais pretendida pelas crianças da sala era a área das construções. Tanto os meninos como as meninas pretendiam esta área de interesse, sendo mais predominante o interesse dos meninos. Esta área estava localizada na ala esquerda da sala, entre a área da cozinha e área da biblioteca e podiam estar, no máximo, 4 crianças de cada vez. Aqui, estavam disponíveis diversos materiais, como blocos, legos de diferentes tamanhos e cores, alguns brinquedos como carros e animais. Os materiais encontravam-se organizados por tipos de materiais, estando estes divididos por caixas e em prateleiras. Os legos e os blocos constituíam, sem dúvida, a brincadeira predileta das crianças, onde estas davam asas à sua imaginação construindo as mais diversas réplicas de infraestruturas. Hohmann e Weikart (2009) dizem que “Na medida em que as crianças brincam, quer sozinhas, quer com outras, os educadores identificam e apoiam as suas atividades de exploração, imitação, resolução de problemas espaciais, seriação, comparação e «faz-de-conta»” (p. 184). A figura que se segue representa o espaço disponível para esta área.



Figura 3: Área das Construções

A segunda área mais pretendida pelas crianças era a área da casinha que se dividia em área da cozinha e área do quarto. Nesta área podiam estar simultaneamente sete crianças, divididas entre as duas áreas que a constituíam (4+3). Faziam parte da área da cozinha (figura 4) uma mesa e quatro cadeiras, assim como acessórios de cozinha e representações plásticas de alimentos. Na área do quarto estavam disponíveis alguns adereços, roupas, bonecas e ainda estava mobilada com uma cama, uma cómoda, um roupeiro e uma mesinha de cabeceira. Na área da casinha (figura 5) é possível à criança desenvolver a imaginação, a linguagem oral e outras capacidades ao nível dos diferentes domínios, através do “faz-de-conta”. Segundo Hohmann e Weikart (2009) a área da casinha é propícia a diversos tipos jogos de imitação, onde as crianças vão realizar atividades que viram em casa, como mexer, encher, despejar, agitar, dobrar, abotoar, escovar, alimentar, vestir e despir roupas, satisfazendo assim as crianças que frequentam esta área. Esta é também uma área na qual as brincadeiras podem ser realizadas individualmente ou em cooperação com outras crianças.





Figura 5: Área da casinha

Os jogos de mesa (figura 6) eram a terceira área de interesse mais procurada pelas crianças da sala. As crianças utilizavam os diferentes jogos nas mesas centrais da sala. As competências trabalhadas nesta área são o raciocínio lógico, a memorização, a emergência da leitura e da escrita e a motricidade fina, através da manipulação dos diferentes materiais que se encontravam disponíveis nesta área, nomeadamente, puzzles, blocos lógicos, jogos de memória, jogos de tabuleiro, jogos de alfabeto e cadernos de atividades.



Figura 6: Área dos jogos de mesa

Na área da biblioteca (figura 7) era possível estarem quatro crianças e esta constituía uma grande importância para a sensibilização à leitura e ao desenvolvimento da linguagem. Aqui, as crianças passavam a maioria do seu tempo a folhear os livros e ver as ilustrações que estes continham e a partir dessas ilustrações, as crianças inventavam histórias ou faziam alusões àquilo que tinha sido lido anteriormente durante as sessões de leitura. Esta área ficava localizada num dos cantos da sala, o que possibilitava a concentração das crianças que ali estavam.



Figura 7: Área da Biblioteca

As áreas da pintura e dos trabalhos manuais são áreas de interesse onde o trabalho realizado é, na grande maioria das vezes, orientado, ou seja, as crianças que frequentavam estas áreas tinham sempre um responsável a supervisionar a área. Como não tinham um espaço físico próprio, estas áreas eram apenas utilizadas caso alguma criança sentisse a necessidade de a frequentar. Na área dos trabalhos manuais podíamos encontrar diversos materiais, como plasticina, formas, folhas de diferentes tipos de papel, tesouras, cola, tecidos, e outros materiais. Nesta área, as principais competências a trabalhar são a criatividade, a motricidade fina, o sentido estético e o espírito de entreatajuda. A área da pintura contava com o auxílio de um cavalete, no qual tinha à disposição boiões para as tintas e alguns pincéis. Nesta área, o trabalho realizado era individual, ou seja, como as crianças da sala preferiam sempre as outras

áreas de interesse, a educadora orientava uma das crianças para esta área. Como nenhuma destas áreas tinha um espaço próprio não existe um registo fotográfico do espaço.

2.4 – Caracterização da faixa etária da sala com base na literatura

No texto que se segue, vai ser feito uma breve caracterização do grupo no qual este estudo teve incidência. O grupo de crianças que formavam o grupo de trabalho era constituído por 25 crianças, das quais 14 eram do sexo feminino e as restantes 11 do sexo masculino. Estas 25 crianças estavam inseridas numa faixa etária dos 4 aos 6 anos de idade, sendo que todas elas nasceram nos anos 2010 e 2011. Os encarregados de educação apresentavam diferentes níveis de escolarização, apresentando habilitações literárias entre o 9º ano de escolaridade e o ensino superior. Em relação à profissão destes, é apresentada uma grande diversidade, estando entre elas professores, empregados fabris, comerciantes, empregados de mesa, assistentes operacionais e administrativos e desempregados, portanto, é saliente o diferencial existente a nível socioeconómico.

Em anos anteriores, das 25 crianças apenas uma não frequentou o este estabelecimento de ensino nos anos anteriores. Apesar da proximidade de idade, este é um grupo heterogéneo, pois os interesses e os níveis de desenvolvimento estavam muito diferenciados. Contudo, este era um grupo bastante cooperativo e com uma boa relação entre todos, o que levava sempre à partilha de ideias constante. Ao nível da capacidade de trabalho, este era um grupo que se mostrava, como foi dito anteriormente, sempre prontificado para a partilha de ideias e mostrava-se sempre entusiasmado com a introdução de novas tarefas e projetos.

Na educação pré-escolar existem diversas áreas e domínios que abordam as diferentes temáticas que se fundamentam no desenvolvimento e na aprendizagem de conteúdos por parte das crianças e são estas: a área de formação pessoal e social, a área da expressão e comunicação e a área do conhecimento do mundo. Dentro da área de expressão e comunicação estão diferentes domínios como o domínio das expressões (dramática, musical, plástica, motora), domínio da linguagem oral e abordagem à escrita e o domínio da matemática.

A Área de Formação Pessoal e Social “é considerada uma área transversal, dado que todas as componentes curriculares deverão contribuir para promover nos alunos

atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários” (DEB, 1997, p.51), sendo que é nesta área de conteúdo que as crianças vão conseguir adquirir e fortalecer algumas regras de comportamento e interiorizar valores e princípios, que vão ser úteis na resolução de problemas. Posto isto, o papel do educador é fundamental para o incentivo à criação de atitudes e valores que fomentem a consciência moral e a cidadania, através da criação de rotinas de saúde, higiene e segurança, atividades que promovam a autoestima, o sentido crítico a autonomia e a confiança. O educador é também responsável pela criação de um ambiente propício ao convívio e ao desenvolvimento das competências sociais das crianças, pois “desenvolver competências nas relações sociais é uma parte importante da vida no mundo social. A sociabilidade desenvolve-se por volta dos 2 anos e parece relativamente estável daí em diante” (Spodeck, 2002, p. 392).

O grupo onde este estudo teve incidência apresentava-se bastante afetivo, compreensivo e cooperante entre si, realçando-se sobretudo o espírito de entreajuda nos pares que realizaram a apresentação final e a partilha nos momentos de brincadeira e nas áreas de interesse.

A área de expressão e comunicação está relacionada com as aprendizagens que fomentam o desenvolvimento psicomotor e simbólico que apoiam a compreensão e o domínio progressivo de diferentes formas de linguagem. Nesta área distinguem-se os mais variados domínios que devem estar intimamente relacionados entre si, uma vez que todos eles se focam na aquisição de novos códigos, através dos quais as crianças vão poder explorar e representar o mundo que os rodeia (DEB, 2002)

O domínio da expressão motora tem como principais objetivos o desenvolvimento corporal, através do qual é feita uma ligação entre o corpo e a mente; a aquisição do controlo do corpo; o desenvolvimento da habilidade motora; a assunção de responsabilidade crescente daquilo que é o nosso próprio bem-estar; o desenvolvimento da habilidade de utilização do movimento, como instrumento para uma melhor comunicação e expressão; a aquisição de comportamentos e valores referentes ao ajustamento social e pessoal e o desenvolvimento de atividades favoráveis à atividade física. (Borges, 2009).

O corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem.

(DEB, 1997, p.58)

Gallahue (2002), divide as fases de desenvolvimento motor em 4 fases distintas, que se subdividem em diferentes estádios. A primeira fase do desenvolvimento motor de um indivíduo é a fase do movimento reflexo, que se divide em dois diferentes estádios: o estádio da codificação de informação (desde que a criança está no útero até aos 4 meses) e o estádio de descodificação de informação (dos 4 meses até ao 1 ano de idade). A fase seguinte é a fase do movimento rudimentar, que se divide em dois estádios distintos: o estádio de inibição reflexa (que se dá entre o nascimento até ao 1 ano de idade) e o estádio de pré-controlo (desde 1 ano até aos 2 anos de idade); a terceira fase do desenvolvimento motor acontece na fase em que as crianças são de idade pré-escolar. Esta é a fase do movimento fundamental e os estádios que a constituem são três: o estádio inicial (dos 2 aos 3 anos de idade), o estádio elementar (dos 4 aos 5 anos de idade) e o estádio maduro (dos 6 aos 7 anos de idade); a última fase de desenvolvimento motor é a fase do movimento especializado e divide-se em três estádios distintos: o estádio de transição (entre os 7 e os 10 anos de idade), o estádio de aplicação (dos 11 aos 13 anos de idade) e o estádio de utilização vitalícia (a partir dos 14 anos de idade). É na fase de movimento fundamental que as crianças passam por mais transformações no que concerne ao desenvolvimento motor pois, segundo Gallahue (2002, p. 50), “Na fase motora fundamental do desenvolvimento as crianças já não precisam de manter uma luta sem tréguas contra a gravidade, adquirindo, pelo contrário, cada vez maior controlo da sua musculatura em oposição a ela (estabilidade)”, ou seja, é nesta fase que as crianças se tornam mais autónomas e conseguem aperfeiçoar as capacidades motoras fundamentais, como correr, saltar, pular, manipular, pontapear, lançar, apanhar, entre outras, através das mais variadas experiências e atividades inseridas no quotidiano das crianças. (Gallahue, 2002).

Tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também na motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo.

(DEB, 1997, p. 58)

A motricidade global consiste na “forma como cada um de nós se movimenta e utiliza o corpo, em diversas situações, com vista a alcançar certos objetivos. Inclui a capacidade para coordenar diferentes partes do corpo e para controlar o sistema neuromuscular em relação a uma variedade de espaços, objetos, sinais e tarefas” (Portugal & Laeavers, 2010, p. 54). No que diz respeito à motricidade fina, esta “refere-se à capacidade de manipulação de pequenos instrumentos e objetos, requerendo uma meticolosa ao nível da mão e dos dedos, podendo envolver a coordenação olho-mão.” (Portugal & Laeavers, 2010, p. 54).

As metas de aprendizagem da educação pré-escolar definem um conjunto de objetivos que devem constituir as competências das crianças no final deste ciclo, com o intuito de preparar as crianças para o início da educação formal. O domínio da expressão motora abrange três subdomínios diferentes: Deslocamentos e equilíbrios, perícias e manipulações e jogos. A meta de aprendizagem (ME-DGIDC, 2010) destinada ao subdomínio dos deslocamentos e equilíbrios, onde enuncia que no final da educação pré-escolar, a criança deve realizar um percurso no qual devem constituir destrezas como rastejar deitado de modo dorsal e ventral, fazendo o movimento com apoio dos pés e das mãos, rolar sobre si mesmo em posições diferentes e sentidos; fazer rolamento à frente, mantendo a direção durante a realização do movimento e o salto sobre diferentes obstáculos e de um plano superior com receção em equilíbrio (ME-DGIDC, 2010). No que diz respeito a este domínio, a grande maioria das crianças que constituíam o grupo mostraram conseguir realizar com eficácia destrezas como rastejar dorsal e ventral, sendo que apresentavam maiores dificuldades quando rastejavam de modo dorsal, rolar sobre si em qualquer sentido e em posições diferentes e realizar os saltos sobre um plano superior com receção equilibrada. Contudo, nos saltos sobre obstáculos e na cambalhota à frente foram notórias as dificuldades sentidas pela grande maioria do grupo, ou seja, apesar de conseguirem realizar estes movimentos, nos momentos finais de cada um (no caso do salto, a receção, e na cambalhota, a trajetória) mostraram não ser eficazes.

No que toca ao subdomínio das Perícias e manipulações, as metas de aprendizagem defendem que no final da educação pré-escolar, a criança deve conseguir lançar uma bola em distância com a mão dominante e com ambas as mãos;

lançá-la num plano vertical (para cima) e fazer a receção dessa bola com as duas mãos acima da cabeça e perto do solo; deve conseguir também pontapear uma bola com ambos os pés, mantendo o equilíbrio, para um alvo estático; e ainda deve conseguir receber a bola com ambas as mãos, evitando que esta caia, após lançá-la à parede. (ME-DGIDC, 2010). O grupo de crianças que constituía a sala mostravam-se pouco à vontade na grande maioria dos tópicos desta meta. Apesar disso, foi notória a evolução das crianças na realização dos diversos movimentos acima enunciados. Contudo, no momento de acertar no alvo, após pontapear ou atirar a bola, a maioria das crianças mostraram conseguir realizar os movimentos de forma correta, mas não conseguiam acertar no alvo.

Os jogos são o último subdomínio enunciado pelas metas de aprendizagem.

Segundo as metas destinadas a este subdomínio

No final da educação pré-escolar, a criança pratica Jogos Infantis, cumprindo as suas regras, selecionando e realizando com intencionalidade e oportunidade as ações características desses jogos, designadamente: posições de equilíbrio; deslocamentos em corrida; combinações de apoios variados; lançamentos de precisão de uma bola; pontapés de precisão.

(ME-DGIDC, 2010, p. 12)

Para o grupo de crianças da sala, este era, sem dúvida alguma, o subdomínio preferido, pelo simples motivo de este ser abordado, na grande maioria das vezes, em grupo e em modo de competição. A maioria das crianças era capaz de variar a velocidade na corrida e contornar obstáculos. Contudo, no que toca aos lançamentos e pontapés em precisão, eram notórias as dificuldades sentidas.

O domínio da expressão dramática “é um meio de descoberta de si e do outro, de afirmação de si próprio na relação com o(s) outro(s) que corresponde a uma forma de se apropriar de situações sociais” (OCEPE, 1997, p.59). É neste domínio que a criança vai criar consciência da sua realidade e contexto e das diferenças que existem entre o seu próprio contexto e o do outro, através do jogo simbólico, onde são fornecidos à criança “materiais que oferecem diferentes possibilidades de «fazer de conta», permitindo à criança recrear experiências da vida quotidiana, situações imaginárias e utilizar objetos livremente, atribuindo-lhes significados múltiplos” (OCEPE,1997, p.60).

Sousa (2003) destaca alguns dos objetivos da Expressão Dramática, que enfatizam a importância das atividades dentro deste domínio como fonte de desenvolvimento da criança. Os objetivos enunciados pelo autor são:

- Desenvolver a sua personalidade;
- Autoeducar-se;
- Satisfazer algumas das suas necessidades presentes mais fundamentais, nomeadamente de:
 - Expressão de sentimentos;
 - Criatividade;
 - Ludismo;
 - Desempenho de papéis;
 - Evasão pela ficção;
 - Catar-se, ab-reação, compensação, sublimação.

(Sousa, 2003, p.39)

No mesmo livro, Sousa (2003) ainda faz referência a Slade 1954 e à sua teoria da evolução da expressão dramática que se divide em 4 estádios, sendo que apenas o primeiro referencia as crianças de idade pré-escolar. Esta perspetiva defende que “a criança passa do egocentrismo para a audiência (...) porque a intenção da criança não é representar para uma audiência e porque não há texto escrito (a criança não sabe, sequer, ler).” (Slade, 1954 *in* Sousa, 2003, p.40). O 1º estádio apresentado por P. Slade (1954) está inserido na faixa etária dos 0 aos 5 anos, no qual a criança inicia o drama através do jogo; Grande parte das ações praticadas pela criança têm a forma circular a partir de movimentos do corpo, uma vez que o círculo é apresentado, pelo autor, como o espaço vital do corpo; as autoexperiências têm grande incidência num espaço aproximado, que vai se expandindo através da conquista por etapas. (Slade *in* Sousa, 2003).

O domínio da expressão musical “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a produzir.” (OCEPE, 1997, p.63). A partir deste trabalho, as crianças vão começar a identificar cada vez melhor os diferentes elementos constituintes do som, tais como: o timbre, a altura, a intensidade, a duração e numa fase mais avançada, a audição interior, que representa a capacidade de reproduzir um som mentalmente. (OCEPE, 1997).

Ao longo do período de prática de ensino supervisionada foi notória a evolução da sensibilidade das crianças para com a música e as atividades musicais que eram propostas. As crianças mostraram-se abertas para a execução de coreografias, o canto de canções e até atividades um pouco mais elaboradas. Através da prática da educação musical, as crianças vão adquirir e desenvolver competências, não só musicais, mas também transversais a todas as áreas, que lhes serão uteis para o resto da vida, como é comprovado por Peery (2002) em que o autor refere:

Há provas consideráveis da importância do papel que a música pode desempenhar na vida de uma criança, tanto quando a criança aprende a gostar e a saber apreciar a música em si mesma, como pelo que o envolvimento musical da criança pode contribuir para favorecer aspetos do seu desenvolvimento cognitivo, físico e social.

(Peery, J in Spodeck, B., 2002, p. 461)

Com o domínio da expressão plástica, a criança entra em contacto com diversos materiais e aprende a tirar partido das características (textura, cor, tamanho) desses materiais através de várias técnicas como a colagem, a pintura, o desenho, o recorte ou a escultura, desenvolvendo assim habilidades motoras relacionadas com a motricidade fina, tal como é referido nas OCEPE (1997):

A expressão plástica implica um controlo da motricidade fina que a relaciona com a expressão motora, mas recorre a materiais e instrumentos específicos e a códigos próprios que são mediadores desta forma de expressão.

(OCEPE, 1997, p. 61).

Reis (2003) enuncia no seu livro as etapas evolutivas do grafismo infantil, sugeridas pelo Sir Cyril Burt. Estas etapas evolutivas dividem-se em 7 pontos distintos e inserem-se entre os 2 e os 15 anos de idade. A primeira etapa dá-se entre os 2 e os 4 anos de idade e consiste em rabiscar, onde os traçados elaborados são considerados sem objetivo e só numa fase posterior é que lhes é conferido um significado. A segunda etapa dá-se aos 4 anos, na qual as linhas são o elemento predominante e a criança mostra ter uma preferência pela representação da figura humana. O simbolismo descritivo representa a terceira etapa e tem lugar aos 5-6 anos de idade, onde a preferência das crianças continua a ser a figura humana, com a particularidade de esta já representar este registo já ser realizado de forma convencional, ou seja, já dão algum ênfase ao detalhe no momento da representação. Com 7-8 anos de idade,

acontece a quarta etapa que está nomeada como o realismo descritivo e aqui, os desenhos passam a ser mais lógicos e a criança começa a representar aquilo que conhece não apenas o que vê. A etapa seguinte é o realismo visual que dá-se dos 9 aos 10 anos de idade e começa a dar uso à perspectiva e à sobreposição e mostra ter preferência pela representação de paisagens. Entre os 11 e 14 anos de idade, aparece a etapa da repressão, na qual a criança já mostra ter algum espírito crítico em relação aos seus desenhos. A última etapa de evolução do grafismo dá-se aos 15 anos de idade e é considerada pelo autor como o renascimento artístico e a criança/jovem já demonstra ter alguma sensibilidade para a representação abstrata, ou seja, o desenho não confere apenas a representação de algo objetivo, passando a relatar histórias ou a ter um significado um pouco mais profundo que tinha até então (Reis, 2003).

As crianças que faziam parte do grupo estavam dispostas entre a etapa da linha (4 anos de idade) e o simbolismo descritivo (5-6 anos), onde a grande maioria dos desenhos mostravam representar a figuração humana, com ou sem detalhe.

Sousa (2003) defende que o principal objetivo da expressão plástica é a representação das emoções, sentimentos e pensamentos através de materiais plásticos, sendo que a pretensão desta área não é a criação de obras de arte ou a formação de artistas, mas sim a satisfação das necessidades de criação e expressão das crianças.

Segundo as OCEPE (1997) o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita mostra ter uma importância fundamental na educação pré-escolar, uma vez que é muito comum qualquer criança em idade pré-escolar ter um contato regular com diferentes códigos de escrita, através de experiências do cotidiano e atividades que têm como principal objetivo a emergência da escrita e o domínio das capacidades orais.

A aquisição da linguagem oral é um processo que constitui uma importância na vida de qualquer indivíduo uma vez que:

É através dela que se processam a maior parte das nossas interações pessoais e é ainda devido à especificidade linguística do ser humano que nos é possível transferir a informação de e para outros tempos e lugares.

(Sim-Sim, I., 1995, p.200).

As OCEPE (1997) tratam a aquisição da linguagem oral como um objetivo fundamental da educação pré-escolar, na qual o papel do educador passa por criar condições favoráveis ao desenvolvimento da fala, através da criação de ambientes propícios à utilização do diálogo, que irá constituir um modelo para a construção de conhecimentos e para um melhor relacionamento do grupo. Através da criação de ambientes estimulantes à comunicação verbal, a criança vai mostrar um desejo cada vez maior de comunicar, ou seja, através deste desejo de comunicar, e supondo que o faça, a criança vai apresentando cada vez um maior domínio da linguagem, expandindo o seu vocabulário e progressivamente contruindo frases com uma complexidade maior.

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008) abordam o desenvolvimento da linguagem oral passa pela articulação de quatro domínios de desenvolvimento diferentes: O domínio do desenvolvimento fonológico, que consiste na diferenciação e articulação dos sons da fala, o domínio de desenvolvimento semântico, que está caraterizado pelo progresso de palavras e frases, e numa fase posterior, o discurso; o domínio do desenvolvimento morfológico e sintático, que aborda a capacidade de organizar as palavras na frase, através das regras, de modo a elaborar um discurso coerente; e o domínio do desenvolvimento pragmático, que se refere à aquisição de regras de utilização da língua.

As crianças que faziam parte do grupo em que se incidiu este estudo mostraram estar bastante confortáveis na comunicação oral, estando dentro dos parâmetros esperados de desenvolvimento neste domínio, mostrando conseguir fazer a transmissão da mensagem, como a narração de acontecimentos ou em perguntas e respostas compreender aquilo que lhes é dito ou pedido.

A grande maioria das crianças tem contato com a linguagem escrita desde muito cedo, evidenciando sinais de distinção entre os diferentes códigos de escrita e começam a associar as funções dos símbolos gráficos, reconhecendo assim a função da escrita como fonte de comunicação.

As crianças desde muito cedo, por volta dos 3 anos, sabem distinguir a escrita do desenho e, mais tarde, sabem também que uma série de letras iguais não forma uma palavra, começando a tentar imitar a escrita e a reproduzir o formato do texto escrito.

(OCEPE, 1997, p.69)

De modo a tornar a linguagem escrita mais apelativa é importante que a criança esteja realmente envolvida neste processo.

Para que haja evolução em termos conceptuais é necessária uma verdadeira apreensão de princípios, por vezes não convencionais, mas que apoiam a criança na sua progressão, e que só se consegue pelo envolvimento em tarefas reais de escrita e com significado para a criança.

(Mata, 2008, p. 34)

Para Ferreiro e Teberosky (1979) e Ferreiro (1988,1991), a evolução da escrita dá-se em três diferentes fases diferentes, sendo que não existe nenhuma idade concreta para esta evolução. O primeiro nível é caracterizado pela reprodução de alguns traços típicos da escrita, como a elaboração de grafismos separados entre si, mais concretamente círculos. Esta descontinuidade é uma característica da escrita de imprensa. Também é possível que a criança faça alguns grafismos ligados, que representa a forma como a escrita cursiva é escrita. (Lourenço, C. & Martins, M., 2010). Portanto, nesta primeira fase, as crianças demonstram já conseguir diferenciar a linguagem escrita do desenho, tentando sempre representar as características mais salientes da forma gráfica da escrita representada no meio que as envolve. Numa segunda fase de evolução, as crianças já conseguem representar um conjunto de letras que conhecem, como por exemplo as do seu nome, e tentam reproduzir uma qualquer palavra utilizando de forma aleatória esse conjunto de letras que conhecem, não atribuindo assim nenhum tipo de critério linguístico à escrita. (Lourenço, C. & Martins, M., 2010). No terceiro nível, as crianças começam a identificar os sons ouvidos na fala e associá-los e representá-los com letras convencionais. Inicialmente, esta representação é silábica, ou seja, as crianças vão representar as sílabas ouvidas por uma letra convencional. Posteriormente, as crianças passam a fazer a representação silábico-alfabética, fazendo uma análise da palavra mais profunda e passam a representar cada sílaba com mais do que uma letra. Na fase final deste nível evolutivo, a escrita da criança passa a ser alfabética, passando a representar com letras convencionais todas os fonemas ouvidos (Lourenço, C. & Martins, M, 2010).

As crianças constituintes do grupo de trabalho mostravam ter muito presente esta necessidade de escrita. Durante o tempo em que estavam na sala de atividades, era estabelecido um contato direto com o código escrito através do trabalho realizado

com livros, fazendo a interpretação de imagens ou a organização de sequências. A escrita do nome e apelido com letras de imprensa era também uma forma das crianças estarem próximas com a escrita. A grande maioria das crianças conseguia identificar as iniciais do seu nome e apelido. Também a rotulação de todos os materiais da sala contribui para uma maior e melhor ambiência à presença da escrita. Através da “leitura” dos rótulos, dos livros ou da escrita do nome, as crianças conseguiam verificar algumas normas da escrita, facilitando, assim, todo o processo evolutivo da linguagem escrita.

O domínio da matemática constitui um papel fundamental na estruturação do pensamento lógico.

Cabe ao educador partir das situações do cotidiano para apoiar o desenvolvimento do pensamento lógico-matemático, intencionalizando momentos de consolidação e sistematização de noções matemáticas.

(OCEPE, 1997, p.73).

Portanto, as situações do dia-a-dia devem servir de apoio para a construção e desenvolvimento das diversas noções matemáticas, para que as crianças consigam identificar e associar os problemas matemáticos que são expostos à realidade que as envolve, facilitando e agilizando assim a resolução dos mesmos, pois as crianças irão apoiar-se e sentir-se mais próximas das questões por estas serem vistas como “problemas da vida real”. Estes problemas/ questões conferem à criança a oportunidade de compreender melhor o sentido de número e tudo que a ele está associado, como a contagem e todas as capacidades operativas emergentes.

Dentro do domínio da matemática foram estabelecidos pelo Ministério da Educação três subdomínios distintos: números e operações, geometria e medida e organização e tratamento de dados (ME-DGIDC, 2012). No subdomínio dos números e operações é esperado que a criança classifique e enumere objetos, tendo em conta uma determinada propriedade; reconheça os números como meio de identificação relacionado com a quantidade existente de objetos dentro do conjunto; reconheça a quantidade de objetos dentro de um conjunto, através da percepção visual sem contagem (*subitizing*), utilize termos como “mais” e “menos” como apoio à comparação do número de objetos num conjunto; reconheça os números de um a dez e realize a contagem em objetos do dia-a-dia com correção, estabelecendo relações

numéricas entre os diferentes números; consiga utilizar os números ordinais em diferentes contextos (até 5); relacione a adição e subtração com a combinação e extração de uma dada quantidade entre conjuntos de objetos; e consiga resolver problemas simples recorrendo à contagem e operações simples, através de diferentes formas de representação (esquemas simples, desenhos, símbolos) e, posteriormente, consiga expressar o método de resolução oralmente ou graficamente. (ME-DGIDC, 2012). Portanto, este subdomínio tem como fundamento o tratamento do sentido de número e a aquisição do mesmo por parte das crianças.

O sentido de número diz respeito à compreensão global e flexível dos números e das operações, com o intuito de compreender os números e as suas relações e desenvolver estratégias úteis e eficazes para cada um os utilizar no seu dia-a-dia, na sua vida profissional ou enquanto cidadão-ativo.

(Castro & Rodrigues, 2008, p.11)

A maioria das crianças que integravam o grupo de trabalho mostravam ter conhecimento dos numerais, tanto ordinais e cardinais, apesar de apresentarem dificuldades no estabelecimento de relações entre os números e utilizar os diferentes termos comparativos. No que diz respeito à contagem de objetos, todas realizavam a contagem um a um e apenas duas delas não conheciam na íntegra a sequência numérica. Algumas das crianças do grupo conseguiam recorrer à percepção visual para perceber a quantidade de objetos contidos num conjunto (*subitizing*).

No subdomínio de geometria e medida, as metas descritas para o final da educação pré-escolar referem que, no final deste ciclo, as crianças devem conseguir identificar semelhanças e diferenças entre objetos e agrupá-los em grupos de acordo com os critérios estabelecidos; devem estar conscientes do conceito “padrão simples”, identificando-o e explicando-o, e consegue aplicar os conceitos apreendidos em objetos de uso diário; descrever as posições relativas de objetos utilizando termos de localização espacial (acima, abaixo, à direita,...); nomear as diferentes figuras geométricas e reconhecê-las, independentemente da posição, tamanho, cor ou textura e identificá-las em objetos do seu meio envolvente; utilizar diferentes expressões para comparar grandezas e quantidades de diferentes objetos, compreendendo que os objetos têm atributos medíveis como volume, comprimento ou massa (ME-DGIDC, 2012). Ou seja, a “geometria inclui uma estrutura com uma lógica específica que lhe

permite articular a evidência visual com a exactidão do seu método, dando resposta a inúmeros problemas” (Mendes, M. F. & Delgado, C., 2008, p. 9).

No que diz respeito a este subdomínio, as crianças da sala mostraram ter noções espaciais, apesar de não conseguirem distinguir a esquerda e a direita. Todas elas conseguiam identificar facilmente as formas geométricas e enumerar algumas características das mesmas. No que concerne à medida, algumas crianças não conseguiam realizar a medição dos espaços, mesmo que utilizando padrões não-convencionais. Apesar de não conseguirem realizar as medições, as crianças da sala conseguiam comparar tamanhos e medidas, utilizando os diferentes termos designados.

No subdomínio da organização e tratamento de dados é esperado que a criança evidencie os atributos dos objetos nos momentos de apresentação das soluções aos problemas simples; questione e participe no momento de recolha de dados, tendo em perspectiva a sua realidade e o seu meio envolvente; interprete os dados através de tabelas ou pictogramas simples; consiga apresentar oral ou graficamente as ideias conseguidas na resolução de um problema específico (ME-DGIDC, 2012). Para Castro e Rodrigues (2008):

A análise de dados é uma área da Matemática que, no mundo atual tem grande importância, uma vez que tem uma forte ligação ao quotidiano, quer de adultos, quer de crianças, proporcionando ocasiões muito ricas de desenvolvimento numérico.

(Castro & Rodrigues, 2008, p. 59).

Grande parte das crianças mostrava reconhecer e relacionar algumas características e a partir delas, formavam conjuntos. As crianças também reconheciam padrões e conseguiam formá-los através de imagens e materiais manipuláveis. Algumas das crianças conseguiam fazer a recolha e organização de dados em pictogramas e posteriormente proceder ao tratamento e interpretação de dados.

A última área destacada pelas OCEPE (1997) é a área do conhecimento do mundo, que se relaciona com o despertar da criança para a busca intensiva de conhecimento no mundo que a rodeia.

A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as

formas mais elaboradas do pensamento, o desenvolvimento das ciências, das técnicas e, também, das artes.

A área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contatar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo.

(OCEPE, 1997, p. 79)

Esta área está separada em três diferentes domínios: Localização no espaço e tempo, conhecimento do ambiente natural e social e dinamismo das inter-relações natural-social (ME-DGIDC, 2012).

No primeiro domínio, referente à localização espaço-temporal, as metas de aprendizagem designam que, no final da educação pré-escolar, a criança deve utilizar as diferentes noções espaciais, tendo como perspetiva a sua localização, localizar diferentes elementos nos diferentes espaços, reconhecer elementos pertencentes a uma fotografia e associá-lo a uma realidade observada, reconhecer as diferentes formas de representação de espaços, consegue descrever a sua rotina diária ou pequenos acontecimentos dessa rotina, distinguir unidades de tempo básicas (manhã, semana, ano, etc.), consegue realçar semelhanças e diferenças entre diversas épocas. (ME-DGIDC, 2012). As crianças da sala mostravam ter bem presentes todas as noções espaciais necessárias, utilizando os termos próprios na localização espacial de qualquer elemento que estivesse presente ou que fizesse parte da sua realidade. Conseguiram, também, fazer referência às unidades de tempo básicas, recorrendo a estas para fazer a localização temporal de qualquer acontecimento do passado, presente ou futuro, ou das rotinas diárias de cada uma.

Para o segundo domínio, que se refere ao conhecimento do ambiente natural e social, estão também discriminadas alguns objetivos a alcançar, por parte da criança, no final da educação pré-escolar. Portanto, no final deste ciclo é importante que a criança consiga identificar elementos do ambiente natural; formular questões relacionadas com acontecimentos ou lugares observados; estabelecer diferenças e semelhanças entre materiais e entre materiais e objetos; reconhecer a influência de forças físicas no posicionamento e equilíbrio de um qualquer objeto; reconhecer comportamento os diferentes comportamentos dos materiais quando na presença de diferentes materiais; identificar as diferentes partes do seu corpo; consiga identificar-

se através das suas características individuais, com consciência da sua localização espaço-temporal; reconhecer as diferentes necessidades do ser humano (fisiológicas, seguranças, sociais, etc.); reconhecer as diferentes fases de crescimento de um ser humano e dos seres vivos; reconhecer diferentes aspetos na constituição de um qualquer ser vivo; Identificar as diferentes profissões que estão presentes no seu meio familiar e meio próximo; e relatar diferentes acontecimentos (reais ou fictícios) fazendo alusão aos diferentes locais e ao tempo que decorre a ação. (ME-DGIDC, 2012)

As crianças do grupo não mostravam ter qualquer dificuldade na sua identificação e aos seus familiares, estabelecendo sempre as relações familiares existentes. Mostraram também ter consciência acerca das partes que integram o seu corpo. Todas as crianças conseguiam diferenciar as características dos diferentes seres vivos e perceber as fases de desenvolvimento que estes se encontravam. Conseguiram, também, identificar facilmente os serviços existentes no seu meio, assim como grande parte das profissões, e tinham conhecimento das diferentes funções de cada uma.

O terceiro domínio refere-se ao dinamismo das inter-relações natural e social. As metas definidas para este domínio a capacidade da criança se situar socialmente, tanto numa família como em qualquer outro grupo social; de descrever a importância da reciclagem e separação dos resíduos sólidos e o respetivo ecoponto a colocar; manifestar comportamentos que mostram preocupação com o meio-ambiente; de manifestar comportamentos relacionados com a higiene pessoal (corporal e alimentar), saúde e segurança; de estar sensível à diversidade. As crianças do grupo mostravam estar sensíveis às ideologias ecológicas, manifestando comportamentos como separar os resíduos ou reciclar materiais. Também todas mostraram ter hábitos de higiene, como lavar as mãos antes das refeições ou após as atividades de pintura ou barro. No que concerne à prática laboratorial, as crianças mostraram-se sempre cativadas na elaboração das mesmas e tentavam sempre fazer as previsões dos resultados, justificando sempre as suas escolhas.

2.5 – Implicações e limitações do contexto no decorrer da investigação

O sucesso de um qualquer estudo de investigação relaciona-se diretamente com o contexto onde este é implementado, portanto é de máxima importância o conhecimento, por parte do investigador, de todos os fatores associados ao local onde o estudo vai ter incidência, desde as infraestruturas aos recursos materiais e humanos disponíveis.

Durante o período de decurso da Prática de Ensino Supervisionada pude constatar que as infraestruturas do Jardim de Infância eram adequadas para a implementação das atividades e para a aquisição de novos conhecimentos.

As crianças precisam de espaço para usar objetos e materiais, fazer explorações, criar e resolver problemas; espaço para se mover livremente, falar à vontade sobre o que estão a fazer; espaço para guardar as suas coisas e exibir as suas invenções; e espaço para os adultos se lhes juntarem para as apoiar nos seus objetivos e interesses.

(Hohmann, M & Weikart, D. P., 2009, p.162)

A sala de atividades é o local onde as crianças passam a maior parte do seu dia, portanto é importante que esta confira as condições necessárias para dar às crianças o maior número de momentos lúdicos.

Os educadores (...) organizam os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo controlo sobre o seu ambiente.

(Hohmann, M & Weikart, D. P., 2009, p.163)

A sala de atividades na qual este estudo teve incidência era ampla, contudo o excesso de mesas existentes na sala tornou o espaço um pouco reduzido, tendo em conta o número de crianças que constituíam o grupo da sala. O número de crianças também mostrou ser um fator que dificultou a implementação do projeto, pois as crianças mostraram estar em níveis de desenvolvimento diferentes, ou seja, uma vez que o grupo era bastante heterogéneo, as atividades implementadas tinham que ser pensadas de modo a constituir um desafio exequível para todas as crianças, de modo a cativar o interesse de todos. Portanto, o nível de dificuldade das atividades tinha que ser médio para que estas não fossem demasiado fáceis para as crianças com níveis de desenvolvimento mais elevados e não constituíssem impossibilidades para as crianças

com níveis de desenvolvimento mais baixos. Os materiais que constituíam a sala de atividades apresentavam variedade e adequação às crianças que constituíam a sala, porém, durante o período de incidência da PES, estes nunca foram alterados, o que levou ao permanente contato com estes, por parte das crianças, nos momentos em que frequentavam as áreas de interesse. Portanto, apesar dos materiais disponíveis na sala mostrarem ser adequados, é de grande importância o acrescentamento de outros que satisfizessem de melhor forma as necessidades das crianças. Segundo as OCEPE (1997, p.31) “O contexto institucional de educação pré-escolar deve organizar-se como um ambiente facilitador do desenvolvimento e da aprendizagem das crianças”.

No que diz respeito ao espaço exterior eram notáveis as qualidades, tanto lúdicas como de segurança, conferindo, assim, às crianças um espaço onde pudessem circular livremente, falar, socializar e fazer as mais diversas brincadeiras. “O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço inferior” (OCEPE, 1997, p. 39).

Além do espaço exterior, as crianças também podiam usufruir do polivalente. Este espaço era utilizado nos dias de chuva e também nas sessões de motricidade. Uma vez que este era um espaço com grandes dimensões, as sessões de motricidade raramente decorriam no espaço exterior. No polivalente estavam também arrumados todos os materiais disponíveis para as sessões de motricidade, como bolas, cordas, arcos, cones, etc.. A biblioteca existente no JI constava uma dificuldade nos momentos de implementação das atividades, pois os recursos lá existentes eram escassos e as dimensões eram bastante pequenas, o que dificultava muito a implementação de atividades de leitura. Por esta razão, todas as atividades deste tipo foram implementadas na sala de atividades. Contudo, o agrupamento, em conjunto com as educadoras do JI criaram um horário, no qual, uma vez por semana, as crianças pudessem visitar a biblioteca da Escola do 1º CEB, anexa ao JI, que continha recursos de qualidade, tanto em termos de espaço como de materiais. Apesar do esforço realizado, nos dias de chuva o deslocamento até à biblioteca da Escola do 1º CEB era

irrealizável, uma vez que o grupo de crianças tinha que se deslocar de uma escola para a outra e durante esse percurso não existiam locais abrigados.

O planeamento e implementações de atividades foi algo desafiante, pois, como foi dito anteriormente, o grupo era heterogéneo. No entanto, houve sempre um cuidado enorme na execução das atividades para que estas fossem atraentes para todo o grupo, proporcionando, assim, variadas oportunidades significativas de aprendizagem. Para isto, foi necessário recorrer ao Projeto Curricular de Grupo e ao Plano Anual de Atividades, onde nos apoiámos nas diretrizes presentes nos documentos. As atividades implementadas variavam muito na modalidade de grupo, ou seja, eram executadas tanto em grande grupo, em pequenos grupos como individualmente, consoante as necessidades e interesses do grupo. Como foi dito anteriormente, o grupo de crianças era bastante heterogéneo, a todos os níveis e, contrariamente àquilo que se possa pensar, este fator não estava inteiramente relacionado com a idade das crianças. Para além da heterogeneidade, faziam parte do grupo duas crianças que tinham comportamentos exagerados, demonstrando alguma carência de atenção. Para colmatar este problema, decidimos atribuir papéis de destaque a estas crianças em grande parte das atividades, tais como o apelo primordial à participação destes, a atribuição de cargos como o chefe do dia ou o ajudante e até mesmo solicitar o apoio na realização de tarefas.

O fator que constituiu a maior dificuldade para a implementação deste projeto foi a inexistência de uma assistente operacional permanente na sala. Algumas das atividades tinham mesmo que ser interrompidas para a realização de tarefas simples como a ida à casa de banho ou a distribuição do lanche e do leite.

Em suma, o contexto educativo no qual foi implementada a PES II apresentava as condições necessárias para a realização dos projetos, tanto em termos de recursos materiais e humanos, como em termos de espaço. Também a educadora cooperante constituiu um grande apoio para a implementação do estudo associado a este relatório, prontificando-se sempre para qualquer tipo de ajuda e dando *feedback* em todas as atividades implementadas, fazendo sugestões de melhoria e salientando os aspetos que correram da melhor maneira, evitando assim, qualquer tipo de

constrangimento que pudesse existir naquilo que estava planeado para o grupo no Plano Anual de Atividades.

Parte II

Capítulo I

Enquadramento do estudo

Este capítulo apresenta o enquadramento do estudo, onde estão inseridos os aspetos fundamentais sobre o mesmo. Este está dividido em cinco secções, das quais, a primeira aborda a contextualização e pertinência do estudo; a segunda secção enuncia a problemática do estudo; a terceira apresenta as questões de investigação; na quarta vão estar inseridas as finalidades deste estudo, e por fim, a quinta secção que concerne a organização deste estudo.

1.1 – Organização do estudo

Na segunda parte deste trabalho vão estar presentes cinco capítulos fundamentais, que descrevem diferentes pontos importantes para a realização deste estudo.

O primeiro capítulo refere-se ao enquadramento do estudo, onde são abordados pontos como a problemática encontrada, que está na origem deste estudo, as questões de investigação formuladas para solucionar a problemática encontrada, a pertinência do estudo, onde é justificada a conveniência do mesmo, as finalidades presentes nele, assim como a sua organização.

No segundo capítulo é apresentado o enquadramento teórico, ou seja, vão ser tratados alguns temas que estão relacionados com este projeto, segundo as visões de diferentes autores para a compreensão de conceitos e teorias referentes à aplicação da Expressão Musical. Neste capítulo, os temas tratados são a importância da Expressão Musical na Educação Pré-Escolar, a consciência musical em crianças de idade pré-escolar e uma breve referência à evolução da visão da música durante os séculos, apresentando algumas metodologias de ensino musical propostas pelos mais conceituados teóricos.

No terceiro capítulo está presente a metodologia de investigação determinada para a realização e implementação deste estudo, na qual vão ser revelados o método de trabalho de projeto, quais os instrumentos de recolha de dados utilizados, as

vantagens e desvantagens na adoção do método, e ainda, as questões éticas associadas à aplicação da metodologia definida.

O quarto capítulo refere-se à análise e discussão de dados, onde vão ser descritas as atividades realizadas, seguidas de uma pequena reflexão.

O quinto capítulo vai sintetizar as conclusões de todo o projeto, referindo quais as conclusões retiradas na implementação deste projeto, quais as limitações encontradas e ainda, recomendações para futuras investigações.

1.2 – Contextualização e pertinência do estudo

A música é uma parte integral do desenvolvimento espiritual, cognitivo, social e cultural da vida das crianças, e não deveria ser tratada como uma área isolada do resto do currículo, nem vista como uma área apenas acessível aos virtuosos e providos de talento. A música pode e deve estar mais relacionada com as outras áreas do currículo (transversalidade). Esta oferece diversificadas experiências que ampliam o pensamento da criança e facilita uma compreensão do mundo mais profunda. (Welch & Durrant, 1995). Tendo em conta a visão dos autores, as benesses trazidas pelo trabalho com música desde cedo são evidentes. Após o contato com as crianças da Sala 6 do JI da Meadela, foi perceptível ao investigador, a escassez existente de trabalho realizado no âmbito da Expressão Musical. Apesar de existir uma sessão semanal, com a duração de uma hora, destinada para esta área, as sessões não podiam ser feitas de modo continuado, ou seja, aquilo que era trabalhado nas sessões não poderia ser muito ambicioso, pois a frequência semanal destas, assim não o permitia.

Este é um estudo que se alia à Expressão Musical, e tem como principal fundamento a exploração musical com diferentes aplicações, com o auxílio de diferentes materiais, de modo a provocar nas crianças o gosto pela música, e paralelamente, trabalhar a visão que eles têm sobre a música, percebendo qual o grau de consciencialização musical que estas têm. Portanto, o estudo baseia-se em proporcionar às crianças as mais variadas experiências musicais, com os mais diversos formatos existentes na educação musical, tais como, o jogo, danças, instrumentações, rimas e esquemas. Cezero (1997) refere que “O jogo é o recurso por excelência para a Educação Infantil. O jogo, como elemento motivador e como necessidade vital da

criança, converte-se assim em instrumento de primeira ordem” (Cezero,1997, p. 1337).

Este autor refere também que:

A canção, a dança, a dramatização, nada mais são que jogos. Mas, incluindo muitas outras atividades e até simples exercícios, habilmente apresentados, adquirem cariz lúdico. E mais, muitos dos conhecimentos anexos a esta iniciação estarão assim marcados com o selo festivo e lúdico inerente à música.

(Cezero, 1997, p. 1337)

Também é sabido que a Expressão Musical é uma das expressões que confere maior importância na aprendizagem da criança, devido a esta ser uma área bastante transversal, que para além de ser quase sempre trabalhada num registo lúdico, também apoia todas as outras áreas que fazem parte do currículo da Educação Pré-Escolar. Segundo Silva (2008), “a Expressão Musical é uma área sobre a qual recaem, a nosso ver, a maior responsabilidade dentro da Comunicação e Conhecimento do Mundo no Pré-Escolar.” (p. 34).

Deste modo, este projeto vai ter um papel de potenciador das capacidades musicais das crianças, assim como um inibidor da falta sentida durante as observações da PES I de sessões dedicadas à Expressão Musical.

1.3 – Problemática do estudo

Após as observações realizadas no âmbito da PES I e II, foi notória a escassez de atividades de Expressão Musical, sendo que, no período em que a PES I decorreu, não foram observadas quaisquer sessões de Expressão Musical. Posto isto, a necessidade sentida para colmatar esta problemática levou à criação e implementação deste projeto.

Inicialmente, este projeto fora concebido para combater a indisciplina existente na sala de atividades, mas uma vez que o registo das crianças a nível comportamental se tornou mais positivo, juntamente com o professor orientador, os moldes do estudo foram alterados de modo a solucionar o problema enunciado anteriormente.

De modo a tornar o projeto mais interessante, optou-se por executar um conjunto de atividades inerentes à temática, com o recurso aos mais diversos

materiais e registos, para que a partir daqui, o interesse pela expressão musical, por parte das crianças, fosse reforçado.

1.4 – Questões de investigação

Olhando à problemática encontrada nas observações da PES I e II, formulamos as seguintes questões de investigação:

- Qual a reação das crianças perante a exploração de diferentes tipos de atividades no âmbito da expressão musical?
- Quais as motivações das crianças para este tipo de atividades?
- Qual o grau de aplicabilidade do conhecimento musicais das crianças de idade pré-escolar?

1.5 – Finalidades da investigação

- Proporcionar às crianças novas aprendizagens e experiências;
- Promover o gosto pela Música, por parte das crianças;
- Perceber quais as vantagens associadas à aplicação da Expressão Musical;
- Incitar o envolvimento dos pais nas atividades do JI;
- Adquirir novos conhecimentos e experiências;
- Perceber qual a ação do professor/educador enquanto mediador e investigador;
- Realizar uma apresentação de final do ano, de modo a mostrar aos pais os resultados obtidos neste projeto.

Capítulo II

Fundamentação teórica

As intenções desta investigação recaem sobre a observação realizada num contexto educativo, particularmente, um jardim-de-infância.

Neste capítulo vai estar inserida uma revisão bibliográfica que suporta todo o estudo realizado. Nesta fundamentação teórica vai ser feita uma análise acerca da perspectiva de vários autores no que concerne à importância da Expressão musical, à consciência musical nas crianças com idade pré-escolar, e das primeiras manifestações da música até às metodologias de ensino nos dias de hoje.

2.1 – A importância da Expressão musical

A música está presente na vida das crianças desde muito cedo e todas já tiveram oportunidades de contactar com diferentes formas musicais. A abordagem à Música no jardim-de-infância dá continuidade às emoções e afetos vividos nestas experiências, contribuindo para o prazer e bem-estar da criança. Esta abordagem integra-se nas vivências e rotinas da sala, valoriza os interesses e propostas das crianças, no desenvolvimento de uma prática do ouvir e “fazer” música.

(OCEPE, 2016, p. 58)

Desde da fase inicial das suas vidas, mesmo antes até do nascimento, as crianças estão em contato com os mais diversos ambientes sonoros. Segundo Sousa (2003, pág. 19), “a criança, ainda no útero da sua mãe, por volta do sexto mês, já ouve os sons do batimento do coração e a voz da sua mãe”, portanto, ainda na fase fetal, a criança já está familiarizada com sons que vão integrar o contexto em que viverá (Sousa, 2003).

Edwin Gordon (2000b) defende que a música é aprendida da mesma forma que a aprendemos a língua materna. Numa primeira fase, desde o nascimento (ou mesmo antes) ouvimos os outros a falar, uma vez que estamos rodeados pelo som da língua e da conversação e, a partir daí, absorvemos os sons e familiarizamo-nos com a língua. Numa fase posterior tentamos imitar aquilo que ouvimos. Terceiro, começamos a ter consciência através da língua, ou seja, as palavras e as frases começam a fazer sentido à medida que ganhamos experiência com esta. Na última fase, improvisamos. Deste modo, conseguimos criar as nossas próprias frases e torná-las lógicas, resultando na potencialização das capacidades conversacionais. Após isto acontecer,

podemos finalmente desenvolver a capacidade de falar, pensar e posteriormente, aprender a ler e a escrever.

Posto isto, podemos afirmar que a musicalidade é algo inato e as vivências de experiências no âmbito da expressão musical numa fase inicial da vida das crianças conferem um apoio crucial ao desenvolvimento musical. Rodrigues (1998, p. 39), em jeito de comentário à investigação de Gordon (1993), afirma que “a aptidão musical apresenta o seu potencial máximo na altura do nascimento. Depois, se não for estimulada, vai diminuindo até aos nove anos de idade, altura em que estabiliza”. Deste modo, e uma vez que o potencial musical está num nível elevado no momento da primeira infância, é pertinente que o ensino da expressão musical confira no currículo da educação pré-escolar, de forma a exponencializar essas aptidões musicais, enquanto estas se apresentam num nível elevado. Segundo Willems (1970) “só pelos três ou quatro anos de idade é que o professor de música pode empreender um trabalho de preparação musical exato e contínuo”, contudo, este autor explica que as primeiras manifestações no âmbito da expressão musical não surgem no domínio da pedagogia musical, mas sim na educação geral infantil e que é o papel das pessoas do meio familiar introduzir e despertar o sentido auditivo e rítmico das crianças, reforçando, assim a teoria de Gordon.

Também Escudero (1989) defende que

A educação musical deve começar desde a primeira infância ou etapa pré-escolar; esta educação musical deve ter associada a poesia, a mímica, a dança, a psicomotricidade, a expressão corporal, a linguagem, etc.

A criança, desde muito pequena, move-se ritmicamente; portanto, temos de aproveitar esse instinto rítmico que tende a desenvolver o seu sentido musical, por meio de jogos e esquemas rítmicos, recitais, canções simples, canções populares e tradicionais, canções preparatórias para a prática instrumental, canções com ritmo, canções com mímica, canções ou romances encenados.

(Escudero, 1989, p. 7)

Portanto, através de todas estas práticas podemos inferir às crianças um ambiente no qual os indivíduos podem fortificar as suas capacidades musicais. A expressão musical é fundamental para o desenvolvimento do indivíduo, tal como é referido por Veríssimo:

A música é bastante importante neste processo de construção, e traz grandes benefícios ao desenvolvimento do indivíduo, devendo fazer parte do seu dia-a-dia. O

desenvolvimento engloba vários aspetos, como por exemplo, aumento de qualidades morais, psicológicos, intelectuais, crescimento, progresso, físicos, cognitivos entre outros.

(Veríssimo, 2012, p. 11)

Veríssimo (2012), na sua dissertação, e de modo a sustentar a afirmação, referiu autores como Hohmann & Weikart (2004) que defendem que:

O facto de a música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas (...) o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam música.

(Hohmann & Weikart, 2004, p. 658 *in* Veríssimo, 2012, p.11)

As afirmações acima abordam a transversalidade da expressão musical no desenvolvimento dos diferentes domínios e, fazendo assunções, podemos constatar que quanto mais cedo um indivíduo tiver acesso a atividades de cariz musical, mais benefícios terá no que concerne ao desenvolvimento das diferentes aptidões. Willems (1970) também defende esta expansão da música nas diferentes áreas, referindo que:

A música favorece o impulso da vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora. Por isso a música é encarada quase unânimamente como um factor cultural indispensável.

(Willems, E., 1970, p. 11-12)

Para que estas capacidades sejam desenvolvidas, os pais e os professores têm o papel de encorajar e evidenciar uma atitude positiva face aos esforços da criança relativamente à expressão musical. (Gordon, 2000b, pág.319). Schafer (1975) enuncia, na sua obra, algumas máximas que os educadores e professores devem seguir, sendo elas as seguintes:

1. O primeiro passo prático em qualquer reforma educativa é dá-lo;
2. Na educação, os fracassos são mais importantes que os êxitos. Não há nada tão deprimente como uma história de êxitos;
3. Ensinar à borda do perigo;
4. Já não há mestros. Apenas há uma comunidade de aprendizes;
5. Não desenvolva uma filosofia da educação para os outros. Desenvolva uma para si mesmo. Talvez alguns desejarem compartilhá-la consigo.
6. Para a criança de cinco anos, a arte é vida e a vida é arte. Para a de seis, a vida é vida e a arte é arte. O primeiro ano de escola é um marco na história da criança: um trauma.
7. A antiga abordagem: o maestro tem a informação. O aluno tem a cabeça vazia. O objetivo do maestro: introduzir a informação na cabeça vazia do aluno. Nota: no início, o maestro é um imbecil; no fim: o aluno é um imbecil;

8. Pelo contrário, uma aula deveria ser uma hora de mil descobertas. Para que isto aconteça, o maestro e o aluno deveriam primeiro descobrir-se reciprocamente;
9. Porque será que os únicos que nunca pagam ingresso aos seus próprios cursos são os maestros?
10. Ensine sempre de maneira provisória. Só Deus pode estar seguro.

(Schafer, 1975, p. 14)

Apesar de esta abordagem ser um pouco abrupta, o autor toca num ponto que se confere importantíssimo na educação – a identidade de cada individuo. Cada vez mais, o ensino da educação musical está focado não só na transmissão de informação, mas também na descoberta pessoal de cada individuo. Por sua vez, Willems (1970)

O problema da educação põe-se portanto, nos nossos dias, com uma acuidade particular, e pode deixar perplexos muitos investigadores. Contudo, o pedagogo tem o dever de tomar consciência da situação actual, pois ele desempenha, juntamente com o compositor, uma missão importante: ele guia os primeiros passos do jovem músico, lança-o no caminho a seguir e aconselha-o no decurso do seu desenvolvimento.

(Willems, E., 1970, p. 8-9)

Estes dois autores têm uma visão do ensino da música com bastante enfoque na reforma e alteração de conceitos que foram enraizados na metodologia dos educadores no ensino da educação musical, através da herança de princípios antigos e associando a educação musical à utilização quase exclusiva de instrumentos, onde se procurava tirar proveito dos talentos, em prol da virtuosidade (Willems, 1970), esquecendo-se, na grande maioria dos casos, da vertente espiritual da música. Contudo, na sua obra, Schafer (1975) fala acerca do trabalho feito por si, no ensino de educação musical, focando-se essencialmente em três campos distintos:

1. Tratar de descobrir quais são os potenciais criativos que as crianças podem ter para fazer a sua própria música;
2. Apresentar aos estudantes de todas as idades o som do ambiente; induzi-los a tratar da paisagem sonora do mundo como uma composição musical cujo principal compositor é o homem e a produzir apreciações críticas, que possam conduzir ao seu melhoramento;
3. Descobrir um nexu ou local de encontro, onde todas as artes possam reunir-se e desenvolver-se juntas harmoniosamente.

(Schafer, 1975, p. 21)

Estas atividades foram realizadas com o intuito de desenvolver no grupo uma maior abertura e sensibilidade para a universalidade da música, tanto como arte, como ponte de ligação para os diferentes meios.

Como foi anteriormente referido, a música é uma área que representa uma transversalidade com as mais variadas temáticas. Para Escudero (1989), os principais objetivos da educação musical são incentivar as crianças para o gosto pela música, preparando-os para que esta seja realizada com prazer; dar ênfase à espontaneidade e à expressão pessoal, despertando assim uma participação ativa em todas as atividades dentro deste domínio; fornecer à criança o maior número de possibilidades e variantes de atividades, para o desenvolvimento da sua fantasia, da imaginação e da criatividade; oferecer a todas as crianças a possibilidade de desenvolver estes pontos, adequando cada atividade ao desenvolvimento do instinto rítmico, da audição, da sensibilidade, da emoção e da inteligência criadora; e, por fim, favorecer o desenvolvimento da criança através de variadas experiências musicais. Esta autora também defende que:

Se o aluno aborda a música com alegria, esta tem que ser mantida mediante o interesse dos exercícios que se realizam, assim como pelo entusiasmo do professor. Não se trata de uma perfeição dos exercícios, mas sim que a criança exteriorize a sua vitalidade e desenvolva o seu espírito de iniciativa.

(Escudero, 1989, p. 7)

Portanto, aquilo que é notório na perspetiva dos autores acima referidos é uma educação que promove a descoberta da identidade do aluno, onde os educadores, professores ou maestros devem transmitir conhecimentos, tendo sempre em conta a visão do aluno, de forma a potencializar as aptidões musicais deste, tentando sempre ter uma postura humilde, captando todas as inferências feitas pelas crianças, de modo a nunca coartar aquilo que a criança pensa ou reproduz.

2.2 – Consciência musical nas crianças de idade pré-escolar

Uma das questões que mais se levanta no mundo musical é se qualquer som é considerado música. Para Gordon (2000b)

Som em si mesmo não é música. O som só se converte em música através da audição, quando, como com a linguagem, os sons são traduzidos na nossa mente, para lhes ser conferido um significado.

(p.18)

Willems (1970), por sua vez, afirma que

O som, tal como o ritmo, pode ser encarado como um elemento pré-musical. É apenas ampliando o sentido do termo que nós podemos chamar «música» a todo o fenómeno sonoro. Por outro lado, é difícil determinar o momento exato em que o som se torna musical.

(p.45)

Também Swanwick (1996) propõe o seguinte:

Vamos, então, rever algumas teorias elementares da música e perceber quão bem elas se adequam; a velha máxima que vê a música como «som organizado» vai ser a primeira a ser revista. Um momento de reflexão mostra-nos que esta definição apenas não nos serve. O discurso é som organizado, assim como o barulho de um martelo pneumático, ou de um telefone a tocar, ou de uma máquina de escrever, mas nós não consideramos estes sons como músicas, embora o possamos fazer às vezes. Para considerar estes sons como música temos que lhes retirar o seu significado normal.

(p. 7)

Portanto, segundo o ponto de vista destes três autores, um som por si só não pode ser considerado música. Apenas poderá ser tido como tal, quando lhe é atribuído um significado diferente daquele que é o padronizado ou quando combinado com outros sons ou elementos pré-musicais, sustentando assim a teoria que toma a música como um conjunto de sons organizados.

Contudo, esta definição não pode ser tida como a definição absoluta daquilo que é a música. Swanwick (1996) também questiona uma outra definição para a música. Para este autor, a teoria que descreve um som musical como algo com características regulares vibracionais, ao contrário do ruído com ondas sonoras irregulares não é totalmente aceitável, pois segundo Swanwick (1996) “as sirenes das ambulâncias, o guinchar dos travões, o ranger da porta ou o uivar de um cão fazem música enquanto uma pandeireta não o faz, se aceitarmos a teoria” (p. 6). Posto isto, o autor defende que há três condições necessárias para que um som se torne música:

- **Seleção:** nem todos os sons disponíveis são utilizados. Muitos são rejeitados e outros são repetidos várias vezes;
- **Relação:** Os sons são feitos para combinar, preceder ou seguir uns aos outros no tempo;
- **Intenção:** O músico/ compositor tem a intenção de fazer música, enquanto nós temos como objetivo ouvir a música.

(Swanwick, 1996, p. 9)

Para podermos perceber se o que ouvimos é realmente música, temos que ter em conta estes três pontos. Contudo, estes tópicos não estão relacionados com a

perspetiva sensorial do ouvinte, ou seja, estes tópicos só se relacionam com a visão do músico deixando de parte a vertente sensorial da música. Vernon (1993) fez uma lista com sete categorias de resposta à música: 1. Resposta física (a verdadeira sensação do som), 2. As linhas livres de pensamento (sonhar acordado com a música), 3. Reação emocional (associação visual ou drama, essencialmente), 4. Resposta muscular (incluindo os ajustes delicados ou complexos que ressaltam com qualquer percepção auditiva), 5. Sinestesia (particularmente a ligação de uma nota musical com uma cor visual); 6. Imagens auditivas e processos intelectuais (técnicos e analíticos) e 7. Fatores sociais e temperamentais. (Vernon, 1993 *in* Swanwick, 1997). Estas respostas não acontecem todas em simultâneo. Willems (1970) refere que

A natureza da música é de outra ordem, mas ela requer a sensorialidade como meio de utilizar a matéria sonora com inteligência e sensibilidade; a sensorialidade favorece a aquisição das qualidades artesanais.

(p.59).

Este autor também refere que “quanto mais formos sensorialmente sensíveis ao som, mais descobriremos as suas diferentes qualidades, os diferentes elementos: altura, intensidade, timbre, sons harmónicos, sons resultantes, etc.” (Willems, 1970, p. 60). Esta sensorialidade não é algo inato, e é no seio familiar que se começa a fazer este treino auditivo, através da chamada de atenção à criança para o ambiente sonoro que a rodeia, destacando diferentes sons e ruídos. De seguida, no jardim-de-infância, a criança também é exposta a outros sons, e nesta fase, a grande maioria tem o acompanhamento de um docente especializado que os ensina a imitar, a comparar, emparelhar, julgar e classificar os diferentes sons. O professor deve proporcionar às crianças as mais diversas experiências musicais, com o apoio de material abundante e variado, para que este treino se torne realmente eficaz (Willems, 1970).

Garmendia (1981) também estabelece uma ligação entre a música e a educação áudio-percetível, na qual o núcleo está inteiramente relacionado com a percepção auditiva, educando a partir de um conjunto de estratégias que visam o trabalho desta. Para isto acontecer é importante ter em atenção alguns aspetos que contribuem eficazmente para o desenvolvimento da percepção auditiva, tais como, o repertório, que deve ser cuidadosamente selecionado, visto que a criança já tem algumas experiências musicais, que geralmente, tem um registo muito similar e com a

exposição de outras formas de música, torna a cultura musical da criança muito mais rica; o canto, por esta ser uma atividade básica e fundamental para o desenvolvimento da afinação e audição e constitui uma base essencial para o decorrer de toda a matéria; o ritmo, que através da animação da matéria plástica, através de diferentes movimentos, apoia a consciência do tempo e do espaço de um modo natural; a audição, que marcada por um carácter de tempo real, torna-se impossível reconhecer qualquer tipo de conhecimento musical que não a tenha como fundamento; a memória, para que seja possível a retenção de conteúdos aprendidos e torna-se imprescindível para a aprendizagem da escrita; e a improvisação, que é um ato de espontaneidade consciente, onde a criança põe em prática tudo aquilo que aprendeu (Garmendia, 1981).

Todas estas experiências levarão ao aumento da consciência musical, por parte do ouvinte. A consciência humana está associada, na sua definição, ao conhecimento, percepção e honestidade. É também a consciência que revela a noção dos estímulos à volta de um indivíduo que confirmam a sua existência. O conceito de consciência está intimamente relacionado com termos como “eu”, “existência” ou “pessoa”, e por isso mesmo, este assunto é alvo de variadas pesquisas nos campos da filosofia, psicologia, neurologia e ciências da educação (Leontiev, 1978). Uma vez que a consciência está muito associada ao conhecimento e percepção, este texto vai abordar diferentes aspetos que mostram ser influentes para o desenvolvimento da mesma.

Edwin E. Gordon, em 1980, no seu livro *Music Learning Theory*, introduziu um termo, que está muito associado àquilo que é a consciência musical. O termo criado foi “audiação”, que segundo o autor “a audiação é para a música o que o pensamento é para a fala.” (Gordon, 2000b, p. 4). A criação deste termo está relacionada com a necessidade de atribuir um significado à capacidade de compreender musicalmente um som que possa não se encontrar fisicamente presente, ou seja, é fácil para um indivíduo ouvir um som familiar e perceber algumas características do mesmo, tais como as fontes sonoras, o timbre ou a altura, e a isto chama-se audição, e a audiação é exatamente o mesmo, com a particularidade de o som não ter que ser ouvido e quem o está a ouvir, ou a evocar, conseguir tomar consciência da composição musical do mesmo e das suas características. Gordon (2000b) explica que :

Pode-se audiar enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música. Embora pareça contraditório que se possa ouvir música e ao mesmo tempo proceder à audição dessa mesma música (...) automaticamente, pensa no que está a ser dito quando está a ouvir ou a participar numa conversa. Escutar música, compreendendo-a, e escutar a fala, compreendendo-a envolvem operações similares.

(p. 16)

O processo de audição pode ser muito facilmente confundido com a percepção auditiva. Apesar de muito semelhantes e totalmente relacionados, a percepção auditiva é realizada no momento em que o som está presente, enquanto, como foi dito anteriormente, a audição não necessita.

Na percepção auditiva, lidamos com acontecimentos sonoros imediatos. Na audição, porém, lidamos com acontecimentos musicais que podem não estar a ocorrer na altura. Além disso, comparada com o que normalmente se chama imagística musical, a audição é um processo bem mais profundo.

(Gordon, 2000b, p.17)

Quando falamos de audição é importante perceber a diferença entre estes dois conceitos que podem ser muito facilmente confundidos, uma vez que ambos defendem o conhecimento da música e de tudo aquilo que esta envolve.

As crianças também são capazes de audiar, apesar de não terem consciência disso. Gordon (2000b) afirma que a integração da audição preparatória dá-se nos momentos em que estas ainda estão a receber orientação informal estruturada e não-estruturada em música. Esta audição pode ser dividida em duas partes. A primeira relaciona-se com a componente teórica, onde o educador tem que perceber a própria teoria de aprendizagem musical e a segunda integra a parte prática e é constituída por diversas atividades de aprendizagem sequencial. Tanto uma como outra, dão ênfase apenas ao processo e não ao produto.

A audição propriamente dita e a audição preparatória diferem em dois aspetos. A audição desenvolve-se enquanto as crianças que saíram do balbucio musical recebem educação musical formal e a audição preparatória desenvolve-se enquanto as crianças ainda estão no balbucio musical e recebem orientação musical informal estruturada e não-estruturada. “A competência cognitiva associada à audição preparatória, desenvolve-se mais eficiente e efetivamente nas crianças quando elas são postas em contacto com música em tantas tonalidades e métricas

quanto for possível” (Gordon, 2000b, p.40). Portanto, é de grande importância dar às crianças uma grande variedade de sons, para que estas possam desenvolver as suas competências cognitivas.

Gordon (2000b) refere que “existem três tipos de audição preparatória: aculturação, imitação e assimilação.” (p.40)

Na audição preparatória, a aculturação é o primeiro dos tipos emergentes nas crianças. Dá-se desde o nascimento até aos 2-4 anos e é caracterizada pela pouca consciência que a criança tem sobre o seu meio envolvente. A aculturação subdivide-se em três estádios: a absorção, a resposta aleatória e a resposta intencional. Na absorção, a criança ouve e coleciona os diversos sons existentes no seu meio envolvente. Na resposta aleatória, a criança dá resposta aos sons do seu meio envolvente, através de movimentos e balbucios, sem se conectar com os mesmos. A resposta intencional é o último dos estádios da aculturação e nesta fase, a criança já tenta estabelecer uma relação com os sons do meio ambiente, através dos movimentos e balbucios. Na fase da aculturação musical, os pais e professores devem ser pacientes e não esperar respostas imediatas por parte das crianças. O segundo tipo de audição preparatória é a imitação. Esta dá-se entre os 2-4 anos e os 3-5 e subdivide-se em dois estádios: o abandono do egocentrismo e a decifragem do código. A imitação é caracterizada pela participação com pensamento consciente concentrado essencialmente no seu meio ambiente. No primeiro estágio, o abandono do egocentrismo, a criança reconhece que o balbucio e o movimento não se ajustam com os sons da música ambiente (Gordon,2000a).

Num certo sentido, estão a emergir do seu egocentrismo musical através da descoberta de que podem comparar o seu canto ou a sua entoação com a execução de outra pessoa, e isto é crucial para o desenvolvimento posterior da sua audição preparatória. Assim, as crianças, à sua maneira, tomam consciência de que até aí tinham estado a comunicar com elas próprias, mas que agora têm que aprender a comunicar com os outros.

(Gordon, 2000a, p.46)

Na decifragem do código, a criança faz a imitação dos sons da música ambiente com alguma precisão, especificamente padrões tonais e rítmicos. Apesar de ser de grande importância a exploração de diferentes sons e músicas por parte das crianças, na fase da imitação, é crucial a audição e interpretação de uma mesma canção ou dos

mesmos padrões tonais, uma vez que, sem o reforço na audição repetida, as crianças mais pequenas terão várias dificuldades no reconhecimento de uma canção, quando esta é executada numa tonalidade diferente ou do reconhecimento do canto rítmico, caso este seja representado numa métrica diferente. O último tipo de audição é a assimilação e dá-se desde os 3-5 aos 4-6 anos. Nesta fase, a criança participa nas atividades com pensamento consciente, centrado em si próprio. A assimilação divide-se em dois diferentes estádios: a introspeção, no qual a criança reconhece a falta de coordenação entre o canto, a entoação, a respiração e o movimento. Neste estádio, as crianças ultrapassam o egocentrismo, na medida em que tomam consciência da própria execução e da forma como esta está relacionada com a de outra pessoa. O segundo estádio é a coordenação, no qual a criança coordena o canto e a entoação com a respiração e o movimento, ou seja, as crianças começam a consciencializar-se da forma de uso dos diferentes músculos para realizar o ato de cantar padrões tonais e a respiração em coordenação com a entoação de padrões rítmicos. (Gordon, 2000a).

Jos Wuytack (1995) criou um método visual para o ouvinte ter melhor perceção musical.

A perceção do fenómeno sonoro desenvolve-se, realmente, no tempo e a memória nem sempre tem a possibilidade de apreender este fenómeno. As estruturas musicais de duração curta são facilmente apreensíveis na sua totalidade, mas o mesmo não se passa com obras mais longas. A perceção visual tem características diferentes: está sempre situada no momento presente, porque possui uma dimensão espacial.

(Wuytack, J & Boal-Palheiros, G., 1995, p. 52)

O método visual desenvolvido pelo autor chama-se musicograma. Este nome foi achado através da junção da palavra «música» com o vocábulo «grama», que nos remete à leitura de algo, como por exemplo, a palavra «encefalograma» que está associada à leitura da atividade cerebral, ou seja, o vocábulo «musicograma» significa, na sua etimologia, leitura da música.

Este método foi criado para que houvesse maior facilidade para os ouvintes não-músicos na audição e interpretação de uma música. O musicograma é, segundo Jos Wuytack “uma espécie de partitura para os não-músicos, um esquema de obra musical, baseado num sistema de símbolos, elaborados segundo um código simples”

(Wuytack, J. & Boal-Palheiros, G., 1995, p. 53). O musicograma não tem como principal objetivo focar pormenores ou pequenos aspetos técnicos, mas sim mostrar uma obra como um todo, focando os aspetos mais perceptíveis, como as diferentes partes ou os instrumentos envolvidos e tudo aquilo que é reconhecível é:

Representado por determinados símbolos, cores e figuras, segundo um código convencional. Estas convenções serão mínimas, uma vez que têm como objetivo substituir as dificuldades da notação musical e os pormenores abundantes da partitura.

(Wuytack, J. & Palhares, G. B, 1995, p. 53).

Deste modo, um ouvinte não-músico passa a ter um acesso simples à música, no qual não há esmiúço dos pormenores da obra, facilitando assim, a interpretação e compreensão da mesma, uma vez que, a visualização de algo concreto é um meio de apoio para a audição e consciencialização da música mais eficientes.

2.3 – Das primeiras manifestações da música às metodologias de ensino dos dias de hoje

No excerto que se segue vai estar presente as alterações e evoluções sofridas pela expressão musical, desde o início da vida humana até aos dias de hoje, onde a música passa a ser uma área na qual variados autores dedicam a sua vida à formulação de teorias, com abordagens revolucionárias, que proporcionam aos seus discentes uma educação musical rica.

Se olharmos, um pouco, para a história da música, podemos ver que desde os primórdios da existência da vida que esta é praticada. Segundo Pahlen (1991), “a música é mais velha que a humanidade (...) Ela não necessita do ser humano para nascer, para ser.” (Pahlen, K.,1991, p.13). Podemos verificar a veracidade desta frase quando olhamos para a natureza. As aves, por exemplo, cantam e dançam para acasalarem e, deste modo, dar continuidade à vida.

Os primeiros indícios dados pelo ser humano da prática musical remontam para o tempo da pré-história. É provável que, na sua forma original, a música apenas fosse constituída por elementos muito básicos, como o ritmo, por exemplo. É também provável que o ser humano tenha chegado à melodia através de influências da

natureza, como os pássaros. Contudo, a música, ao longo do tempo, foi evoluindo e, através de gravuras de pessoas tocando instrumentos e escavações (onde foram encontrados instrumentos), podemos verificar a existência de alguns indícios de atividade musical que remonta à pré-história. Infelizmente, é impossível saber como é que os “homens das cavernas” tocavam ou se organizavam. Os primeiros registos reais apontam para a cultura oriental, através de antigos livros dos povos asiáticos que abordam a música e a sua origem teológica, tendo como base a sua misticidade e a relação com a religião e às divindades. Portanto, tendo em conta esta ligação, podemos associar a existência da música ao canto nos templos, ou à marcha dos exércitos ao som de poderosos instrumentos e até mesmo aos banquetes dançados e cheios de vida. (Pahlen, 1991).

Pela sua privilegiada localização geográfica, a Grécia Antiga tornou-se um ponto de convergência para as correntes culturais oriundas de um raio com milhares de quilómetros. Ainda hoje é notório o legado da Grécia Clássica no que diz respeito às artes. Olhemos, por exemplo, para a palavra «*música*». Esta remete para as musas, que foram criadas como fonte de inspiração para grande parte das criações artísticas. O mesmo acontece com diversos conceitos do mundo musical, que ainda hoje estão em voga. Um outro aspeto a ter em conta sobre a civilização grega são alguns dos mitos e obras imortais da humanidade, como a história de *Orfeu*, que ressuscitou do mundo dos mortos devido à sua arte, tornando-se fonte de inspiração para diversos músicos com o passar dos séculos. Contudo, deste período existem apenas obras que servem de inspiração para outras obras. Walter Wiora diz que “os gregos não deixaram atrás de si um tesouro em obras musicais, mas viveram um momento histórico de grande civilidade musical. Deles provêm, além disso, os primeiros alicerces de conhecimento sistemático da música em língua falada e escrita, teoria e filosofia” (Wiora, W. *in* Pahlen, K., 1991, p. 23). Da Grécia Antiga herdámos, também, a ideia de teatro e de festival artístico. Apesar de estes não terem origem grega, foi na Grécia que estes sofreram alterações significativas, que resultaram na evolução destes para algo muito próximo àquilo que nos é reconhecido hoje. Após a subjugação da Grécia ao Império Romano, o foco de irradiação cultural mudou para Roma, que continuou o

legado grego, através da adoção e adaptação não só dos ideais religiosos e filosóficos, mas também das artes que caracterizavam a Grécia Antiga (Pahlen, 1991).

Com a queda do Império Romano, apareceu o Cristianismo, que é caracterizado pela acentuada expressão da fé através do canto, no qual eram recitados salmos e textos de adoração a um único Deus. Gregório Máximo, ocupante do trono de São Pedro entre 592 e 604, fundou em Roma a *Schola Cantorum*, uma escola que formava os padres e monges no canto para a adoração divina, originando assim o Canto Gregoriano. Este tipo de cântico é bastante caracterizado pela ausência de instrumentação e pela prática exclusiva por pessoas do sexo masculino. A monofonia também é um aspeto bastante próprio deste tipo de cântico pois, os cânticos de adoração ao Pai Celeste não permitiam qualquer tipo de virtuosismo e a presença de qualquer instrumento ou vozes que se distinguiam eram sinais pecaminosos, na visão da Igreja cristã. Com a Igreja Cristã e numa forma de orientar os seus discípulos, Guido d'Arezzo deu grandes passos na grafia musical. Através de mnemónicas, este teórico criou a escala mais conhecida nos dias de hoje: A escala de Dó maior. A frase que deu origem a esta escala foi «**Ut queant laxis, Ressonare fibris, Mira gestorum, Famulitorum, Solve poluti, Labii reatum, Santi Ioannes**» e era uma aclamação a São João para que este concedesse aos meninos cantores belas vozes. Guido identificou os sons iniciais de cada frase e criou assim a tão conhecida escala. A orientação aos seus pupilos era dada através da escrita destas mnemónicas na mão, conhecida como «A mão de Guido», que nos tempos de hoje foi substituída pelas partituras. Contudo, naquela época a música não era exclusivamente dedicada à adoração divina. As canções folclóricas que relatavam as mais diversas lendas e histórias dos bravos guerreiros. Inspirados nestas canções populares e influenciados pela cultura cristã foram criados os trovadores, que com auxílio de instrumentos, cantavam canções que fundiam o folclore e a temática cristã, como as lendas do Graal, por exemplo. Foi através dos cânticos populares que os trovadores entoavam pelas ruas, com o fim de entreter o povo, que a música foi vista como uma manifestação de arte. (Pahlen, 1991).

A idade Média também constituiu grande importância na evolução da música para aquilo que conhecemos nos dias de hoje. É neste período que nascem as

primeiras obras musicais polifónicas, sob a forma de cânones. Esta polifonia era feita através de instrumentos ou através de vozes, e foi o tipo de música mais predominante neste período. A obra mais antiga conhecida foi publicada no século IX, com o título «*Musica Enchiriadis*». A polifonia, como o nome indica, é o conjunto de várias melodias sobrepostas, e o início deste tipo de expressão musical foi uma enorme revolução para aquilo que era a música pré-medieval, ou seja, com isto, a monofonia perdeu grande importância, o que levou a que, a partir do método «*Organa*» ou «*Organum*» (pauta dos dias de hoje), que iniciou a ideia da polifonia, através da sobreposição de dois sons, onde um dos cantores entoava a melodia principal, enquanto o outro parafraseava essa melodia com sons diferentes, fazendo as duas se encontrarem num uníssono a cada intervalo, este tipo de música fosse adaptada para uma vertente mais religiosa. Na idade média, os instrumentos encontravam-se em grande ascensão e o seu aperfeiçoamento permitiu aos músicos e compositores uma maior diversidade nas opções de composição. Esta evolução dos instrumentos conferiu uma grande benesse para as orquestras, que antes desta revolução, mostravam ser bastante inexpressivas, sem qualquer clareza sonora e os agrupamentos dos instrumentos era mal feito, o que limitava a orquestra à interpretação de pequenas *suites* e pequenas peças de danças, e passavam agora a executar obras mais requintadas e longas, onde eram exploradas as diferentes características sonoras, como a forma, a intensidade ou a altura. O Renascimento, que ainda se insere dentro da época medieval, é caracterizado pela mudança de pensamento do Homem. O Homem renascentista tende a encontrar valores nele próprio e na natureza, o que vai repercutir nas suas influências artísticas. Também a igreja tornou-se menos rígida, ou seja, neste período eram permitidas trocas maiores entre a música sacra e a música profana. O papel que um músico/ compositor tem na sociedade também sofreu grandes alterações. Os donos da corte e homens ricos passaram a conceder oportunidades de trabalho para os músicos, tendo em vista a promoção dos mais variados eventos como festas, audições e acontecimentos culturais. Como foi abordado anteriormente, na época medieval, a música passa a ter contornos totalmente diferentes, passando a ser bastante comum a composição polifónica. As manifestações mais famosas deste tipo de música foram feitas pelos madrigais, um grupo de composição coral elaborada, de origem italiana, que inspirada num pequeno

poema, era acompanhada por diversos instrumentos. O motete e a missa estavam ligadas à vertente religiosa. A missa consistia numa composição e interpretação vocal de caráter religioso, que era acompanhada pelos mais diversos instrumentos da época, enquanto o motete fundamentava-se na composição de género vocal baseada em textos sagrados, onde as vozes imitavam-se entre si. (Pahlen, 1991).

Contudo, a música instrumental não toma as mesmas proporções que a música vocal. É na época barroca que isto se dá. A música desta época é caracterizada pela sua exuberância repleta de ritmos energéticos e frases longas e bem organizadas. Também o uso do contraponto com grandes contrastes tímbricos era uma característica bastante assente nos compositores da altura. Neste período, a orquestra ganha bastante reconhecimento através da mudança na organização, ficando muito mais completa e estruturada, acompanhada de um aperfeiçoamento no que toca à técnica utilizada pelos músicos que a constituíam. O instrumento musical que sofreu maior evolução e conseguiu afirmar-se como um instrumento de solo foi o violino. O acesso à música do público em geral também sofreu grandes evoluções neste período. Mais do que as severas alterações que a música instrumental sofreu durante o período Barroco, também a visão geral acerca da música sofre grandes alterações. A música deixa de ser apenas uma fonte de entretenimento e passa a ter associada uma vertente comunicativa, onde a música apelava à alma e ao movimento. O compositor que mais se destacou neste período foi Johann Sebastian Bach, seguindo-se de por Georg Friedrich Haendel. (dos Anjos, 2012).

O período seguinte foi o Classicismo que teve impacto no final do século XVIII e início do século seguinte. Nesta época, Viena era o centro da música e do espetáculo e, ao contrário do estilo Barroco, a música é caracterizada pela extrema suavidade e beleza que a compõem, demarcada pelo equilíbrio e perfeição estética, reforçando a composição da música na centralização da melodia principal com o acompanhamento de acordes. As frases melódicas tornaram-se curtas, claras e bem definidas, nas quais se faziam sentir o princípio, o meio e o fim de cada uma, apesar de as músicas compostas apresentarem maior duração. As dinâmicas na música também foram um ponto que evoluiu bastante, passando a existir uma maior exploração das mesmas e, por este motivo nasceram termos como o *sforzatto*, o *crescendo* e o *diminuendo*. A

música instrumental passa a ter um peso ainda maior na expressão da arte, e por esse motivo, desenvolveram-se, aqui, grandes géneros musicais como o concerto, a forma sonata, o quarteto de cordas e a sinfonia. Desta época destacam-se vários compositores, que ainda hoje são referências mundiais na música, tais como W. A. Mozart, L. Van Beethoven, J. Hayden e Schubert (no final do classicismo e início do romantismo). (Pahlen, 1991).

O período Romântico está todo ele associado à manifestação de sentimentos e à liberdade de expressão, realçando entre eles a nostalgia humana. O surgimento deste movimento teve influência das alterações políticas e sociais que se deram em consequência da revolução francesa, emergindo assim os sentimentos nacionalistas, originando a música folclórica. Paris torna-se um centro da música na Europa, assim como Viena e com a ascensão burguesa, os concertos públicos tornam-se um hábito no quotidiano dos habitantes, e por consequência, são contruídas grandes salas de espetáculos. A música neste período tornam-se mais líricas e as harmonias tendem a ser bastante mais contrastantes, resultando numa maior variedade de sonoridades, timbres e dinâmicas. As obras musicais tomam maiores proporções ao nível da duração e da sonoridade. Isto deve-se ao aperfeiçoamento na construção dos instrumentos e das técnicas praticadas pelos músicos e, por isto, também a orquestra atingiu um novo pico de qualidade sonora e de quantidade de músicos que a constituíam. No Romantismo, o virtuosismo na execução instrumental começou a ser notório, tonando assim alguns instrumentistas verdadeiras celebridades, como é o caso de Paganini (violino) ou de Liszt (piano). Os compositores que tiveram mais destaque neste período foram Schubert, Mendellson, Chopin, Berlioz, Wagner e Verdi. (Pahlen,1991; Rosenfeld, A & Guinsburg, J., 1978).

No século XX, a música toma proporções megalómanas em relação àquilo que tinha acontecido nos séculos e períodos passados e é conhecido pelo aparecimento da era da música moderna. Este período é marcado pelo surgimento de novas técnicas e caminhos para toda a arte em geral, devido às inúmeras experiências que eram feitas no campo artístico. Isto deve-se à exploração variada existente no período anterior, o romantismo, no que concerne às possibilidades tonais da música. A música moderna foi marcada pelo aparecimento e aperfeiçoamento de instrumentos convencionais,

como a guitarra elétrica ou sintetizador, que são os primeiros instrumentos eletrónicos, o que levou a que novos estilos de música fossem criados, como o *pop* ou *rock*. A mentalidade do Homem do século XX também tende a valorizar as culturas fora da Europa, devido à evolução dos meios de comunicação existentes até então. O aparecimento da gravação também foi algo que revolucionou a visão da população acerca da música, possibilitando assim o acesso à música a toda a população em geral, ao contrário do que aconteceu nos períodos anteriores a este, onde só as classes mais privilegiadas tinham acesso à arte, em geral. A procura de novas sonoridades, por parte dos compositores e músicos, fez com que alguns objetos e utensílios básicos do dia-a-dia fossem explorados com vista a tirar som deles, transformando-os em instrumentos musicais não-convencionais. Esta procura de novas sonoridades deu-se devido ao facto de o timbre ser o parâmetro musical mais valorizado, e por isso também, os instrumentos convencionais passaram a ser devidamente transformados e preparados com vista a alargar as possibilidades tímbricas e sonoras. (Pahlen, 1991). Neste século houve também uma enorme evolução no que diz respeito à educação musical. O ensino da música passa a ter contornos formais, o que fez com que fossem fundadas escolas que se dedicam exclusivamente ao ensino da música. Também alguns estudiosos incidiram os seus estudos sobre esta temática, propondo teorias que auxiliassem os docentes no ensino da música.

A primeira teoria proposta para a aprendizagem musical foi sugerida por Emile J. Dalcroze e é conhecida por “Método Dalcroze”. Esta metodologia tem como princípios base a formação pessoal através da conjugação de movimentos corporais com o ritmo (Sousa, 1999). Através deste método, é possível fazer a ligação entre a parte intelectual do ser humano e os seus músculos, ou seja, este método é propício à exploração dos diversos tópicos inerentes à música através do corpo, desenvolvendo assim a psicomotricidade e a criatividade, tal como é referido por Moreira (2003), na sua dissertação sobre este método

Jaques-Dalcroze afirmava que todo elemento musical poderia ser realizado corporalmente: a altura, através da posição e direção dos gestos no espaço; a intensidade, através da dinâmica muscular; o timbre, caracterizado pela diversidade de formas corporais; a melodia, sendo a sucessão contínua de movimentos isolados; o contraponto, como a oposição de movimentos; o acorde, representado pelo gesto em grupo e a construção da forma, por meio da distribuição dos movimentos no tempo e no espaço.

(Moreira, 2003, p. 10)

Posto isto, este método vê o corpo humano como principal instrumento para a exploração musical, onde a percepção musical é influenciada pelos movimentos realizados. Outro sentido a desenvolver é a sensibilidade musical, pois é necessário que a criança sinta para poder demonstrar os elementos musicais, ou seja, para Dalcroze “a experiência sensorial deve preceder o pensamento intelectual” (Moreira, 2003, p. 10).

Dalcroze, em 1921, deixa uma nota importante para a prática deste método, na qual diz que:

É necessário que uma criança experimente muitos ritmos e muitos sons antes da aprendizagem da sua escrita. A representação gráfica, a aprendizagem da notação musical. A representação gráfica, a aprendizagem da notação musical convencional, deve surgir como consequência da iniciação musical e não como sua condição.

(Sousa, 1999, p. 12)

O seguinte teórico é Edgar Willems, um pedagogo belga que dedicou grande parte da sua vida à pedagogia musical. O método Willems, como é conhecida a sua teoria, fundamenta-se na vida de cada um e nos seus princípios, tentando criar uma ligação entre a música e o ser Humano, dando especial ênfase à voz e ao movimento (Sousa,1999).

Portanto, este pedagogo defende que “é muito importante que a criança viva os fatos musicais antes de tomar consciência deles.” (Willems, 1970, p.71). Com vista a proporcionar a orientação das crianças à vivência do máximo de prática, o autor propõem que esta vivência siga a ordem que ele julga ser a natural: primeiro, a criança deve vivenciar a música para posteriormente poder senti-la, e só depois destas fases, consciencializar-se das vivências musicais que experienciou. (Alves, 2015). Em seguimento deste pensamento, Macedo enuncia alguns aspetos fundamentais seguidos pelo método Willems, que baseando-se nas bases psicológicas estabelece:

- A ligação entre a Música, o ser Humano e o cosmos;
- as ordenações naturais e hierárquicas;
- um trabalho baseado na natureza interna dos elementos da Música.”

(Macedo, M. T. *in* Sousa, 1999, p.13)

Sousa (1999), acerca deste método, diz que “a iniciação solfegística e instrumental é precedida de um trabalho pré-solfegístico e pré-instrumental baseado na audição e no sentido rítmico, sem teoria” (Sousa, 1999, p.13). A partir deste comentário, é perceptível a enorme importância do ritmo e da melodia em todo o processo de experiência musical.

Dessa forma, o ritmo é trabalhado de maneira progressiva. Primeiro os alunos vivenciam todas as etapas que envolvem o ritmo (tempo, unidade de compasso, divisão de tempo, subdivisão de tempo, intensidade, andamento, duração, dentre outros), para só depois aprenderem os seus conceitos e iniciarem o estudo na leitura e escrita rítmica.

(Alves, 2015, p.36)

Reforçando o comentário feito por Alves (2015), Sousa (1999) também refere que:

Utilizam-se elementos de trabalho típico como seja um material auditivo variado, para os diversos aspetos do som e da audição; os denominados «batimentos» para desenvolver o instinto rítmico, as canções, escolhidas com fins pedagógicos tendo em vista a prática solfegística e instrumental; as marchas características, tendo por finalidade desenvolver o sentido do tempo, primeiro físico e segundo expressivo, bem como movimentos musicais.

(Sousa, 1999, p.13)

Duma forma resumida, é possível dizer que este método estimula as vivências musicais da criança, duma forma bastante “suave”, progressiva e bem estruturada, tendo sempre em vista o desenvolvimento humano, vinculando a este, o desenvolvimento de competências musicais nas crianças. Teresa Macedo refere que “o método Willems, tem como finalidade estabelecer bases ordenadas e vivas, rítmicas e auditivas, válidas desde os 3 e 4 anos até à virtuosidade” (Macedo *in* Sousa, 1999, p.13).

Carl Orff é o pedagogo musical que se segue e é talvez o mais conhecido entre os docentes das áreas. Este teórico fundamentou alguns princípios de aprendizagem musical que têm como base a experimentação e improvisação musical por parte das crianças.

Nesta fundamentação reside um conjunto de elementos que presidem à orientação de toda a sua metodologia-ritmo, melodia, criatividade, jogo, improvisação e instrumental. A partir da experimentação destes elementos, a criança cresce e desenvolve a sua aprendizagem musical de uma forma viva e atraente, partindo do seu próprio mundo e das suas próprias vivências.

(Martins, 1995 *in* Sousa, 1999, p.14)

Orff deixa claro no seu método a despreocupação com a intelectualidade e o virtuosismo, propondo um ensino da música acessível a todos a partir da improvisação. Sustentando esta afirmação, Goulart (2000) diz que “no centro de tudo (acerca dos princípios de Orff) está a improvisação - o instinto que as crianças têm de criar suas próprias melodias, de explorar sua imaginação. É uma música em que todos são participantes e não apenas ouvintes.” (Goulart, D., 2000, p. 10). O facto de a metodologia de Orff estar muito centrada na criança e naquilo que é capaz de fazer, sem ter valor de certo ou errado (numa primeira fase – a de experimentação), leva a que esta metodologia se torne bastante apelativa e atrativa para qualquer criança, provocando assim o gosto pela música nas crianças. Martins (1995) afirma que

A alegria e o impacto de cantar, tocar, dançar, realizar atividades lúdicas, desenvolvendo a sua criatividade, são para Orff princípios básicos, na formação musical das crianças. Pensou que as Crianças seriam as principais criadoras da sua própria Música. Para isso procurou instrumentos facilmente manejáveis e dessa forma surgiu o instrumental Orff: jogos de sinos, xilofones, metalofone e percussão. Com estes instrumentos e a voz humana cada criança podia fazer Música.

(Martins, 1995 *in* Sousa, 1999)

Tendo em conta a afirmação de Martins (1995), é possível perceber que com o auxílio desta panóplia de instrumentos, a metodologia de Orff torna a exploração musical um conjunto de infinitas possibilidades, não só para a criança, mas também para o professor.

Um dos seguidores de Orff era Jos Wuytack, um pedagogo belga que adotou e complementou os princípios de Orff na sua teoria de didática musical, contudo Jos Wuytack tem uma perspetiva muito mais centrada na visão do professor, fazendo cursos de formação de pedagogia musical para professores em vários países do mundo, incluindo Portugal. Tal como Orff, Wuytack tinha uma visão da música como algo acessível para todos.

Como seguidor dos princípios de C. Orff, J. Wuytack tem como objetivo fundamental fazer música simples e original, procurando que as suas aulas de formação musical sejam sempre muito vivas e alegres. Nas suas canções, o ritmo, o espírito da melodia, a improvisação, a linguagem gestual, a alegria de cantar e de fazer movimentos são elementos básicos. Para ele, o mais importante da educação musical é a participação ativa de todos os alunos e o desenvolvimento da criatividade partindo da experiência.

(Matos, 1994 *in* Sousa, 1999, p.14)

Olhando a esta afirmação, é viável dizer que este pedagogo partilha todos os princípios de Orff, utilizando um método bastante semelhante na didática musical. Contudo, Jos Wuytack foi um pouco mais além da abordagem de Orff. O pedagogo criou um método de visualização musical para cativar as crianças à consciencialização musical – o musicograma (já abordado no texto anterior).

O método seguinte é proposto por Zoltan Kodály, um teórico húngaro cujo método se foca no ensino da música através da música popular húngara. Kodály levou inúmeras músicas populares para as salas de aula, encontradas nas suas viagens aos meios rurais, com o objetivo de reestruturar o ensino da música, não visando apenas a formação de músicos, mas também a de futuros auditores e amadores de música, cuja cultura musical fora fertilizada desde o início do percurso académico. Com a implementação deste método, a música folclórica húngara e a visão que os cidadãos húngaros tinham sobre esta sofreu grandes alterações, como podemos comprovar com a seguinte afirmação:

Uma consequência natural da pesquisa de Bartók e Kodály foi o desenvolvimento da música nacional baseada no folclore e, principalmente, um sistema de educação musical que utiliza música folclórica como base, e que na realidade transformou a vida musical e cultural da Hungria.

(Goulart, D., 2000, p. 7)

Kodály acreditava, assim como outros teóricos, numa educação musical para todos e, por isso defendia a música na língua materna do país, neste caso particular, a Hungria, de modo a tornar a música uma parte integrante do sistema educativo em geral, através da utilização da música como uma linguagem compreensível para qualquer cidadão.

A música é uma manifestação do espírito humano, similar à língua falada. Os seus praticantes deram à humanidade coisas impossíveis de dizer noutra língua. Se não quisermos que isso permaneça um tesouro morto, devemos fazer o possível para que a maioria dos povos compreenda esse idioma.

(Kodály, Z., 1966 *in* Goulart, D., 2000, p.8)

Através desta afirmação de Kodály, é perceptível que o autor acreditava na música como fonte de desenvolvimento do intelecto, das emoções e de toda a personalidade humana, assim como na compreensão da música folclórica ser a base do entendimento da música universal.

O método Kodály dá uma especial ênfase à formação musical através do canto.

O canto é para Kodály uma das formas de desenvolvimento do sentido da capacidade intelectual da criança nos aspetos social e cognitivo:

- Educa o corpo através da afinação vocal, do desenvolvimento rítmico e da coordenação de movimentos;
- Educa a mente, através da concentração da memória auditiva e visual;
- Estimula um melhor desenvolvimento da vida afetiva da criança, através da educação e do gosto musical;
- Contribui para a formação da consciência social, através do canto coletivo.
- Valorizando a voz humana como principal instrumento, e com os poucos recursos que existiam nas escolas, Kodály conseguiu em menos de vinte anos pôr a população húngara a cantar

(Torres,1993 *in* Sousa, 1999, p. 15)

A metodologia seguinte foi proposta por Justine Ward, uma pedagoga americana que desde muito cedo revelou capacidades extraordinárias no campo musical. A pesquisa desta pianista estava bastante ligada às épocas da Idade Média e do Renascimento.

O método Ward tem como principal objetivo proporcionar uma educação musical sólida e viva a todas as crianças sem exceção. Prepara a voz, o ouvido, o sentido rítmico, permite a expressão livre e criativa. A sua atenção e interesse são estimulados pela variedade de exercícios adaptados às suas capacidades. As crianças formam aprendizagens divertindo-se e brincando com os sons e com os ritmos.

(Sousa,1999, p.16)

Por ter influências renascentistas e medievais tão fortes, este método é o único que tem contido no seu programa de estudos o ensino do canto Gregoriano. Este método foi introduzido em Portugal por Júlia d'Almendra, durante os anos sessenta, no Centro de Estudos gregorianos, classes infantis que faziam a formação musical através da aplicação deste método (Giga, I., 2009).

Tendo em conta tudo aquilo que foi criado, em Portugal, partindo da utilização deste método, é perceptível as influências ancestrais por trás deste, tal como diz Giga (2009): “segundo o Método Ward, na mesma linha de pensamento e filosofia da sua patrona: servir a Igreja (não servir-se da Igreja), através da Música.” (Giga, I., 2009, p.15). Esta é uma linha de pensamento bastante idêntica àquilo que aconteceu em períodos antepassados, como a idade média.

Maurice Martenot nasceu em França e criou uma metodologia que tira proveito do som, a partir de experiências que enriquecem o conhecimento musical das crianças.

Em 1928, este violinista criou um instrumento eletrônico chamado “*Ondes Musicales*”. Através deste método, o pedagogo trabalhou a audição interior através da utilização de jogos, relaxamento e som (eletrônico). (Ansay, N. N., Dias, M & Dutra, R., 2014).

Os princípios básicos deste método baseiam-se no respeito pela vida através do desenvolvimento e aprendizagem através das diversas áreas de expressão artística; o desenvolvimento de sentido rítmico, de modo a que este seja acessível a todas as crianças; a pulsação como fator imprescindível para a formação musical; A importância do desenvolvimento da afinação auditiva; a aquisição dos elementos da teoria que decorrem em simultâneo à experiência concreta e com aplicação prática imediata, onde a expressão criativa e espontaneidade rítmica e melódica sejam possíveis. (Martenot, s/d in Sousa, 1999).

Martenot pensa que, numa fase inicial, a melodia e o ritmo devem ser abordados de forma independente, pois a noção de compasso, que está associada ao ritmo, pode fazer com que a criança se confunda durante a aprendizagem musical.

Martenot recomenda para uma primeira fase, estudos separados do ritmo, da audição, da entoação e da leitura, pois considera que assim o aluno ficará mais concentrado num só conceito musical de cada vez.

(Amado, 1999 in Alves, 2016, p. 20)

Portanto, para este pedagogo, a aprendizagem musical faseada e estruturada, apoiada pelos mais diversos meios didáticos, como jogos ou material de apoio, constituem uma grande importância para uma educação musical de excelência, que proporcione à criança situações práticas experimentais que consolidem e ativem todo o conhecimento adquirido durante a aprendizagem musical.

Também o Dr. Shinichi Suzuki propôs uma metodologia de aprendizagem musical, que, originalmente, se destinava ao estudo dos instrumentos de cordas, particularmente o violino. Contudo, com o passar do tempo, foi adaptada para a aprendizagem da educação musical, em geral. Esta metodologia fundamenta-se na aprendizagem musical através da audição, repetição e imitação, ou seja, as crianças aprendiam através da visualização e repetição de experiências musicais (Sousa, 1999).

Suzuki criou este método com inspiração na forma como as crianças aprendem a língua materna, através da comunicação de pais e crianças. Goulart (2000) enuncia alguns princípios adjacentes a esta metodologia:

- Motivação (crianças ficam fascinadas ao aprender);
- Alegria e auto-confiança (a criança não tem a menor dúvida que vai aprender);
- Aprendizagem dentro do ritmo de cada um, respeitando as dificuldades – começa gatinhando, depois dá pequenos passos; não tenta alcançar a próxima etapa até que esteja pronto;
- Aprende com o objetivo de usar, no dia-a-dia, estes conhecimentos e habilidades;
- Imitação dos modelos que estão sempre disponíveis: os «professores» não se cansam de repetir, jamais demonstrando cansaço ou irritação;
- Identificação com os mestres, que estão sempre encorajando o aprendiz e elogiando as novas conquistas;
- Afeto envolvido em todas as etapas.

(Goulart, D., 2000, p. 12-13)

A partir destes princípios, é possível constatar que este método tem vinculado, a si, uma vertente bastante afetiva, na qual o bem-estar das crianças é o principal ponto de enfoque, garantindo isso através da criação de um ambiente de aprendizagem bastante agradável, familiar e estimulante, pois, segundo Sousa (1999):

Destina-se (acerca do método Suzuki) a crianças a partir dos 4 anos de idade e uma das suas características, reside na importância da participação da família, que deverá estar presente nas aulas, funcionando como motivadora e acompanhando o aluno nos seus estudos e desenvolvimento.

(Sousa, 1999, p. 17)

Deste modo, com a execução do método Suzuki, as crianças poderão aprender música de uma forma bastante alternativa, tendo em conta os níveis de desenvolvimento de cada um, de modo a que a educação musical não se dê apenas nas sessões destinadas para isso, mas também na educação em casa, com a participação ativa dos pais e família. Portanto, este método não só constitui uma oportunidade para a aprendizagem musical ativa, como também uma oportunidade para a criação e melhoramento dos laços familiares e do ambiente em casa.

Olhando para todas as transformações evolutivas da música com o passar dos séculos, é perceptível uma crescente preocupação com a desmistificação da visão da Música apenas como uma fonte de entretenimento e a valorização da educação musical como um pilar não só na formação do ser humano enquanto músico, mas também em todas as vertentes de desenvolvimento humano, seja este cognitivo,

social ou afetivo. O facto de estes pedagogos se dedicarem inteiramente ao ensino da música, utilizando meios tão diferentes, mas com o mesmo ponto de enfoque é a prova real desta mudança, que vem ocorrendo ao longo dos séculos.

Capítulo III

Metodologia Adotada

Durante este capítulo vai ser abordada a metodologia adotada durante o estudo. Deste modo, vão estar presentes a escolha da metodologia utilizada, as vantagens e desvantagens na utilização da mesma, os instrumentos de recolha de dados utilizados no decorrer das atividades, assim como as questões éticas associadas à implementação do projeto.

3.1 – Seleção da metodologia de investigação

As orientações curriculares da educação pré-escolar divide-se em 3 áreas fundamentais: Formação pessoal e social; Conhecimento do mundo; e Expressão e comunicação. Esta última divide-se em 3 domínios: expressões; matemática e Linguagem oral e abordagem à escrita. Estas três áreas devem ser trabalhadas segundo o princípio de transversalidade o que torna a educação pré-escolar ideal para o trabalho de projeto.

Segundo Vasconcelos (2011), a metodologia de trabalho de projeto pode ser utilizada qualquer que seja o nível educativo mas devido ao seu caráter interdisciplinar é mais passível de ser utilizado na educação pré-escolar e no ensino do 1º ciclo do ensino básico, devido ao seu caráter de monodocência em que um docente/educador orienta e implementa todas as áreas de conhecimento. Este tipo de metodologia, que tem um papel ativo na sala de atividades, traz enormes benefícios no que diz respeito ao desenvolvimento e estímulo de processos de aprendizagem e construção do conhecimento.

Vasconcelos, defende também que

Para desenvolver esta metodologia de trabalho com as crianças, o educador ou o professor não pode deixar de a usar também, de modo consistente, no seu trabalho em equipa pedagógica (incluindo o pessoal auxiliar ou outros agentes educativos) ou na forma como os pais são envolvidos pedagogicamente na instituição. Trata-se de um “método de trabalho” que atravessa a multiplicidade das dimensões das nossas vidas.

(Vasconcelos, 2011, p. 9)

O trabalho de projeto foca-se maioritariamente na abordagem pedagógica centrada num ou mais problemas e segundo Leite, Malpique e Santos (1989):

Uma metodologia assumida em grupo que pressupõe uma grande implicação de todos os participantes, envolvendo trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com a finalidade de responder aos problemas encontrados

(p. 140)

Sartre (s/d *in* Vasconcelos, 2011, p. 10) defende que “projeto é a afirmação do ser humano pela ação”, o que, olhando para o contexto, leva à denominação da criança, que está inserida num trabalho de projeto como “autora de si própria”. Bruner (1986 *in* Vasconcelos, 2011) preconizou os processos de “consenso” e “negociação”, e estes dois processos são indispensáveis para a aplicação deste trabalho de projeto com as crianças.

Uma vez que o projeto é um processo complexo, este pode ser aplicado e trabalhado na zona de desenvolvimento próximo da criança (Vygotsky, 1978 *in* Vasconcelos, 2011), o que leva a trocas e transmissões elaboradas, capazes de uma ação mútua emergente. Estas trocas e transmissões são realizadas através da colocação de questões ou a resolução de problemas, nos quais procuram dar sentido ao mundo que as rodeia.

O desenvolvimento intelectual é fortalecido quando as crianças têm oportunidades frequentes para conversar sobre coisas que sejam importantes para elas. Neste sentido insiste-se numa necessidade de metodologias de trabalho ativas, construtivistas, que impliquem a criança em processos de investigação, de que é exemplo o trabalho de projeto, e que têm sido amplamente descritas.

(Katz e Chard, 1997 *in* Vasconcelos, 2011, p.11)

Tendo em conta a linha construtivista, esta metodologia permite o pensamento partilhado sustentado (*sustained shared thinking*), que segundo Siraj-Blatchford (2002 *in* Vasconcelos, 2011) ilustra a qualidade de interação pedagógica e ampliam o desenvolvimento intelectual das crianças.

O trabalho de projeto tem também um papel fundamental na educação para a cidadania nas crianças. Através da elaboração de um projeto, a criança incute nela o sentido de pertença, solidariedade e de responsabilidade social.

No trabalho de projeto, não só a criança tem um papel fundamental. O educador deve escolher os projetos a trabalhar, atentando alguns critérios: “o trabalho de projecto pretende cultivar e desenvolver a vida inteligente da criança, ativando saberes, competências, a sensibilidade estética, emocional, moral e social” (Katz e Chard, 1989, p. 6).

Katz e Chard (1997) assumem o educador como um “provocador” e “facilitador” devido ao papel que desempenha no trabalho de projeto.

O professor pode utilizar muitos meios para fortalecer a predisposição das crianças para serem engenhosas e independentes à medida que trabalham em projetos. (...) Durante a discussão na aula, podem relembrar-se às crianças os procedimentos necessários para se poderem ajudar a elas próprias e umas às outras quando a atenção do professor é desviada para outro lado.

(Katz e Chard, 1997, p. 169)

Deste modo, o educador vai potenciar nas crianças o desenvolvimento do espírito de grupo, assim como o trabalho independente, ou seja, é função do educador proporcionar à criança as condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo e social no contato direto com o trabalho de projeto em que estão inseridos.

3.2 – Intervenientes

O presente estudo foi desenvolvido num grupo de crianças de uma das seis salas existente num jardim-de-infância do concelho de Viana do Castelo, inserido no agrupamento Vertical de Escolas da Abelheira. Este grupo tinha na sua composição 25 crianças com idades compreendidas entre os 4 e 5 anos. No projeto também foram inseridos os encarregados de educação e familiares, as auxiliares, a professora cooperante e a professora de expressão musical, que tiveram um contributo fundamental na preparação do projeto final. A participação das crianças em projetos de investigação deste tipo revela ter grande impacto no quotidiano das crianças, pois existe uma forte ligação, não só com o projeto em si, mas também com toda a sociedade, fomentando assim a criação de valores de cidadania na infância, tal como é referido por Sarmiento (2004):

Estas reconfigurações fazem das crianças construtoras ativas do seu próprio lugar na sociedade contemporânea, esse ponto no mapa, afinal, que é também a mesma

encruzilhada em que todos nós nos situamos; lugar que com elas partilhamos, ainda que com responsabilidades (e culpas...) distintas: cidadãos implicados na construção da (so)ci(e)dade.

(Sarmiento, 2004, p.19)

Também Soares (2006) refere que:

Será através da consideração de dinâmicas (...) acerca da importância da participação das crianças ou ainda acerca da indispensabilidade de as considerar atores e co-construtores de conhecimento acerca dos seus mundos sociais e culturais, que se poderá começar a esbater a exclusão social da infância, sendo a participação infantil, sem dúvida, um factor decisivo e poderoso para combater a exclusão dos cidadãos-crianças nos processos de negociação e tomada de decisão acerca dos seus quotidianos.

(Soares, 2006, p. 38)

Posto isto, a importância da envolvência das crianças e a criação de oportunidades para a implementação de projetos são tidos como um fator crucial para a criação de conceitos relacionados com a consciência social e a aquisição de valores e conhecimentos.

Para assegurar a preservação da identidade das crianças participantes no estudo, no seguinte quadro estão expostos os códigos de referência das crianças, que são constituídos por siglas de duas letras, referentes às iniciais do nome e apelido de cada uma.

Tabela nº 3: Caraterização do grupo de crianças em estudo

Idade	Género	Código das Crianças	Nº de crianças
4	Masculino	AM; LP; MA; RB; RC; TA; TS	7
4	Feminino	AA; MV; OP	3
5	Masculino	AG; DG; TB; TD	4
5	Feminino	AC; BR; DO; FL; IB; LF; MB; ME; MP; MR; NO	11
Total			25

3.3 – Instrumentos de recolha de dados

A recolha de dados consiste numa das fases mais importantes de qualquer estudo de investigação, pois é através desta que vai ser obtida toda a informação necessária para a elaboração do estudo. Os modos de recolha de dados são meios sabedores para registar observações ou reduzir a dificuldade do tratamento experimental (Sousa, 2005). É imperativo que a recolha de dados seja feita ao longo de toda a fase de implementação do projeto.

Para a recolha de dados ser feita de forma eficiente, foram utilizados diversos instrumentos que facilitaram e contribuíram bastante para o alcance das metas e objetivos e o respetivo aprimoramento dos conhecimentos, bem como na organização, síntese e análise dos dados recolhidos. Deste modo, o investigador teve à sua disposição um conjunto maior de informação a tratar. Integraram os instrumentos de recolha de dados a observação participada, as notas de campo e os registos fotográficos e vídeo.

3.3.1 – Questões éticas

De modo a proteger a identidade das crianças, no presente estudo, os participantes terão um código de referência que tem na sua constituição a inicial do nome de cada uma delas.

Para levar a cabo este projeto, também foram solicitados pedidos de autorização (**anexo 1**) aos pais e encarregados de educação, de modo a permitir e dar conhecimento, não só do desenrolar do projeto, como do registo fotográfico e em vídeo, apelando também à participação dos mesmos no desenrolar do projeto.

Deste modo, todos os dados pessoais das crianças participantes apenas serão utilizados no presente estudo desenvolvido no contexto pré-escolar.

3.3.2 – Observação participante

A observação é um instrumento fundamental de recolha de dados para o presente estudo, uma vez que o investigador tem um papel ativo na condução e implementação do mesmo.

Durante o estudo, a observação participante revelou-se um instrumento adequado, uma vez que o investigador teve um duplo papel durante as implementações, dando assim a possibilidade de recolher os dados, analisar e refletir a sua ação para ações futuras. O principal foco das observações foram as reações às atividades e todas as inferências feitas no decorrer das mesmas. Para esta observação ter sido realizada com eficiência, recorreremos às notas de campo que foram cruciais para a análise detalhada de cada observação feita e de todos os aspetos inerentes.

Podemos então verificar que a escolha da observação participativa traz bastantes vantagens. “A técnica de observação participativa promove o afinamento dos dados, partindo da apreensão de “dados gerais” para depois focalizar--se no cerne das questões específicas” (Vieira, 1998 *in* Menezes & Cabral, 2014, p. 106).

Contudo, podemos constatar algumas desvantagens com a utilização deste método, tais como a possibilidade do pesquisador se apresentar subjetivo e a interpretação dos dados poder tornar-se deturpada, tal como podemos verificar com o seguinte comentário: “Ele tem ainda a oportunidade de se autoquestionar sobre os dados – a chamada subjetividade disciplinada, para não ser levado pela subjetividade, precisando elaborar constantemente o registro descritivo do que é percebido, sentido e interpretado (Spradley, 1980).

O contexto em que a observação participante constitui também um meio de conhecimento do contexto social da população, pois “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado” (Estrela, 1994, pág.31). Também Ball (1988, p. 3783) defende que os “contextos sociais são sempre, em maior ou menor extensão, idiossincráticos e originais”, ou seja, é de extrema importância o investigador constituir um papel ativo durante o estudo para poder interagir com quem deles faz parte

3.3.3 – Notas de Campo

Esta investigação contou com as notas de campo como instrumento de recolha de dados. Nas notas de campo estavam incluídas todas as inferências das crianças ao longo das sessões implementadas com o intuito de fazer uma posterior análise de dados, refletindo acerca daquilo que podia ser melhorado em atividades futuras.

Coutinho & Coutinho (2008) defendem que as notas de campo são um instrumento utilizado com alguma frequência em estudos cuja metodologia se insere numa metodologia qualitativa, demarcando-se pela flexibilidade e imprevisto, tendo uma maior força nos estudos que se focam na análise de práticas educativas nos contextos.

Duarte (2002) defende que a organização das notas de campo é feita consoante um processo contínuo no qual o investigador procura identificar e diferenciar dimensões, categorias, tendências, padrões e relações. Também afirma que a análise das notas de campo envolve a habilidade do pesquisador de processar o conjunto de informações obtidas de uma maneira significativa.

Para que esta análise seja feita, é necessário que o pesquisador faça um registo das notas de campo distinto em dois níveis. O primeiro assenta na descrição e segundo Cohen e Manion (2000) é através destas descrições e observações detalhadas que vamos poder relatar comportamentos e atitudes ou até descrever as atividades desenvolvidas pelo investigador. O segundo foca-se na reflexão, onde o investigador, tal como o nome indica, reflete acerca das observações elaboradas, das atividades descritas e dos aspetos a melhorar e clarificar (Bodgan e Biklen, 1994; Cohen e Manion, 2000).

As notas de campo estão sujeitas a interpretações pessoais, uma vez que o investigador não regista apenas as observações feitas, como também as inferências que surgem no decorrer das atividades. Contudo, o facto de o investigador fazer o registo de um modo pessoal pode conferir uma desvantagem, uma vez que o pesquisador pode ser condicionado pela sua opinião pessoal e conhecimento, podendo corromper assim a veracidade do estudo.

3.3.4 – Registos Fotográfico e de vídeo

Os registos audiovisuais constituem um grande apoio para a recolha de dados, pois através da utilização deste recurso, o investigador consegue captar momentos que durante as sessões passaram despercebidos, possibilitando assim uma melhor recolha de dados, tal como é afirmado por Peter Loizos (2008, p.149) “sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto este se desenrola”.

Através dos vídeo, conseguimos realizar uma autoavaliação e uma autoanálise acerca daquilo que foi feito durante as sessões, dando assim a oportunidade para perceber aquilo que constitui uma ameaça para o sucesso das atividades e aquilo que pode ser melhorado para implementações futuras. Com o registo de vídeo também podemos avaliar e ter uma melhor noção das inferências e ocorrências que se dão no decorrer das sessões.

Utilizando o registo fotográfico, podemos acompanhar o desenrolar da sessão com a captura de momentos chave e também o processo de aquisição de conhecimentos, por parte do grupo, podendo ter assim uma noção mais exata de todo o processo implícito nas sessões e toda a sua envolvência. Com a fotografia, também é possível captar registos das crianças, tais como os desenhos, onde é colocado em perspetiva o ponto de vista das mesmas acerca da temática trabalhada, dando assim a informação necessária para o investigador perceber se a criança reteve aquilo que foi transmitido ou não.

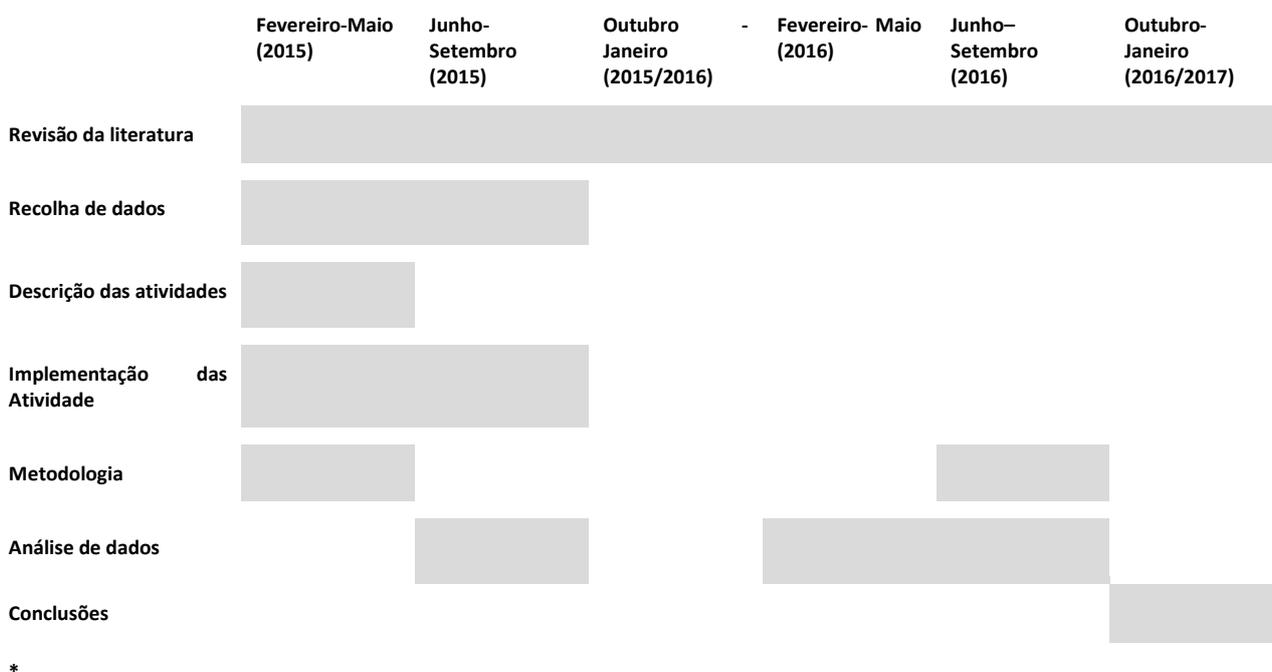
Este instrumento constitui, efetivamente, um aspeto positivo para a recolha de dados, pelo facto de através da sua utilização o investigador tem a oportunidade de reter um maior número de evidências que durante a sessão poderia não considerar de grande relevância, ou até não ter acompanhado. Através do registo audiovisual, o investigador tem também a oportunidade de criar uma visão mais imparcial, retirando um pouco a subjetividade que está assente na investigação qualitativa.

3.4 – Plano de Ação

O plano de ação foi organizado segundo as tarefas sequenciadas para o desenvolvimento do estudo no 2º semestre do ano letivo de 2014/2015. Este foi

elaborado com o intuito de facilitar a organização das tarefas, sequenciando todas as fases da investigação. É de realçar as observações realizadas no primeiro semestre no âmbito da PES I, nas quais foi identificada a problemática que tornou todo o estudo possível.

Tabela nº 4: Plano de Ação da investigação



3.5 – Atividades de investigação

Atividade 1 – “Jimba Papalusjka”

✓ **Objetivos:**

- Instrumentar uma música com os diferentes instrumentos;
- Desenvolver o sentido rítmico;
- Interpretar uma pauta não convencional

✓ **Materiais:**

- Partitura não convencional;
- Leitor de CD e CD “Canções do mundo”;
- Maracas;
- Pandeiretas;
- Tambores

Metodologia:

Nesta sessão vão ser utilizados registos fotográficos e audiovisuais, assim como grelhas de observação, de modo a proceder com a análise de dados.

Síntese:

Com as crianças de quatro anos, o estagiário realiza uma atividade musical. Para isto é necessário dividir pelo grupo de dez crianças os instrumentos convencionais (pandeiretas, maracas e tambores). As crianças vão ser repartidas por três grupos, sendo que dois grupos ficam com três elementos e o outro com quatro. Inicialmente as crianças vão fazer ritmos corporais referidos pelo estagiário (palmas, bater no peito, bater nas pernas), ao som da música «Jimba Papalusjka». De seguida, os instrumentos são distribuídos e as crianças manipulam livremente para explorarem o material.

Numa fase posterior, o estagiário introduz uma partitura não convencional e explora-a com as crianças, usando os instrumentos.

✓ **Avaliação:**

- A criança interpreta a música através da partitura não-convencional;
- A criança participa ativamente no decorrer da atividade.

Atividade 2: Audição programada

1ª subactividade: Desenho com música

2ª subactividade: relaxamento com música

✓ **Objetivos:**

- Desenhar de acordo com o sentimento provocado pela música;
- Apresentar de forma concisa e clara o desenho ao grupo, realçando os aspetos mais importantes do mesmo
- Representar diferentes estados de espírito, através da expressão e locomoção
- Locomover de acordo com o andamento da música e o sentimento transmitido

- Reconhecer a música como forma potencializadora de relaxamento e reflexão

✓ **Materiais**

- Leitor de CD's com amplificação
- Caixa dos lápis
- Folhas Brancas

✓ **Metodologia**

Para esta atividade, como forma de recolha de dados serão utilizados os registos de vídeo e os desenhos elaborados pelas crianças, assim como as grelhas de observação.

✓ **Síntese**

Subatividade 1

No final da sessão de música, o estagiário coloca uma música erudita “As 4 estações” de Vivaldi perguntando às crianças o que sentem quando a ouvem.

Depois deste pequeno exercício, o estagiário pede ao chefe do dia e ao ajudante para distribuírem pelo grupo as caixinhas dos lápis e as folhas A4 brancas, perguntando “O que é que vocês acham que vamos fazer com os lápis, as folhas e a música?”. Depois de ouvir as ideias das crianças, o estagiário explica que vão ter que desenhar ao som da música, de acordo com o que esta lhe transmite. No final, cada criança vai mostrar o desenho ao grupo, dizendo aquilo que sentiu durante a música.

Subatividade 2

O próximo jogo consiste movimentação das crianças ao som de diferentes tipos de música, onde cada criança terá que fazer a sua locomoção de acordo com aquilo que lhe é transmitido pela música. Para este jogo, as crianças vão estar dispostas pelo polivalente.

Para finalizar a sessão de motricidade, o estagiário diz às crianças para se deitarem no chão de barriga para cima com os olhos fechados, ouvindo uma música calma. Neste momento, é pedido às crianças que se deixem levar pela música e que pensem em algo que a música lhe transmite.

✓ **Avaliação**

- A criança desenha de acordo com o sentimento provocado pela música
- A criança apresenta de forma concisa e clara o desenho ao grupo
- A criança consegue locomover-se de acordo com o andamento da música e o sentimento transmitido
- A criança reconhece a música como forma potencializadora de relaxamento e reflexão

Atividade 3: A orquestra

1ª subactividade: Os instrumentos

2ª subactividade: A orquestra

✓ **Objetivos:**

- Reconhecer e identificar os diferentes instrumentos;
- Associar o som produzido ao instrumento;
- Associar o instrumento à família a que este pertence
- Atentar às características singulares de cada instrumento
- Caracterizar os instrumentos segundo o timbre (Graves e agudos)
- Idealizar a orquestra como um conjunto de instrumentos
- Perceber que cada instrumento tem um sítio próprio para se colocar na orquestra;
- Associar a disposição dos instrumentos à família a que estes pertencem;
- Associar a disposição dos instrumentos ao timbre que este possui

✓ **Material**

- Livro "A orquestra smurfónica"
- Tabela da família dos instrumentos

- Imagens dos instrumentos
- Quadro com esquema da orquestra
- Dispositivo de áudio

✓ **Metodologia**

Nesta atividade, os instrumentos de recolha de dados a utilizar são os registos fotográficos, a filmagem, o material elaborado durante a sessão e as grelhas de observação.

✓ **Síntese**

Subatividade 1:

O estagiário mostra o livro “A orquestra smurfónica”, perguntando “O que veem na capa? Que cores é que estão presentes? Acham que o livro fala de quê?”. Depois deste pequeno questionamento, o estagiário passa à leitura do livro, fazendo as pausas que achar necessário, de acordo com as perguntas que podem surgir por parte das crianças.

No final da leitura, são colocadas às crianças algumas perguntas de interpretação literal, compreensão inferencial, apreciação cognitiva e leitura crítica.

QUESTÕES:

Interpretação literal:

- Quem eram as personagens da história?
- O que aconteceu ao smurf músico?
- Porque é que o Gargamel se disfarçou de fada?
- Que instrumento é que o smurf músico tocava?
- Qual era a função do grande smurf?

Interpretação inferencial

- Imaginem que os outros não queriam participar na peça. O que acham que acontecia?
- O que achas que aconteceria se o gargamel em vez de se disfarçar de fada, raptasse o smurf músico?

Apreciação cognitiva:

- Gostaste da história?
- Qual foi a parte que menos gostaste?
- E a que mais gostaste?

Leitura crítica:

- Achas que os smurfs agiram bem com o smurf músico?
- Se tu fosses o smurf músico também confiavas na fada?
- Gostaste que o smurf músico arriscasse a sua vida ao ir ao castelo do Gargamel para salvar os amigos?

O estagiário retoma o assunto da manhã, perguntando “O que estivemos a falar da parte da manhã? O que vimos na história? Vocês viram que na história estavam presentes muitos instrumentos? Vocês conheciam todos os instrumentos presentes na história?” Depois deste pequeno diálogo, o estagiário mostra ao grupo um quadro com uma tabela de dupla entrada, que está dividida em 3 colunas, onde estarão presentes as diferentes famílias de instrumentos: sopros (esta coluna está dividida em duas partes, os metais e as madeiras), as cordas e a percussão. Depois de mostrar este quadro ao grande grupo, o estagiário pede às crianças que cantem a música da caixinha das surpresas. De seguida, o estagiário aproxima a caixinha das surpresas a cada criança e esta terá que percutir na caixinha, de modo a cativar o interesse das crianças na atividade. Após todas as crianças percutirem na caixinha, o estagiário retira da caixa umas imagens onde cada uma tem um instrumento. À vez, vai ser chamada uma criança à frente e o estagiário coloca uma amostra do som do instrumento a reproduzir e a criança tem que tentar perceber qual a família que este instrumento pertence. De seguida o estagiário pergunta ao grupo “Alguém sabe qual é este instrumento?” e as crianças devem tentar identificar o instrumento. Caso não consigam, o estagiário passa a imagem desse instrumento pelo grupo e identifica-o, dizendo algumas características deste instrumento, tais como a forma, o modo de tocar, etc. De seguida, o estagiário pede à criança que coloque o instrumento no quadro, inserindo-o na família respetiva.

Subatividade 2:

O estagiário retoma o assunto anterior “Lembram-se também de termos falado dos instrumentos? Lembram-se do que era uma orquestra? Sabiam que existem sítios na orquestra para cada instrumento?”.

Após este pequeno diálogo, o estagiário mostra ao grupo um vídeo de uma orquestra em concerto, de modo a cada criança conseguir ver a disposição da orquestra. No final do vídeo, o estagiário conversa com o grupo acerca do modo como estão posicionados os instrumentos. Após este pequeno diálogo, o estagiário mostra um quadro com um esquema da orquestra. O estagiário mostra a caixa das surpresas ao grande grupo e canta a canção da caixinha das surpresas e aproxima a caixa, para que cada criança percute no recipiente.

De seguida, o estagiário chama, à vez, as crianças para estas retirarem da caixinha das surpresas uma imagem e coloca-la no sítio correto.

✓ **Avaliação**

- A criança reconhece os diferentes instrumentos, atentando às características do mesmo
- A criança classifica corretamente os instrumentos segundo a sua família
- A criança associa o som do instrumento à imagem do instrumento
- A criança percebe a ideia da orquestra se um conjunto de instrumentos
- A criança associa a disposição da orquestra às famílias de cada instrumento e ao som produzido
- A criança coloca os instrumentos no local correto

Atividade 4: “How Can I” de J. Playford

1ª Subactividade: Dança da Contradança

2ª Subactividade: Introdução ao musicograma

✓ **Objetivos:**

- Identificar os diferentes tipos de instrumentos ouvidos
- Perceber a divisão da música em diferentes partes
- Executar os diferentes movimentos sequenciais da dança;
- Perceber a constituição das diferentes partes da música;
- Perceber a funcionalidade do musicograma
- Identificar as diferentes partes constituintes do musicograma;

→ Acompanhar a música no musicograma, pintando as diferentes partes

✓ **Material:**

- Computador e colunas
- Musicograma da música “How can I” de J. Playford
- Dispositivo de áudio
- Caixa dos lápis

✓ **Metodologia:**

Esta atividade conta com o registo audiovisual, com as grelhas de observação e o material realizado pelo grupo como instrumentos de recolha de dados.

✓ **Síntese:**

O estagiário coloca a contradança de Playford “How can I” e o estagiário informa as crianças que aquela vai ser a música que vai ser trabalhada durante todo o dia. O estagiário questiona as crianças “*Que famílias de instrumentos conseguimos identificar nesta música?*”. Após as crianças responderem à questão, o estagiário fala com as crianças com o intuito de chegar a um consenso com o grupo acerca da estrutura da música, atentando às repetições de cada parte e número de vezes que há alternância entre cada parte.

No final do intervalo, as crianças formam uma fila indiana e dirigem-se para o polivalente. No polivalente as crianças são dispostas em círculo com as perninhas à chinês, para facilitar o contacto visual entre todos e ser mais fácil para manter o diálogo. O estagiário questiona as crianças “*lembram-se da música que ouvimos antes do recreio?*”. Após as crianças responderem a esta questão, o estagiário pede ao grupo que se levante e que forme uma roda, onde cada criança tem que ficar suficientemente afastada dos seus colegas. O estagiário informa as crianças que vai ser feita uma dança desta música. Esta dança consiste em pequenos movimentos da esquerda para a direita e da direita para a esquerda. A forma musical desta música é constituída por duas partes, a parte A e a parte B. A parte A é constituída por 4 compassos e consiste em fazer um movimento para a direita durante dois compassos, movendo um pé a cada tempo (1º tempo pé direito, 2º tempo pé esquerdo), e nos dois

compassos seguintes fazer o movimento para a esquerda, também com o mesmo tipo de movimento. A parte B tem 4 compassos e consiste no movimento para a direita, movendo um pé em cada 2 tempos. A estrutura desta música é AABBAABBAA.

Para começar a dança, o estagiário deve dançar primeiramente a parte A para as crianças interiorizarem, repetindo esta parte até o grupo estar todo em sintonia. Depois de o grupo perceber o processo, o estagiário passa à explicação e exemplificação da parte B da música. O grupo executa esta parte até concretizar os passos com consistência. Após a execução desta parte, o grupo vai juntar ambas as partes e dançar toda a música, repetindo algumas vezes até conseguirem assimilar tudo aquilo que foi executado.

A seguir ao almoço, o estagiário mostra o musicograma desta música às crianças, colocando a música a tocar. Depois de tocar a música, o estagiário questiona o grupo *“Sabem o que é isto? O que é que acham que conseguem ver aqui? Existem duas partes diferentes e alguns símbolos estranhos. O que acham que isso significa?”*. Depois de colocar estas questões, o estagiário explica às crianças que o musicograma é uma forma de visualização da música e que com isso conseguimos perceber e antecipar a entrada de alguns instrumentos durante a música, percebendo também quando é que vão surgir diferentes partes na música. De seguida, o estagiário distribui pelas crianças um musicograma sem cores e pede às crianças que tentem acompanhar a música no musicograma, assinalando a parte onde vai, tentando dizer quando é que a parte A e B vão alternar.

✓ **Avaliação:**

- A criança identifica as diferentes famílias de instrumentos presentes na música
- A criança percebe a divisão e o ritmo da música em diferentes partes
- A criança percebe e executa a forma musical e sequência da dança
- A criança reconhece o musicograma como um instrumento de visualização musical
- A criança identifica os diferentes constituintes do musicograma
- A criança consegue acompanhar corretamente o musicograma, assinalando as partes onde está a música

Atividade 5: Explorar percutindo

1ª subatividade: Jogo de pergunta e resposta

2ª subatividade: Diferentes partituras

✓ Objetivos

- Reproduzir ritmos utilizando as diversas partes do corpo
- Imitar o ritmo produzido pelo colega
- Reproduzir um ritmo diferente ao de um colega
- Reproduzir ritmos utilizando os instrumentos
- Responder ritmicamente ao ritmo produzido pelo colega
- Tocar um instrumento de acordo com o símbolo indicado
- Associar os símbolos à instrução musical

✓ Material

- Xilofone
- Metalofone
- Pandeiros
- Triângulos
- Maracas
- Clavas
- Quadro de música aleatória

✓ Metodologia

Nesta atividade, os instrumentos de recolha de dados serão o registo audiovisual e as grelhas de observação.

✓ Síntese

O estagiário pergunta às crianças *“Vocês lembram-se da pergunta que vos fiz de manhã?”* Após as crianças responderem, o estagiário pede às crianças que se coloquem de pé e vai reproduzir diversas frases rítmicas com o corpo e as crianças terão que imitar, numa fase inicial. De seguida, o estagiário pede a uma criança que se coloque em frente a ele e o estagiário volta a produzir ritmos com as diferentes partes do corpo e a criança tem que responder com outra frase rítmica, desta vez diferente. Depois de o grupo conseguir perceber esta interação, o estagiário forma pares e pede

que cada criança faça um ritmo de percussão corporal e que o par dessa criança responda de modo livre.

No final desta sessão, as crianças vão formar diferentes grupos, onde a cada criança do grupo vai ser distribuído um instrumento. Cada grupo terá instrumentos diferentes estes vão ter que produzir diferentes frases rítmicas com os instrumentos. Esta atividade vai ser do mesmo tipo da anterior, onde um grupo vai reproduzir um ritmo e outro grupo vai responder reproduzindo outro ritmo. Depois de estes dois grupos fazerem este exercício, outros dois grupos vão fazer o mesmo.

Depois desta exploração dos instrumentos, o estagiário vai mostrar às crianças um painel onde vão estar alguns quadrados presentes. Estes quadrados vão ter símbolos, onde cada símbolo será uma instrução (p. ex. quadrado com pintinhas- só tocam as pandeiretas). O estagiário vai apontar para cada quadrado e as crianças vão tocar no instrumento conforme o símbolo que estiver a ser indicado.

✓ **Avaliação**

- A criança reproduz ritmos musicais, atentando ao ritmo produzido pelo colega, imitando ou diferenciando o ritmo a produzir, utilizando percussão corporal.
- A criança reproduz ritmos musicais, atentando ao ritmo produzido pelo colega, imitando ou diferenciando o ritmo a produzir, utilizando diferentes instrumentos musicais
- A criança associa os símbolos indicados às instruções musicais a seguir.
- A criança toca segundo as instruções dadas.

Atividade 6: Criação do musicograma

1ª Subactividade: ensaios para a peça final

2ª Subactividade: Construção do musicograma

✓ **Objetivos**

- Explorar o musicograma
- Identificar as diferentes partes constituintes do musicograma;
- Relacionar o musicograma a uma forma visual da música.
- Acompanhar a música no musicograma
- Consciencializar as diferentes partes constituintes da música

- Realizar os diferentes movimentos da dança, de acordo com o andamento e tempo da música e as instruções dadas;
- Compreender os momentos de mudança de parte (de Minueto para Trio)
- Caracterizar a música segundo as diferentes alturas da melodia
- Reconhecer os diferentes instrumentos constituintes da música
- Construir e criar o musicograma, com base na análise realizada anteriormente
- Utilizar diferentes técnicas de pintura;
- Apurar o sentido estético e o sentido crítico;

✓ **Material:**

- Dispositivo de áudio
- Musicograma da música “Pequena serenata noturna: Minuete e Trio” de W.A. Mozart
- Dispositivo de áudio
- Música “Los Toreros” de Biset
- Painel com os contornos do musicograma
- Tintas acrílicas
- Pinceis

✓ **Metodologia**

Durante esta atividade, os registos fotográficos e audiovisuais, assim como as grelhas de observação constituirão nos instrumentos de recolha de dados.

✓ **Síntese**

Subatividade 1:

No final do almoço, o estagiário coloca a peça “Pequena serenata noturna: minueto e trio” de W.A. Mozart. As crianças ouvem a peça a totalidade do excerto para que tenham um primeiro contacto com esta música. De seguida, é apresentado ao grupo o musicograma da peça. Quando mostra o musicograma, o estagiário questiona as crianças “*Lembram-se do que é isto?*”. De seguida, o estagiário coloca uma vez mais a música a tocar e pede às crianças para acompanharem o desenvolvimento da música no musicograma. O estagiário repete este processo algumas vezes para que as crianças ganhem consciencialização das diferentes partes da música, apoiando-se no musicograma e nas dicas do estagiário, apercebendo-se que a música está dividida em três partes: Minueto (AABB) - Trio (CCDD) – minueto

(AB). Durante a audição, as crianças apercebem-se da forma e do carácter ligeiro da música.

Após esta sessão, o estagiário pede ao grupo que se dirija para o polivalente. Já no polivalente, o estagiário pede às crianças que formem duas filas, uma que de raparigas e outra que predominem os rapazes. As crianças ouvem a totalidade do excerto, executando simultaneamente o movimento. Durante o minueto, realizam o movimento com o par (duas vezes A e duas vezes B). Durante o Trio improvisam movimentos, individualmente (como esta parte é relativamente longa, os movimentos improvisados podem ser gradualmente mais expansivos).

Depois do Trio, as partes A e B do minueto voltam sem repetição. Este processo repete-se algumas vezes, visto esta ser a peça para a apresentação final.

Subactividade 2

O estagiário pergunta às crianças *“Vocês lembram-se do musicograma que nós vimos na semana passada? E do musicograma que tivemos que pintar, lembram-se?”*. Após as crianças responderem a este questionamento, o estagiário coloca a música “Los toreros” de Biset no dispositivo de áudio, para que as crianças façam uma primeira audição da música. De seguida, o estagiário volta a colocar mais uma vez a música a tocar, de modo a discutir com o grande grupo as características mais relevantes da música, tais como a forma, os instrumentos que tocavam, etc.

No final desta sessão, o estagiário retoma o assunto anterior, colocando a “Los Toreros” de Biset a tocar novamente. O estagiário pede às crianças que relembrem as características que tinham sido faladas no grande grupo, e enquanto as crianças vão apontando as características, o estagiário anota no quadro. De seguida, o estagiário informa as crianças. Juntamente com o grande grupo, o estagiário vai construir um protótipo de musicograma no quadro, para que o grupo tenha uma ideia visual daquilo que vai ser criado.

O musicograma vai ser construído em papel cenário. Os moldes do musicograma já estão previamente desenhados, uma vez que o molde foi feito no quadro em grande grupo, portanto, as crianças vão pintar o musicograma de acordo com aquilo que lhes

for indicado, utilizando diferentes técnicas (digitinta, impressão, etc.). No final, o musicograma vai ser exposto na entrada da escola.

✓ **Avaliação**

- A criança reconhece o musicograma como um instrumento de visualização musical
- A criança identifica os diferentes constituintes do musicograma
- A criança consegue acompanhar corretamente o musicograma, assinalando as partes onde está a música
- A criança executa corretamente os diferentes movimentos
- A criança associa as diferentes partes da música aos movimentos a realizar
- A criança analisa a música e consciencializa as suas partes constituintes
- A criança caracteriza a música segundo as diferentes alturas da melodia e reconhece os diferentes instrumentos
- A criança constrói e cria o musicograma colocando em prática conhecimentos prévios
- A criança utiliza diferentes técnicas de pintura apurando o sentido estético e crítico

Atividade 7: Apresentação final

✓ **Objetivos**

- Apresentar a coreografia “Pequena Serenata Noturna” de W. A. Mozart
- Realizar os diferentes movimentos, de acordo com o andamento e tempo da música, anteriormente programados;
- Demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo do semestre

✓ **Material**

- Adereços e vestuário
- Sistema de som
- Cenário
- Música “Pequena Serenata Noturna” de W. A. Mozart
- Adereços

✓ **Metodologia**

De modo a ser possível avaliar de forma mais garantida todas estas ações, decidimos gravar o desenrolar de toda a apresentação e recolher opiniões dos pais e familiares sobre a apresentação.

✓ Síntese

Às 9 horas, as crianças estão no centro social e cultural para proceder à apresentação do projeto final à comunidade escolar e aos pais e familiares. Na apresentação, as crianças vão pôr em prática aquilo que foi trabalhado nos ensaios e também o que foi trabalhado ao longo das sessões deste 2º semestre.

As crianças vão realizar uma coreografia da música “Pequena Serenata Noturna” de W. A. Mozart, vestindo-se com trajes e adereços propícios à época em que esta música foi composta, o século XVIII.

✓ Avaliação

- A criança executa corretamente os diferentes movimentos
- A criança associa as diferentes partes da música aos movimentos a realizar
- A criança realiza a coreografia previamente ensaiada.

Capítulo IV

Análise e interpretação de dados

Este capítulo apresenta todo o propósito educativo de cada atividade, onde é feita referência à intencionalidade educativa, à descrição e à reflexão de cada atividade. Neste capítulo vai ser exposta a análise e interpretação de dados resultantes das atividades desenvolvidas e todas as estratégias adotadas, seguidas de uma reflexão, na qual é feito um balanço acerca dos aspetos positivos e a melhorar na implementação das tarefas.

4.1 – Atividade nº1 “ Partitura não-convencional- Jimba Papalusjka

Intencionalidade educativa:

Esta atividade foi o ponto de partida para o desenrolar de todo o processo desenvolvido ao longo deste semestre. Uma vez que as crianças têm duas vezes por semana uma sessão de expressão musical, decidi utilizar uma partitura não-convencional para dar cativar o interesse das crianças em atividades desta natureza. Com esta atividade, era esperado que a criança instrumentasse a música Jimba Papalusjka, utilizando instrumentos de percussão.

Descrição da atividade:

Inicialmente, o estagiário começa por explicar o que vai ser feito. Para introduzir a atividade, o estagiário questiona as crianças se alguma vez tocaram algum instrumento. Todo o grupo respondeu afirmativamente, realçando o facto de nas sessões de expressão musical estarem em contato direto com instrumentos musicais muito frequentemente. De seguida o estagiário tentou ir um pouco mais a fundo nesta questão, perguntando:

Estagiário: Que instrumentos é que vocês costumam tocar com a professora Fabi?

MP: Costumamos tocar maracas.

Estagiário: Só?

TA: Não, também tocamos as pandeiretas!

MR: E aqueles dois pauzinhos também!

Estagiário: E tu não sabes como se chamam esses pauzinhos?

MR: Não...

Estagiário: Alguém sabe?

TB: São as clavas!

De seguida, o estagiário distribuiu pelo grupo alguns instrumentos musicais. As crianças conseguiram identificar quase de imediato estes instrumentos, uma vez que nestes estavam incluídas as maracas e as pandeiretas, que já tinham tido contato anteriormente, e também conseguiram identificar muito facilmente o tambor.

Na fase inicial da atividade, as crianças escolheram qual o instrumento que queriam e o estagiário explicou às crianças que podiam tocar livremente os instrumentos, de modo a explorar. Para esta exploração ser feita de modo a não criar muita confusão e garantir a continuidade do bom estado do material, o estagiário explicou que devemos cuidar do nosso instrumento e garantir que este não se parte ou estraga.

Estagiário: Como é que acham que vocês podem cuidar do vosso instrumento?

AG: A tocar nele muito devagarinho, porque assim ele não rebenta.

(O AG tinha escolhido a pandeireta)

Estagiário: Mas sabes AG, se tu tocares como um músico, podes tocar com força que ele não se estraga. Alguém sabe mais alguma forma de cuidarmos do nosso instrumento?

MV: Podemos tentar não tocar com ele nas coisas duras, sem dar com os pauzinhos nas mesas, e assim ele não fica com estes risquinhos.

Estagiário: Esses pauzinhos chamam-se clavas e tens toda a razão MV. Essa é uma maneira de não estragar o instrumento.

-Após esta pequena discussão, o grupo passou à exploração livre e, com todo o cuidado, tocaram nos instrumentos, explorando os diferentes sons que saíam da mesma fonte. Algumas das crianças pareciam ficar surpresas e comentavam com o colega do lado aquilo que estava a acontecer. Após esta exploração, o estagiário informou as crianças do jogo que ia ser feito a seguir. Este jogo tinha como objetivo primordial a consciencialização das regras na música, ou seja, que para um músico poder ter sucesso tem que obedecer a uma série de regras estipuladas. Portanto, para poder incutir este conceito nas crianças, o estagiário deu algumas instruções às crianças acerca do jogo a fazer. Esta atividade consistia em as crianças obedecerem a alguns sinais dados pelo estagiário, ou seja, as crianças deviam tocar livremente quando lhes fosse indicado. Os gestos eram:

- Mão aberta voltada para o grupo: ninguém toca;
- Movimentos circulares com a mão: todos tocam;
- Apontar para o grupo de instrumentos: Toca um ou dois grupos específicos

De seguida, o estagiário fez uma pequena reflexão acerca desta atividade com o grande grupo, realçando e incutindo no grupo a importância das regras no funcionamento de um grupo, seja de música ou não.

Após esta discussão, o estagiário colocou a música “Jimba Papalusjka” no dispositivo de áudio, para que as crianças reconhecessem a música com que iriam trabalhar e instrumentar. Durante o reconhecimento da música, o estagiário projetou a partitura não-convencional da música. Depois de ouvirem a música, o grupo começou a questionar-se acerca daquilo que estava a ser projetado, perguntando:

AM: O que é isso, Jorge?

Estagiário: Isto é uma partitura para vocês poderem tocar música. Vocês sabem o que é uma partitura?

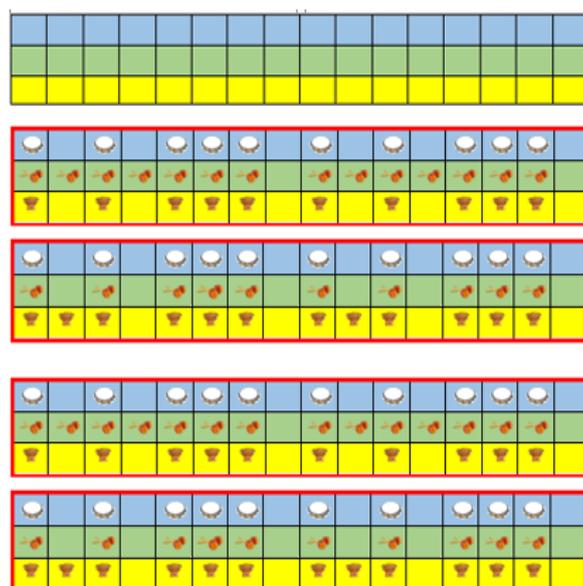


Figura 8 Pauta não-convencional da música "Jimba Papalusjka"

Grupo: Não.

Estagiário: Uma partitura é o que os músicos utilizam para poderem tocar uma música. É na partitura que está aquilo que o músico deve tocar. Esta é uma partitura para as crianças.

Após a explicação do que é uma partitura, o estagiário voltou a colocar a música “Jimba Papalusjka” e, juntamente com as crianças marcou o tempo da música. De seguida, colocou a música novamente, para que as crianças marcassem o tempo sozinhas.

De seguida, o estagiário explicou ao grupo como interpretar a partitura não-convencional e o grupo ao início ficou bastante confuso, mas com o decorrer da atividade as crianças começaram a ficar mais elucidadas sobre como interpretar uma partitura não-convencional.

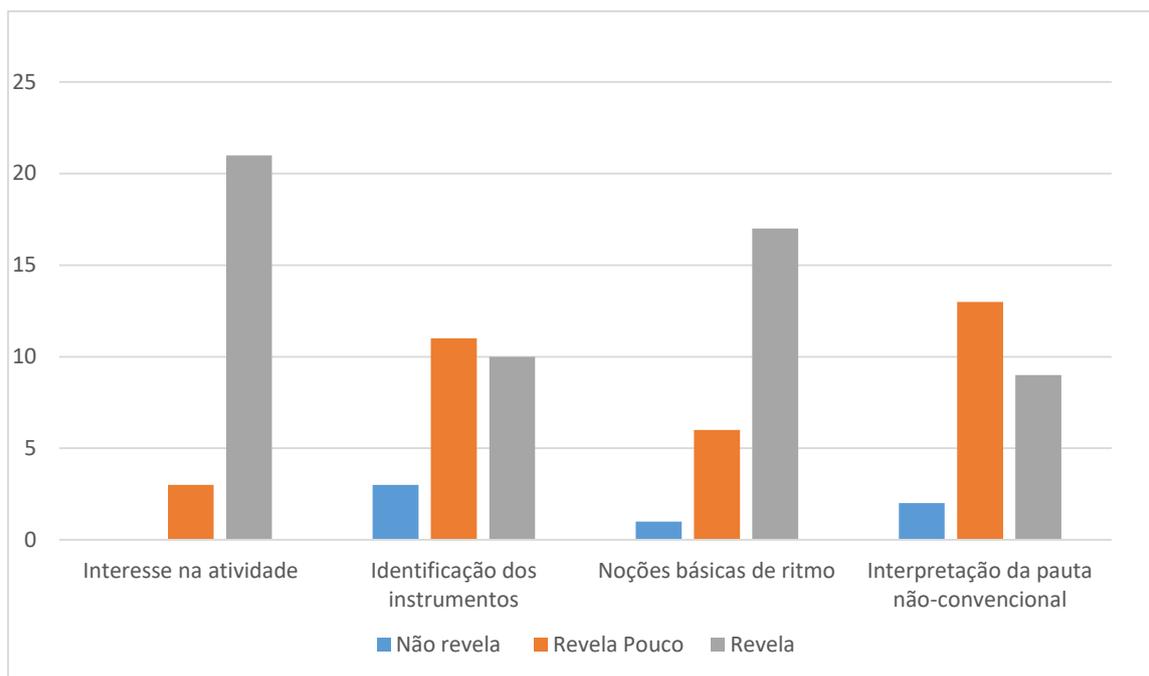


Gráfico nº 1 : Análise dos resultados da 1ª atividade “ Partitura não-convencional”

Reflexão da atividade:

Esta atividade serviu de introdução/preparação para todo o desenrolar das atividades. Olhando para o gráfico, é possível perceber que as crianças ficam bastante interessadas nas atividades de cariz musical e tentam participar. A meu ver, talvez esta tenha sido uma atividade um pouco exagerada para a introdução de todo este processo. Contudo, a resposta dada pelas crianças face a todas as dificuldades foi bastante satisfatória, tendo em conta o nível de conhecimento destas e a faixa etária em que se encontram. Também foi notável a diferença existente entre as crianças de 4 anos e as crianças de 5, sendo que as mais velhas mostraram-se bastante mais participativas e apresentavam mais conhecimentos acerca do tema, como era de esperar. Apesar destas diferenças, houve crianças de 5 anos que apresentaram um nível bastante precário neste domínio.

Esta atividade foi feita com o grande grupo, o que levou a uma certa disparidade na participação das crianças. Este fator dificultou um pouco a interpretação dos dados, uma vez que, as crianças mais participativas estavam muito mais suscetíveis ao erro que as crianças mais caladas, que por sua vez, não mostraram o verdadeiro nível de conhecimento no momento das discussões. Para colmatar esta problemática, foi sempre solicitada a participação das crianças mais caladas, que com alguma ajuda das crianças participativas, conseguiram dar resposta às questões colocadas. Contudo, no momento em que se tocaram os instrumentos, foi perfeitamente possível perceber o grau em que cada criança se encontrava. Os resultados a que cheguei na análise desta atividade foi de encontro àquilo que eu sempre acreditei no que toca às aptidões musicais dos indivíduos, ou seja, todos os indivíduos têm aptidões musicais mas, infelizmente, a formação dada ao longo da vida académica é bastante pobre, o que leva à desacreditação dessas mesmas aptidões por parte dos indivíduos. Com esta atividade, consegui provar que é possível qualquer indivíduo trabalhar música, uma vez que as crianças não tiveram qualquer tipo de formação musical formal e conseguiram fazer tudo que era esperado.

Portanto, olhando para aquilo que foi feito, penso que o balanço foi bastante positivo e consegui iniciar e cativar as crianças para todo o processo que se segue.

4.2 – Atividade nº2: Audição programada

Intencionalidade educativa

A 2ª atividade implementada dividiu-se em duas subactividades, o desenho com música e um relaxamento com música. Com estas atividades, pretendi que as crianças olhassem para a música de modo diferente, percebendo que existe uma infinidade de possíveis aplicações à música. A principal finalidade desta atividade foi a criação da ideia da música como instrumento de apoio à reflexão e pensamento. Estas atividades foram desenvolvidas em prol da implementação de novas ideias nos momentos das rotinas, de modo a testar a participação, empenho e interesse nas atividades desta natureza.

Descrição da atividade

1ª subactividade: Desenho com música

Antes de começar a atividade, o estagiário questiona as crianças de modo a tentar perceber o grau de consciência das crianças acerca das funções da música:

Estagiário: Então para que acham que a música serve?

MV: A música serve para dançar! (agitando os braços, enquanto está sentada)

Estagiário: E não serve para mais nada?

TB: Também podemos ouvir a música! Quando ando de carro ouço muita música no rádio.

Estagiário: E diz-me uma coisa MP, quando andas de carro e ouves música, tu pensas em alguma coisa?

MP: Eu sinto, Jorge! Se a música for triste, eu fico triste, se for feliz, eu fico feliz e se for romântica, eu fico apaixonada!

Estagiário: Então vamos ver se toda a gente sente alguma coisa ao ouvir uma música!

De seguida, o estagiário coloca a música “As 4 estações” de Vivaldi a tocar, com o auxílio de um dispositivo de áudio. Uma vez que esta música tem 4 diferentes partes, correspondentes a cada uma das estações do ano, o estagiário optou por colocar pequenos excertos de cada parte e questionar as crianças se a música lhes transmitia algum sentimento ou algum pensamento.

O primeiro excerto a ser colocado foi o "Outono". Todas as crianças mostraram sentir a transmissão de diferentes sentimentos na música. De seguida, o estagiário colocou um excerto do “Inverno” e, posteriormente um excerto do “Verão”. Após as crianças ouvirem as músicas, o estagiário tentou perceber que diferentes sentimentos e sensações foram suscitadas pelas diferentes partes da música. De seguida, o estagiário cria um ambiente de discussão acerca da audição das músicas de forma a perceber que diferentes sensações foram suscitadas pela música.

Estagiário: Então, quando ouviram as músicas sentiram alguma coisa?

Grupo: Sim!

MP: O meu pássaro da alma abriu algumas gavetas! (referindo-se à obra utilizada para introduzir o tema das sensações).

DG: O meu também!

Estagiário: E que gavetas é que o pássaro da alma abriu?

MP: Na primeira música, o pássaro da alma abriu a gaveta da alegria, na segunda, a gaveta do susto e na terceira, abriu a gaveta da tristeza.

Estagiário: E o teu pássaro da



Figura 8: Estagiário com o livro "O pássaro da alma"

alma, LP? Que gavetas abriu?

LP: Abriu a gaveta da alegria em todas as músicas.

MV: O meu pássaro da alma abriu a gaveta da música.

Após a pequena discussão, o estagiário explicou às crianças aquilo que iria ser feito de seguida. Na atividade seguinte, o estagiário vai colocar a música “Primavera” e à medida que a música avança, as crianças vão desenhando aquilo que lhes é transmitido. Para isto, o estagiário pediu ao chefe e ao ajudante que distribuíssem pelo grupo a caixinha dos lápis e uma folha. Após a distribuição ser feita, o estagiário pede às crianças que só abram as caixas após uma pequena discussão, na qual as crianças foram informadas acerca daquilo que iriam fazer

Estagiário: O que é que vocês acham que vamos fazer agora?

OP: Um desenho?!

Estagiário: Sim, mas achas que vais fazer o desenho que quiseres?

OP: Sim.

Estagiário: Toda a gente concorda?

MR: Não. Podíamos desenhar aquilo que tu quisesse e depois víamos quem tem o desenho mais bonito.

Estagiário: E que tal se vocês desenhassem aquilo que cada um de vocês sente ou pensa quando ouvimos uma música. Fazemos o seguinte, eu vou pôr a música a tocar e cada um faz um desenho sobre aquilo que a música o faz pensar.

De seguida, o estagiário coloca o excerto “Primavera” das 4 estações de Vivaldi e pede às crianças que comecem a elaborar os desenhos. No final da música, as crianças apresentaram os desenhos feitos e referenciaram a obra apresentada anteriormente “O pássaro da Alma”.



Figura 9: Desenho sobre "o que sentiste?"

Estagiário: Então AG, tu desenhaste o que sentiste?

AG: Sim.

Estagiário: E o que é que tu sentiste?

AG: Senti alegria. Foi o meu pássaro da alma que abriu a gaveta da alegria.

Estagiário: Boa AG! E diz-me uma coisa, o que é que tu desenhaste?

AG: Desenhei um jardim com muitas flores e eu estava no jardim com a minha mamã e o meu papá.

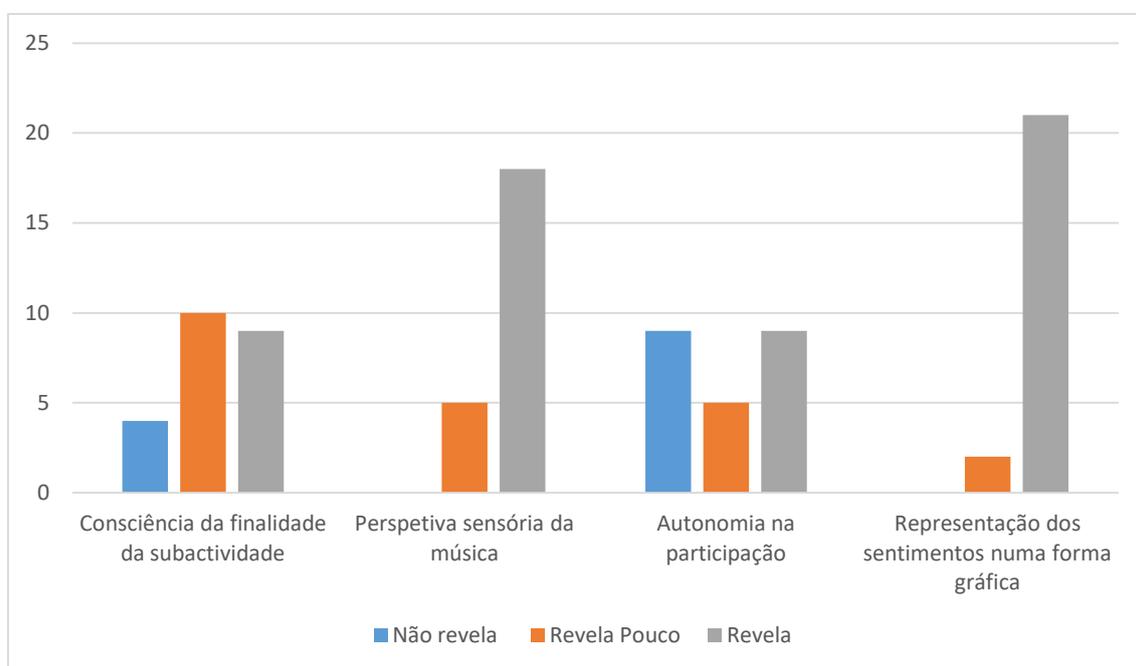


Gráfico nº 2: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 2ª sessão: Perspetiva sensoria da música

Reflexão da 1ª subactividade

A meu ver, os frutos resultantes desta subactividade foram bastante surpreendentes, pois as crianças conseguiram perceber a principal intencionalidade da atividade e mostraram bastante interesse na participação da mesma. No momento de introdução às atividades, as crianças mostraram saber algumas das funcionalidades da música, mas apenas aquelas que são mais flagrantes, ou seja, as crianças apenas viram a música com a finalidade de dançar e ouvir, não mostrando qualquer conhecimento

acerca daquilo que está inerente a estas atividades, como dançar, onde o bailarino dança de acordo com aquilo que lhe é transmitido através da música. As crianças apenas começaram a perceber e a ter consciência que a música poderia ser sentida a partir do questionamento, por parte do estagiário, no sentido da música como fonte de sentimentos e de expressões.

Após este questionamento, a grande maioria das crianças mostrou-se recetiva para a audição da música, com uma visão mais significativa acerca de tudo que envolvia a audição musical como fonte sensória. Com o correr da auscultação das diferentes partes da música “As 4 estações” de Vivaldi, as crianças participaram e tentaram sempre dar o seu contributo, mostrando aquilo que cada uma sentia ao ouvir cada uma das partes, independentemente da idade que a criança tinha. Contudo, algumas crianças de quatro anos participaram e deram bastante contributo, mas as suas intervenções pareciam ser um pouco por seguimento daquilo que as crianças mais velhas diziam, ou seja, muito provavelmente as crianças de quatro anos não conseguiram perceber tão bem a finalidade desta atividade como as crianças de cinco anos. Para colmatar esta problemática, o questionamento feito após a audição de cada uma das partes foi inicialmente dirigido às crianças de quatro anos e, só após estas darem o seu contributo, o questionamento foi dirigido para as crianças de cinco anos.

No momento da apresentação dos desenhos, as crianças apresentaram desenhos com um conteúdo bastante semelhante, nos quais o principal sentimento era a alegria e o ambiente mais apresentado um jardim com flores. A meu ver, esta apresentação mostrou ser um ótimo ponto de referência para aquilo que cada criança conseguiu tirar da atividade e, apesar de as crianças com quatro anos inicialmente estarem um pouco oclusas em relação àquilo que eram os principais objetivos desta subactividade, numa fase final todas as crianças conseguiram estar sensíveis para uma perspetiva sensória da audição musical.

2ª subactividade: relaxamento com música

A segunda subactividade teve lugar na parte final da sessão de motricidade, onde utilizamos a música como fonte de relaxamento, ou seja, nesta sessão pudemos

descobrir mais uma das funcionalidades da música. Antes de colocar a música, o estagiário pede às crianças que se deitem de barriga para cima e com os olhos fechados, explicando aquilo que se vai suceder:

Estagiário: Já todos estão de olhos fechados?

Grupo: Sim.

Estagiário: Agora vamos todos ouvir esta música e quando a Joana for à vossa beira, vão levantar-se muito silenciosamente e com calma e vêm para a minha beira sem fazer barulho, ok?

Grupo: Sim.

Estagiário: Quando vierem para a minha beira vamos fazer uma rodinha e quando estiver toda a gente, vamos dizer o que é que a música nos fez pensar. E quando estiverem sentados na roda vamos

ficar em silêncio, para que todos possam pensar e quem está na roda também.



Figura 10: Relaxamento com música

De seguida, o estagiário coloca a música “Suite Peer Gynt, amanhecer” de E. Grieg e dirige-se para um canto do ginásio, para que a roda possa ser feita. À medida que a música avança, a estagiária toca em cada uma das crianças com um pequeno tecido para que estas possam se dirigir para o canto onde o estagiário se encontra. No final da música e após todas as crianças se sentarem em roda, o estagiário conversa com as crianças acerca do que iria ser realizado e de que modo o grupo iria refletir e apresentar os diferentes pensamentos.

Estagiário: Toda a gente se lembra do que pensou durante a música?

Grupo: Sim.

Estagiário: Muito bem. Não se esqueçam então. Vocês estão todos a ver a bola que eu tenho na mão, não estão?

Grupo: Estamos.

Estagiário: Então, vamos fazer o seguinte: quando eu vos passar a bola para as mãos cada um vai dizer aquilo que pensou. Pode ser?

De seguida, o estagiário passa a bola a cada uma das crianças e estas vão dizendo aquilo em que pensaram ao ouvir a música.

Estagiário: Então IB, diz-me aquilo em que pensaste. (passando a bola para IB)

IB: Pensei numa floresta quando os animais estão a acordar. (devolvendo a bola ao estagiário)

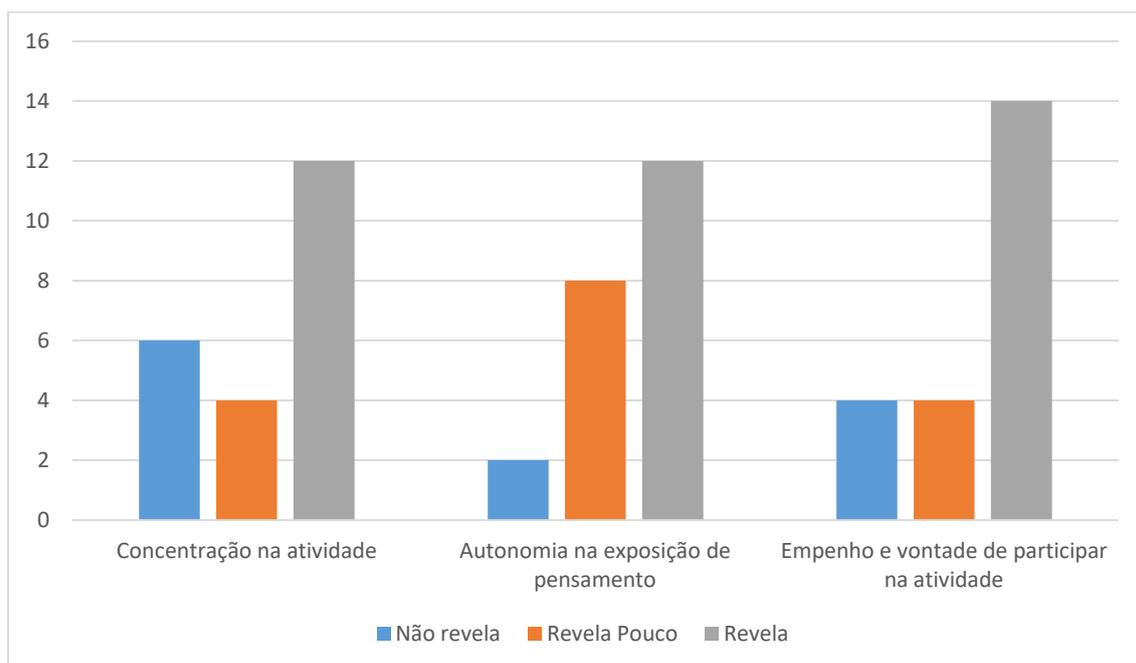
Estagiário: E tu, FL? No que pensaste? (atirando a bola para FL)

FL: Pensei em quando vou passear com a minha mãe e com o meu mano para o parque perto da minha casa. (devolvendo a bola ao estagiário)

Estagiário: Muito bem. E tu NO? Quando ouviste a música pensaste em alguma coisa? (atirando a bola para NO).

NO: Sim. Pensei na natureza e nos passarinhos a voar e a cantar. (devolvendo a bola ao estagiário)

No final de todas as crianças dizerem aquilo que pensaram, o estagiário pediu às crianças que formassem uma fila junto à porta para se dirigirem até à cantina.



Reflexão da 2ª subactividade

A meu ver, nesta atividade o trabalho realizado poderia ter sido melhor executado. Apesar de todos os objetivos da subactividade terem sido alcançados, penso que o procedimento no que concerne em alguns detalhes poderia ter sido feito de forma diferente, tais como, a pessoa que estava a chamar as crianças para a roda deveria ter sido eu, uma vez que assim o meu papel tinha um contributo maior e conseguir perceber mais facilmente que crianças estiveram de olhos fechados no momento da reflexão e as crianças que não o fizeram, facilitando muito a posterior análise de dados. Também poderia ter dado o mesmo tempo a todas as crianças para a reflexão, em vez de chamar uma de cada vez. Esta opção foi tomada tendo em conta a agitação do grupo em momentos de deslocação em conjunto e uma vez que este era um exercício de relaxamento, optei por chamar uma criança de cada vez para a roda. Uma alternativa de procedimento a pensar em atividades futuras é o chamamento de uma criança de cada vez no final da música.

Apesar do procedimento ter alguns aspetos a melhorar, penso que a atividade correu conforme aquilo que era previsto e o grupo conseguiu atingir os objetivos delineados para esta subactividade. Todas as crianças conseguiram mostrar as diferentes sensações que foram despoletadas com a audição musical. Contudo, em semelhança ao que aconteceu na subactividade anterior, as crianças mais novas mostraram estar um pouco menos confortáveis do que as crianças mais velhas na exposição dos seus pensamentos, muito devido à solicitação da participação das crianças mais novas antes da participação das crianças mais velhas. Optei por esta ordenação devido àquilo que aconteceu na subactividade anterior, onde as crianças mais novas seguiam muito aquilo que era dito pelas mais velhas.

De uma forma muito resumida, penso que as crianças se mostraram muito abertas para este tipo de atividades e, no geral, mostraram uma enorme vontade de participar e de poder dar o seu contributo para os dados retirados desta subactividade.

4.3 – Atividade nº 3: A orquestra

Intencionalidade educativa

A 3ª atividade focou-se bastante na constituição de uma orquestra clássica e quais os instrumentos constituintes da mesma. Durante esta atividade, houve três pontos centrais que foram referidos em três diferentes subactividades. A 1ª subactividade centrou-se na identificação e classificação dos instrumentos segundo as famílias, e nesta atividade os principais objetivos foram o reconhecimento e identificação dos diferentes instrumentos, a associação do som produzido a cada instrumento, relacionar o instrumento à família a que este pertence, atentar às características singulares de cada instrumento e caracterizar os instrumentos segundo o timbre e a altura (graves e agudos). A 2ª subactividade consistiu na exploração daquilo que é uma orquestra, onde foi feito o reconhecimento e identificação da orquestra e divisão da orquestra por naipes e relacionar os instrumentos com os naipes que estão inseridos. Os objetivos inerentes a esta atividade foram perceber que cada instrumento tem um sítio próprio para a sua colocação na orquestra, associar a disposição dos instrumentos à família a que estes pertencem e associar a disposição dos instrumentos à altura que este possui. Na 3ª atividade o conceito trabalhado foi a noção da função de um maestro. Para isto, tentei implementar da forma mais lúdica possível, aplicando um jogo intitulado como “O maestro”. Os objetivos presentes nesta atividade foram desenvolver a capacidade de concentração, a realização de diversos movimentos de forma autónoma, imitar os movimentos realizados pelo maestro e desenvolver a capacidade de percepção detalhada.

Esta implementação teve como principal fundamento a sensibilização das crianças para diferentes fontes de música e para as diferentes funções da música, nomeadamente, a música como fonte de entretenimento.

Descrição da 1ª subactividade: Introdução aos instrumentos

Para introduzir a temática, na parte da manhã, o estagiário conta a história “A orquestra smurfónica” (anexo 2). Esta história relata a aventura de um *smurf* que queria passar por músico e da sua orquestra que não o queria aceitar. No final de ler a história foi feita uma análise interpretativa da mesma, onde as crianças foram questionadas acerca do que se tinha passado na história. No final do almoço, o estagiário retomou o assunto da manhã, perguntando

Estagiário: O que estivemos a falar da parte da manhã?

BR: Estivemos a ver a história dos *Smurfs*.

Estagiário: E diz-me, o que vimos na história?

MR: Vimos os smurfs que tocaram música, com instrumentos e depois o músico fugiu para a floresta, e depois o Gargamel apareceu de fada e deu-lhe aquele instrumento que metia toda a gente a dormir.

Estagiário: Então vocês viram que na história tinha alguns instrumentos, não foi?

Grupo: Sim.

TA: Eu vi um trompete!

Estagiário: Estou a ver que já conhecem alguns instrumentos. Reconheceram mais algum?

TB: Eu vi um violino também que é o que a minha prima toca.

De seguida, o estagiário mostra ao grupo um quadro da família dos instrumentos (anexo 3) com uma tabela de dupla entrada, dividida em 3 colunas, na qual estarão presentes as diferentes famílias de instrumentos: sopros (esta coluna está dividida em duas partes, os metais e as madeiras), as cordas e a percussão. Depois de mostrar este quadro ao grande grupo, o estagiário explica o que tem em cada uma das colunas do quadro e diferencia os instrumentos pela família. De seguida, o estagiário aproxima das crianças uma caixa e cada criança espreita e bate no topo desta caixa, de modo a cada uma das crianças tentar perceber o que está dentro da caixa.

Estagiário: Então meninos, agora que já tocamos todos na caixinha, o que é que acham que está lá dentro?

LP: É o sapo Fáfá!

Estagiário: Não é o sapo Fáfá. Nem é um amiguinho. Eu vou dar uma ajuda. O que está dentro da caixa é uma coisa que vimos na história.

MV: Já sei, são instrumentos musicais!

Estagiário: Mas será que esses instrumentos são verdadeiros?

MP: Já sei! São imagens dos instrumentos!

Depois de captar a atenção e o interesse do grupo, o estagiário retira umas imagens da caixa, em que cada uma tem um instrumento e distribui pelas crianças. Quando distribuídas as imagens, as crianças devem tentar identificar o instrumento presente na imagem e perceber em que família é que estes se inserem.

Para dar início à atribuição de cada instrumento a uma família, o estagiário vai projetar a imagem de um instrumento com a ajuda de um retroprojetor para que as crianças tentem identificar o instrumento que está presente na imagem. De seguida, o estagiário vai colocar uma amostra do som desse instrumento a reproduzir para que as crianças consigam fazer a relação som-imagem dos diferentes instrumentos. Após esta relação ser estabelecida, o estagiário pede à criança que tem a imagem do instrumento projetado para que se levante e tente associar este instrumento à sua família.

Estagiário: Então meninos, alguém sabe qual é o instrumento que temos nesta imagem?

NO: É um triângulo?

Estagiário: É sim NO. Muito bem. Quem é que tem o triângulo?

AG: Tenho eu. (Levanta-se e vem para a frente do grande grupo).

Estagiário: Então de que família é que acham que este instrumento é?

MR: É do ferro. (interrompendo o estagiário)

Estagiário: Acham que é de cordas, sopros de madeira, sopros de metal ou percussão?

Grupo: Metal!

Estagiário: Na verdade o triângulo é de metal. Mas os únicos metais que temos aqui são os de sopro. Vocês sopram para tocar o triângulo?

Grupo: Não.

Estagiário: Então como é que tocamos o triângulo?

AG: Batemos com o pauzinho e aquilo faz “plim, plim”.

Estagiário: Então qual é o grupo de instrumentos que nós temos que bater ou mexer para tirar som?

TA: É a percussão! Então triângulo é da percussão!

Estagiário: Concordas com o TA, AG?

AG: Sim. (enquanto coloca a imagem na coluna da família da percussão).



Figura 11: Criança a colocar o instrumento na respetiva família

O estagiário procede do mesmo modo com todos os instrumentos, presentes nas imagens, e no momento de mostrar o som de cada um, era feita uma diferenciação entre instrumentos, referenciando alguns anteriores, de modo a comparar o timbre e a altura dos mesmos. No final de o quadro estar completo, as crianças seguem para o corredor para exporem o trabalho realizado.

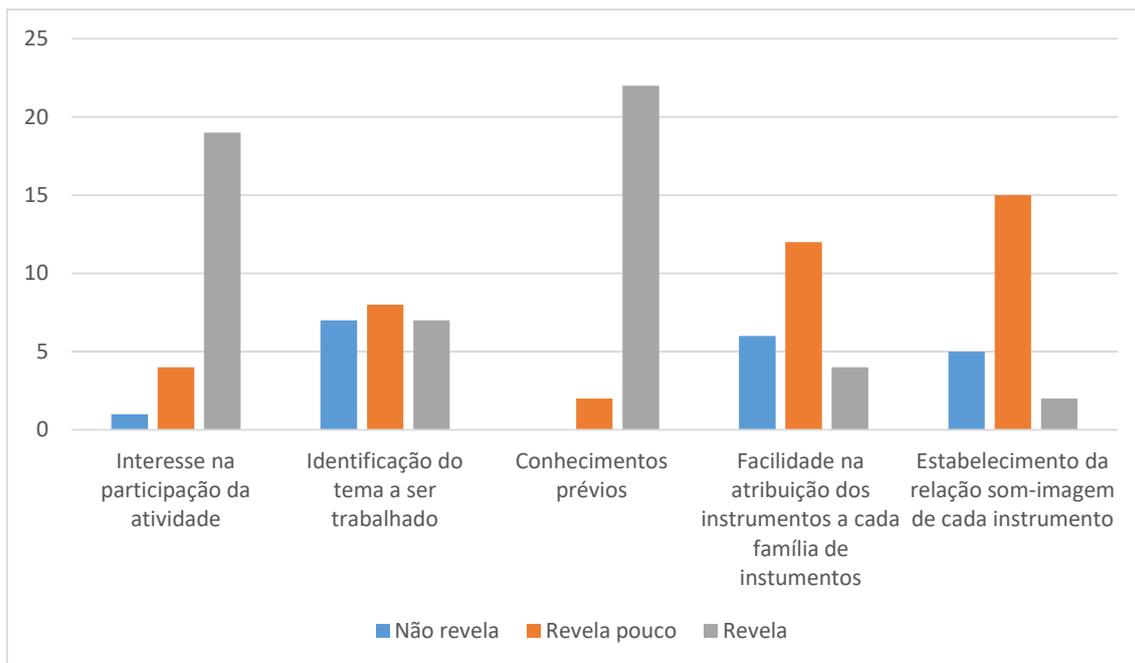


Gráfico nº 4: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 3ª sessão: A família dos instrumentos

Reflexão da 1ª subactividade:

Na minha opinião, o planeamento desta subactividade foi um pouco inapropriado para o nível em que as crianças se encontravam, ou seja, a forma como a subactividade estava planificada era bastante complexo para as capacidades e conhecimentos das crianças, apesar de concretizável. No momento de planificar, a minha ideia centrou-se bastante na exposição do conteúdo e não na exploração do mesmo. Contudo, por aconselhamento por parte do orientador e da professora supervisora, decidi alterar o modo como estavam planeadas. Apesar de no momento de planificar já ter pensado na história para a introdução, houve alterações feitas na hora de implementar, tais como, a projeção dos instrumentos na tela ou a ordem da apresentação dos instrumentos e dos seus sons. Graças a estas alterações, a atividade acabou por ser bastante mais produtiva do que aquilo que eu estava a contar.

Penso que durante a sessão, as crianças mostraram bastante interesse na atividade e quiseram, sobretudo, saber qual era o instrumento que tinham na imagem atribuída e qual era o som dos instrumentos que os familiares e amigos tocavam. As crianças demonstraram, também vontade de tocar instrumentos e de tentar perceber as diferenças entre alguns instrumentos bastante similares, tais como, o violino e a

viola-d'arco, ou seja, o interesse das crianças foi tão aficcionado que a atividade durou bastante mais tempo do que aquele que tinha sido planeado, muito pelas questões e intervenções pelas crianças que tentavam sempre ter um papel bastante participativo. Este interesse fez imergir bastantes pontos positivos, mas a uma dada altura as crianças já entravam no jogo da adivinhação e em instrumentos como os da percussão, que lhes são bastante familiares, diziam algumas coisas que não correspondia exatamente àquilo que era do conhecimento das crianças. No momento de atribuir os instrumentos às famílias, mais concretamente na fase inicial, as crianças não conseguiram perceber na íntegra aquilo que ali estava presente e por isso atribuíam as famílias ao instrumento de acordo com o material que este era contruído, ou seja, fizeram associações como os “violinos na família das madeiras” ou o “triângulo na família dos metais”. À medida que a atividade foi decorrendo, as crianças foram ganhando uma melhor noção e começaram a atribuir de forma mais perspicaz os instrumentos às famílias que este pertenciam. No momento de atribuir o “piano” à sua família, tive que intervir e explicar a forma como se tocava, em vez de o fazer posteriormente, pois quando a imagem foi projetada, as crianças realizaram uma identificação imediata e estavam a tentar adivinhar a família em que este se enquadrava. Contudo, penso que a ideia da divisão dos instrumentos por famílias ficou bastante retida, e perceberam que a família dos instrumentos está relacionada com o modo que é tocado e com os materiais que existem na sua constituição.

Para atividades futuras, penso que poderia melhorar bastante em alguns aspetos, tais como, a apresentação do instrumento e da maneira como estes foram expostos. Em vez de mostrar o instrumento, depois mostrar o seu som e só depois chamar a criança à qual a imagem do instrumento fora atribuída deveria preceder com a chamada da criança, de seguida o som do instrumento, depois a amostra do instrumento e no final a identificação do mesmo. Também poderia levar um instrumento real para as crianças conseguirem ter uma ideia melhor das dimensões e estarem mais sensibilizadas para os cuidados a ter na utilização dos instrumentos. Penso também que na tabela da família dos instrumentos deveriam estar discriminados os subgrupos pertencentes à percussão, mas uma vez que na tabela já estava incluída um subconjunto de madeiras e metais, ao colocar os mesmos

subconjuntos na percussão iria causar alguma confusão às crianças. Contudo, penso que a atividade foi uma surpresa e consegui perceber que as crianças já tinham alguns conhecimentos prévios acerca desta matéria e mostraram-se bastante interessadas na exploração dos instrumentos. Portanto, esta atividade correu, no geral, de forma positiva e as crianças puderam adquirir novos conhecimentos e aplicar alguns prévios.

Descrição da 2ª subatividade: A orquestra

Antes de dar início à 2ª subatividade, o estagiário introduz o tema a abordar, relembrando o assunto da subatividade anterior, através de um diálogo com o grupo.

Estagiário: Digam-me uma coisa, algum de vocês se lembra do que é que falamos ontem?

MB: Falamos dos instrumentos e da família dos instrumentos.

Estagiário: E posso saber que famílias é que vimos?

MA: Vimos as violas!

RB: Não são nada as violas, MA, são as cordas.

Estagiário: Exatamente, são cordas MA. O que vimos mais?

TB: Também vimos os instrumentos de soprar de madeira e de ferro e a percussão, que são os instrumentos que batemos (apontado para o quadro).

Estagiário: Então vimos a família dos sopros de madeira, os sopros de metal, as cordas e a percussão. E os instrumentos que vimos?! Tinham todos o mesmo som ou eram diferentes?

TA: Eram diferentes, os sons. Uns faziam assim *aaah* (fazendo um som agudo) e outros assim *aaah* (fazendo um som mais grave).

Estagiário: O que tu queres dizer que os instrumentos que vimos podiam ser mais graves ou mais agudos. O primeiro som que tu fizeste TA, era um som agudo e o segundo era um grave (entoando as palavras agudo e grave, com sons diferentes). E digam-me uma coisa, vocês alguma vez viram um concerto?

TB: Eu vi um concerto da minha prima. Ela toca violino.

MP: Eu também já fui.

Estagiário: Então vamos ver um vídeo com uma orquestra a tocar, pode ser?

Grupo: Sim!

De seguida, o estagiário coloca o vídeo a reproduzir na tela. Enquanto o vídeo está a reproduzir, o estagiário e as crianças vão analisando aquilo que está no vídeo, tentando perceber a função do maestro, identificando os instrumentos que aparecem no vídeo e a disposição que estes apresentavam durante o concerto. Após a visualização do vídeo, o estagiário mostra às crianças um quadro, onde está desenhada a forma de uma orquestra. Após o estagiário explicar aquilo que está presente no quadro, este distribui imagens com instrumentos pelas crianças. Cada criança tem uma imagem e vai ter que colocar as imagens no quadro, a partir daquilo que foi analisado e visto no dia anterior e no vídeo.

Após assistirmos ao vídeo, o estagiário cria um ambiente de diálogo, de modo a concluir e assimilar com o grupo tudo aquilo que foi analisado durante a visualização do vídeo.

Estagiário: Então, nós vimos que a orquestra tinha muitos instrumentos. Que instrumentos é que vocês reconheceram naquela orquestra?

TB: O violino!

TA: Eu também vi o trompete e o saxofone.

Estagiário: E que instrumentos, ou família de instrumentos estava lá atrás?

RC: É a família da percussão. Eu sei porque tu disseste que era aquilo que tocavas na banda.

MV: Também vimos o trombone, que foi o instrumento que saiu ontem.

Estagiário: Estou a ver que toda a gente reconheceu alguns instrumentos. Então, agora, vamos ver se estiveram atentos ao vídeo e se sabem colocar os instrumentos como eles estavam no vídeo. (Mostrando um quadro com a disposição da orquestra)

De seguida, o estagiário distribui por cada criança imagens com os instrumentos. Após a distribuição, o estagiário chama as crianças ao centro para colocarem o instrumento no sítio correto, após a identificação do mesmo. No momento que as crianças mostram as imagens, o estagiário projeta-as na tela, de modo a que todos possam ver e ajudar os colegas.

Estagiário: AM, queres começar tu. Tens uma imagem muito importante, não tens?

AM: Sim, é o maestro. (enquanto se dirige para a frente da sala)

Estagiário: Pois é, e sabes onde é que ele fica na orquestra?

AM: Sim, é aqui (colocando no sítio correto).

Estagiário: Agora anda tu, BR. Qual é o instrumento que tu tens?

BR: É o violino. (dirigindo-se ao centro da sala).

Estagiário: Esse é um instrumento muito parecido com o violino, mas é um bocadinho maior. Esse é uma viola-d'arco. Sabes onde é?

BR: Não.

Estagiário: Então eu vou ajudar-te. Esta é a zona das cordas (apontando no quadro) e nós vimos que as viola-d'arco é mais grave que os violinos e mais aguda que o violoncelo e que o contrabaixo. Qual é que achas que é a zona?

BR: É esta (colocando no sítio correto).

As crianças procederam do mesmo modo até ao esquema da orquestra estar completo (anexo 4)



Figura 12: Criança a colocar o instrumento no devido local na orquestra

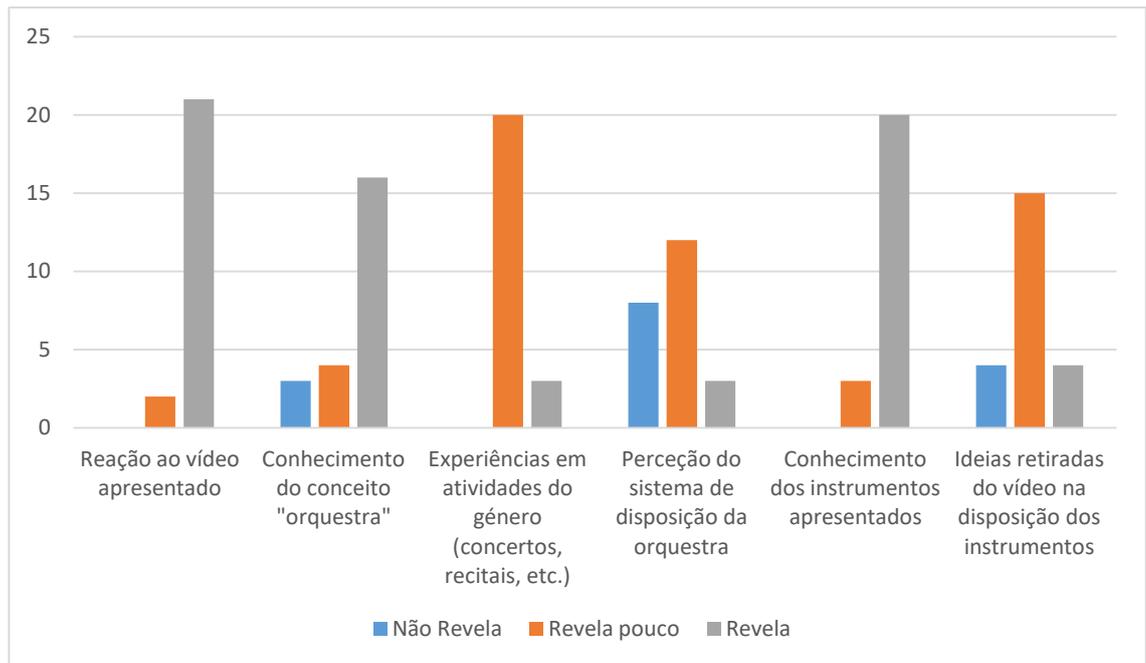


Gráfico nº 5: Análise dos resultados da 2ª subactividade da 2ª sessão: A orquestra

Reflexão da 2ª subactividade

A meu ver, os resultados desta subactividade foram bastante surpreendentes. Tal como a subactividade anterior, a planificação desta foi um pouco feita tendo em conta apenas os objetivos e o produto final, ou seja, na planificação da subactividade não tive em conta as necessidades do grupo, e tal como na subactividade anterior, o modo de implementação foi alterado para algo em que as necessidades das crianças fossem o aspeto mais importante, seguindo uma filosofia onde o principal foco é o processo e não o produto final. Deste modo, conseguimos tirar daqui ilações bastante interessantes no que diz respeito à sensibilidade apresentada pelas crianças neste tipo de atividades.

Apesar de esta alteração no modo de implementação, as crianças, apesar de conseguirem distinguir e atribuir com perspicácia as famílias dos instrumentos, a identificação de alguns instrumentos não foi feita com alguma clareza, havendo bastantes momentos de confusão entre instrumentos, sobretudo nos instrumentos da família das cordas. Por outro lado, os instrumentos tidos como “mais populares” na realidade das crianças, como o piano, o bombo ou o violino, eram identificados quase de imediato. No que diz respeito à colocação dos instrumentos na sua posição na

orquestra, o grupo mostrou alguma confusão na ordenação dos instrumentos nas famílias, mais concretamente nos instrumentos da família das cordas. Contudo, no momento de colocação dos instrumentos, as crianças mostraram ter conhecimento na localização concreta de cada família de instrumentos, associando cada instrumento à sua família, ou seja, sabiam a área que o instrumento deveria ser colocado, mas não conseguiam fazer a localização detalhada. Também mostraram ter conhecimento acerca das funções desempenhadas pelo maestro e qual a sua localização na disposição orquestral. As crianças mostraram, também, ter a noção daquilo que é a orquestra e daquilo que se pode esperar de um concerto, desde ao tipo de música tocada até aos instrumentos que a constituem.

Penso que o sucesso desta subactividade teve muito a ver com o facto de muitos terem referenciado com frequência a presença das crianças em concertos ou eventos deste tipo e à atenção e interesse no grupo nas atividades deste tipo. Houve alguns momentos que o grupo se mostrou um pouco barulhento, muito devido à vontade de participação, onde todos demonstraram procurar sempre um papel ativo na produção da “nossa” orquestra. Também as atividades anteriores e introdutórias mostraram ter impacto na forma como o grupo viu estas atividades, influenciando, em muito, as inferências de cada criança. Contudo, não posso deixar de fazer referência aos aspetos que impediram um maior sucesso desta subactividade, tais como a pouca clareza das imagens na diferenciação dos instrumentos, nomeadamente, o violino e a viola-d’arco e o violoncelo e o contrabaixo, ou a disparidade dos níveis de desenvolvimento dentro do grupo. Para colmatar estes problemas, tentei atribuir imagens com instrumentos que dificilmente iriam ser confundidos e facilmente identificados às crianças que estivessem num nível de desenvolvimento mais retardado.

Portanto, posso concluir que esta atividade ajudou em muito à sensibilização do grupo para o gosto da música clássica e para o interesse na aprendizagem, por parte das crianças, em tocar um instrumento. Penso também que, de uma forma geral, o grupo se mostrou bastante entusiasmado com esta subactividade, no decorrer da mesma.

4.4 – Atividade nº 4 “How Can I” de J. Playford

Intencionalidade educativa

Na 4ª atividade foi feita a exploração da contradança “How can I” de J. Playford. A escolha desta peça relacionou-se com o facto de ser algo bastante simples para a exploração das crianças, por ter na sua constituição apenas duas partes, com poucos instrumentos cada uma, sendo um deles a sanfona, um instrumento que as crianças não conheciam por não ter sido apresentado na atividade anterior, e também por ter uma dança associada, proposta pelo autor Jos Wuytack no livro “Audição Musical Activa”. Neste livro, o autor e pedagogo, aborda algumas peças de compositores conceituados, propondo variadas atividades para a interpretação e exploração das mesmas. Também, neste livro, apresenta um musicograma para cada uma das peças, para que possa ser trabalhada a consciencialização musical.

Seguindo esta filosofia, esta atividade foi dividida em duas subactividades. Na primeira subactividade, as crianças foi feita uma pequena introdução, onde o estagiário mostrou a música que iria ser trabalhada, para que posteriormente seguissem para a dança, de modo às crianças pudessem tomar consciência da música de uma forma informal e inconsciente. Esta subactividade foi feita com a finalidade de cativar o interesse das crianças para a exploração da música. Tinha também como objetivos a identificação os diferentes tipos de instrumentos ouvidos, a consciencialização da divisão da música em diferentes partes e da constituição de cada uma das partes, a execução dos diferentes movimentos da dança e a interiorização da sequência dos passos da dança.

Na segunda subactividade foi trabalhada a consciencialização desta música, expondo às crianças o musicograma da mesma. Com isto, as crianças vão conseguir ter uma melhor percepção dos constituintes da música, tanto a nível de instrumentos, como às diferentes partes que estão inseridas nesta, uma vez que o musicograma é uma forma visual da música, tal como é a partitura, concebida para a população não-música. Nesta segunda atividade o principal objetivo é a iniciação à exploração do musicograma, percebendo qual a funcionalidade deste, identificando as diferentes partes constituintes do musicograma. Também é esperado que as crianças consigam

estabelecer uma relação entre o musicograma e a forma da música. Para isto as crianças vão acompanhar a progressão da música no musicograma.

1ª Subactividade: Dança da Contradança

Inicialmente, o estagiário cria um ambiente de discussão com o grupo, onde é exposto às crianças aquilo que vai ser trabalhado durante o dia. Para cativar o interesse das crianças, o estagiário começou por colocar a contradança de J. Playford “How can I”, pedindo ao grupo que estivesse atento, uma vez que a música iria ser trabalhada durante o dia. Após a audição da música o estagiário diz ao grupo que iria verificar a atenção de todos, colocando algumas questões.

Estagiário: Então agora que ouvimos a música que vamos trabalhar hoje, quero ver se todos estiveram atentos. Em primeiro lugar quero saber se gostaram da música, se era triste ou alegre, se dava vontade de dançar. Queres ser tu a primeira a dizer, FL?

FL: A música era alegre e eu gostei muito dela.

MR: E também dava para dançar!

Estagiário: E quando estávamos a ouvir a música, nós reconhecemos os instrumentos que estavam a tocar na música? Alguém me sabe dizer?

ME: Sim! Eu ouvi este instrumento (apontando para o violino), que se toca assim (gesticulando a forma de tocar de um violino).

TB: Esse é o violino, que é o que a minha prima toca!

Estagiário: E só ouviram esse instrumento ou ouviram mais instrumentos?

AC: Eu ouvi um som estranho na música que fazia assim (entoando a segunda parte da música).

RC: Eu também ouvi!

Estagiário: E alguém sabe que instrumento é esse?

MB: Eu acho que é um trompete.

Estagiário: Então eu vou-te mostrar o som do trompete e vamos ver se é ou não, pode ser? (Enquanto coloca o som do trompete no computador) Então acham que era o som do trompete?

Grupo: Não.

Estagiário: Vou-vos contar um pequeno segredo. Este instrumento não está na nossa orquestra, por isso é que vocês não sabem qual é. Este instrumento é uma sanfona (enquanto mostra ao grupo a imagem de uma sanfona). Este instrumento é um pouco estranho, não acham?

Grupo: Sim.

TB: Oh Jorge, qual é a família deste instrumento?

Estagiário: Boa questão. Quando vocês olham para a sanfona, que instrumento vos parece?

AC: Parece uma viola!

Estagiário: Exatamente. E lembram-se de eu vos ter mostrado como é que se tocava o piano?

Grupo: Sim.

Estagiário: É da mesma maneira. Estão a ver esta alavanca aqui atrás? (apontando para a parte posterior do instrumento). Esta alavanca roda-se e a sanfona vai começar a tocar, e clicando nos botões que estão aqui (apontando para os pistões), vamos poder soar as notas que queremos. Os botões têm uns martelinhos que vão tocar nas cordas e vão tirar o som que queremos, tal como o piano. Mas na música ouvimos um outro instrumento. Alguém sabe qual é?

Grupo: Não.

Estagiário: Não sabem? Então se calhar é melhor ouvir a música outra vez e eu vou dar-vos pistas sobre onde está o instrumento, pode ser?

À medida que o estagiário coloca a música a tocar, vai dando dicas acerca da música, mostrando em qual das partes da música está cada instrumento. As crianças tentaram adivinhar também qual o instrumento que faltava e, uma vez que o tempo era um pouco escasso e o som desse instrumento não fazia parte da melodia principal, o estagiário decidiu colocar uma faixa a reproduzir com o som deste instrumento, para

que as crianças conseguissem chegar lá mais facilmente. No momento em que o estagiário colocou o som deste instrumento no computador, o grupo conseguiu decifrar quase de imediato de que instrumento se tratava. Ao notarem que era um violoncelo, algumas crianças mais entusiasmadas levantaram-se e correram até ao painel que tinha a nossa orquestra e apontavam para este instrumento, de modo a dar a perceber que chegaram lá por eles e que ainda se lembravam dos instrumentos que estavam na orquestra.

Após a análise ter sido feita em conjunto, as crianças dirigiram-se para o espaço exterior para desfrutarem do recreio. Após este momento, o estagiário pediu ao grupo que se dirigisse para o polivalente para dar início à sessão de motricidade, na qual iria ser realizada a dança da contradança de J. Playford. Para dar início à atividade o estagiário pede ao grupo que se sente e forme um círculo, de modo a facilitar o contacto visual entre todos e ser mais fácil para manter o diálogo. Deste modo, o estagiário pode questionar as crianças acerca da música, de forma a perceber qual o grau de informação que o grupo conseguiu reter da atividade anterior.

Estagiário: Que instrumentos vimos que tinha a música, alguém se lembra?

ME: Eu lembro-me! Era o violino, que toca a prima do TB!

Estagiário: Era sim, e não havia mais nenhum? Um dos instrumentos calhou-te a ti, TA!

TA: Já sei! É o violoncelo. Saiu-me o violoncelo e o trompete!

Estagiário: Pois foi. E ainda havia outro. Vocês sabem qual era?

MP: Sim! Era aquele que se tocava assim (fazendo movimentos giratórios com o braço) que parecia uma viola muito esquisita.

Estagiário: E como é que se chamava esse instrumento? Era a san...

Grupo: (...)fona!

Após este momento de conversação, o estagiário pediu ao grupo que se levantasse e formasse uma roda, onde cada criança tinha que



Figura 13: Dança da "Contradança" de J. Playford

ficar suficientemente afastada dos seus colegas. Após verificar se a disposição do grande grupo estava correta, o estagiário começou a explicar às crianças como seria feita a primeira parte da dança. A primeira parte da dança é constituída por 4 compassos e consiste em fazer um movimento para a direita durante dois compassos, movendo um pé a cada tempo (1º tempo pé direito, 2º tempo pé esquerdo), e nos dois compassos seguintes fazer o movimento para a esquerda, também com o mesmo tipo de movimento. Após explicar e experimentar estes movimentos com o grupo, o estagiário repetiu a sequência de passes por mais três vezes, para que o grupo interiorizasse aquilo que tinha sido feito. De seguida, o estagiário explica o procedimento da segunda parte da dança, que tal como a primeira parte, tem na sua constituição 4 compassos e consiste no movimento de um pé a cada 2 tempos. Após exemplificar, o estagiário pediu ao grupo que repetisse os movimentos mais três vezes para que, tal como no primeiro caso, as crianças interiorizassem e mostrassem alguma consistência na aplicação dos passos na coreografia.

Após a dança das duas partes separadamente, o estagiário pediu ao grupo que se colocasse nas posições iniciais, para que pudesse dar início à dança da contradança, juntando a primeira parte (A) e a segunda (B), para que desta forma, o grupo conseguisse, de uma forma pouco espontânea, perceber qual a estrutura inerente a esta música. A estrutura desta é AABBAABBAA.

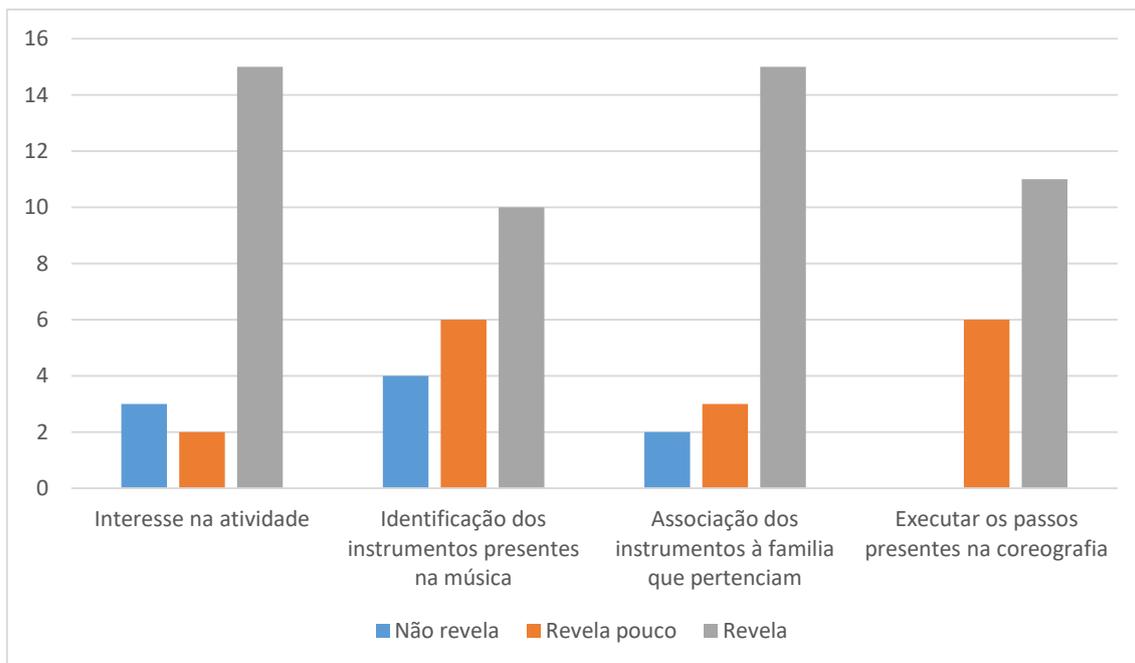


Gráfico nº 6: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 4ª sessão: A dança da contradança

Reflexão da 1ª subactividade

Nesta subactividade, o grupo mostrou ter alguma sensibilidade para a consciencialização da música. Penso que, para um primeiro contato com atividades deste género, as crianças mostraram, de um modo geral, ter alguns conhecimentos prévios acerca da divisão da música em diferentes partes e dos diferentes instrumentos que a podem constituir. Deu também para perceber que as crianças, apesar da tenra idade, tinham muito claro nas cabeças delas a ideia de cada música ser singular, ou seja, que cada música não tinha que ter necessariamente os mesmos instrumentos, ou um número igual destes, para ser considerada música.

Durante a primeira parte desta subactividade, houve crianças que mostraram ter retido vários conhecimentos da subactividade anterior, que se focou sobretudo na identificação e diferenciação dos vários instrumentos que, normalmente, podem ser encontrados numa orquestra clássica. Penso que, isto aconteceu devido ao tipo de exposição que fora feita no decorrer da mesma, ou seja, o facto de cada criança poder ter nas mãos a imagem de um instrumento singular e diferente de todos os outros, levou à rápida absorção dos conhecimentos e ao interesse pelos instrumentos que os seus amigos tinham. Este interesse refletiu-se nesta sessão, pois a grande parte das

crianças conseguiu associar os sons da música a diferentes instrumentos e, apesar de, em alguns casos, as respostas dadas no momento da identificação dos instrumentos na música terem sido um pouco “inventadas”, é importante realçar o facto de as crianças conseguirem nomear e identificar instrumentos e também, conseguirem identificar a família do instrumento que estava a tocar e, no momento de dar a resposta, apenas nomearem instrumentos da mesma família.

Na segunda parte desta subactividade, as crianças mostraram-se bastante recetivas à dança desta peça. Inicialmente, o grupo mostrou-se bastante agitado e o controlo do grupo tornou-se uma tarefa bastante difícil de realizar, uma vez que as crianças já conheciam a música e a primeira reação do grupo foi a dança livre. Para colmatar este problema, decidi deixar que cada criança explorasse livremente, de modo a cada uma fazer a sua própria interpretação na música. De seguida, pedi às crianças que formassem um círculo para que pudéssemos proceder à execução da coreografia. Neste momento, o grupo mostrou-se mais calmo e à medida que a atividade ia decorrendo, as crianças mostravam cada vez mais interesse e de um modo geral, conseguiram realizar todos os passos da coreografia, apesar de ter sido necessário repetir os passos várias vezes.

De um modo geral, penso que esta atividade correu de forma bastante satisfatória e mostrou ter sido uma forma ótima para o trabalho da consciência musical, neste caso particular, uma vez que pude contar com o apoio de um plano pré-estabelecido para facilitar o papel das crianças na exploração desta música, presente nos manuais “Audição Musical Ativa” de Jos Wuytack. As atividades presentes nestes manuais estão direcionadas para um público-alvo de uma faixa etária superior, ou seja, as atividades tiveram que sofrer alterações e supressões para que o nível desta subactividade não fosse muito elevado para aquilo que são as capacidades das crianças de pré-escolar.

2ª subactividade: Introdução ao musicograma

Para dar início à exploração do musicograma, o estagiário colocou a reproduzir a música de J. Playford (anexo 5), enquanto expunha o musicograma ao grupo. Neste

musicograma estava exposta uma apresentação visual da contradança “How can I” de J. Playford proposta pelo musicólogo Jos Wuytack no livro “Audição Musical Ativa”. Antes de dar início, o estagiário pediu ao grupo que se mantivesse atento para que todos tentassem perceber aquilo que ia ser feito durante a atividade.

Após colocar a contradança de J. Playford a reproduzir, o estagiário questiona as crianças acerca daquilo que tinham ouvido e visto, de modo a perceber se o grupo conseguiu fazer a associação da música à sua forma visual, fazendo alusão aos instrumentos que as crianças ouviam nela, para posteriormente introduzir a exploração do musicograma.

Estagiário: Muito bem. Agora eu quero-vos fazer uma pergunta... Vocês já viram isto aqui (apontando para o musicograma)?

Grupo: Sim!

Estagiário: E o que é que acham que está aqui?

BR: Parecem livros!

NO: Parecem camas!

MA: Eu vejo algumas risquinhas, também.

(Enquanto o grupo dava as diferentes respostas, o estagiário interagiu e mediava a participação do grupo.)

AG: Também parecem colunas!

OP: São colunas da música!

Estagiário: Disseste colunas de música, OP?

OP: Sim... Daquelas para ouvir a música.

RC: E também tem ali em baixo uma régua.

Estagiário: Vamos lá ver então o que é que temos aqui, pode ser? O RC disse agora que tinha aqui uma régua. Realmente, isto aqui em baixo tem a mesma funcionalidade que uma régua. Serve para medir os compassos da música, e aquilo que nós temos aqui é um musicograma e serve para nós podemos ver como é que a música é. Aqui temos os instrumentos, por exemplo, e reparem que esta barra tem uma cor

diferente da barra mais acima. Querem saber porque é que isso acontece? Lembrem-se de vermos que a música tinha duas partes diferentes na coreografia? Numa nós até dávamos passos largos e na outra fazíamos passinhos pequeninos? Isso são as partes e é o que está aqui representado nas barras. Para vocês conseguirem perceber melhor o que está aqui eu vou pegar aqui numa coisinha que vos vai ajudar (enquanto pega na caixinha das surpresas).

No momento em que o estagiário mostrou a caixinha das surpresas ao grupo, as crianças tentaram fazer o mínimo barulho possível para que pudessem tentar perceber aquilo que estava dentro da caixa e, para isso, percutiram muito levemente no topo desta. Após este momento de calma, o estagiário retirou de dentro da caixa fichas que continham o musicograma, assim como os símbolos dos instrumentos lá representados juntamente com o instrumento retratado.

Depois da distribuição da ficha de trabalho (anexo 6), o estagiário coloca a reproduzir a música e acompanha com o grande grupo o desenrolar da música no musicograma modelo, presente no quadro da sala, repetindo este procedimento duas vezes para que todos conseguissem perceber aquilo que era pretendido na atividade e qual o principal propósito do musicograma, destacando uma criança de cada vez para acompanhar o desenvolvimento da música. De seguida, o estagiário pede às crianças que o façam individualmente na ficha de trabalho. Após ser repetido este procedimento, o estagiário questiona as crianças acerca daquilo que conseguiram retirar da atividade.



Figura 14: Criança a "acompanhar" a música no musicograma

Estagiário: Agora que já vimos aquilo que tínhamos aqui, eu quero saber o que é que vocês perceberam. Digam-me lá: a música é sempre igual?

Grupo: Não.

Estagiário: Porque é que dizem isso?

RB: Porque esta fazia assim (entoando a música).

Estagiário: Pois era assim que esta música era. Mas tu viste que durante a música ouvias coisas diferentes ou era sempre tudo igual?

RB: Diferente.

MP: Pois era Jorge (pega na ficha de trabalho e mostra, enquanto aponta para o musicograma). Aqui está mais em baixo e tem o violino a tocar e aqui mais acima e tem a “sinfona” a tocar.

Estagiário: É sanfona que se diz MP. Então podemos dizer que a música tem diferentes partes e, neste caso, só tem duas partes que se repetem, como podemos ver neste musicograma (apontando para o musicograma do quadro) que as cores das barras de baixo é o vermelho e a cor das barras de cima é azul. Agora digam-me uma coisa, porque é que acham que as barras vermelhas estão mais abaixo que as azuis?

MR: Porque tocam instrumentos diferentes!

Estagiário: É verdade, mas vocês lembram-se daquilo que nós falamos do grave (entoando de forma grave) e agudo (entoando de forma aguda)?

Grupo: Sim.

Estagiário: Então, quando nós vemos estas barras que estão mais acima significa que a parte que elas representam é mais aguda. Vamos ouvir a música mais uma vez para ver se toda a gente consegue perceber, pode ser?

De seguida, o estagiário coloca a música a reproduzir e verifica a altura da música nas diferentes partes. Após comprovarem este facto, o estagiário pede ao grupo que proceda à decoração do musicograma presente na ficha de trabalho, de modo a que todos tenham um musicograma individual.

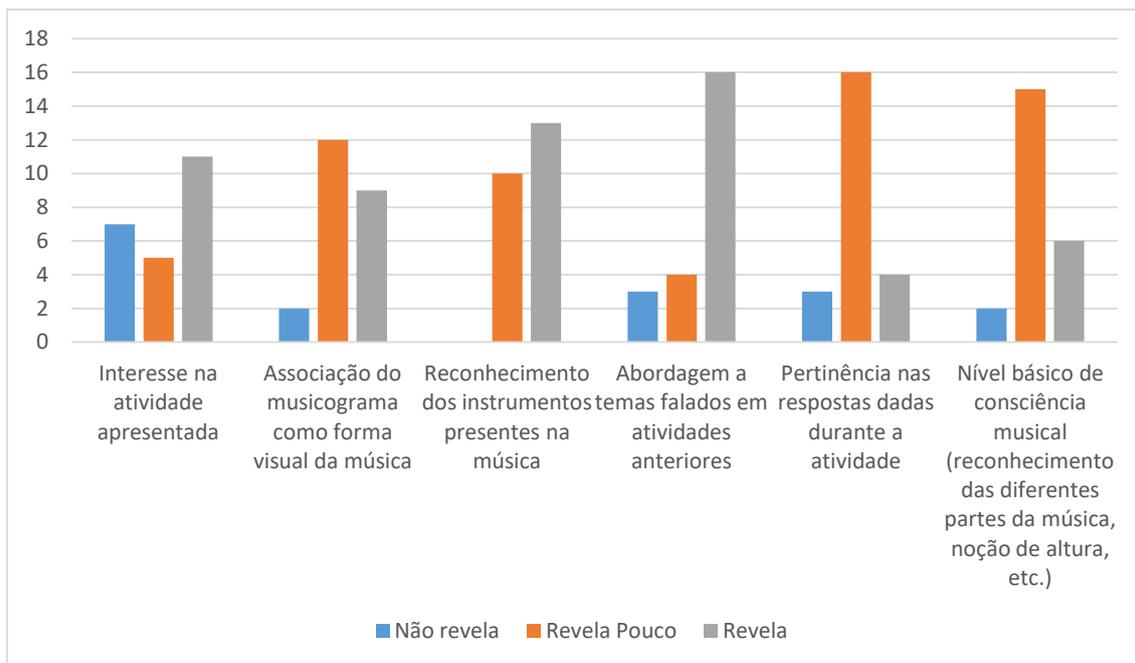


Gráfico nº 7: Análise dos resultados da 2ª subactividade da 4ª sessão: Iniciação à exploração do musicograma

Reflexão da 2ª subactividade

Na minha opinião, esta atividade foi de longe aquela que teve um resultado mais positivo em relação ao esperado. No momento de planificar, pensei que esta atividade fosse de um nível um pouco avançado para o grupo, mas por aconselhamento do orientador, decidi colocar esta atividade na planificação, apesar das dúvidas que foram surgindo. A meu ver, penso que o principal motivo de esta atividade ter corrido de forma tão satisfatória deve-se ao facto de a exploração da música ter sido feita anteriormente e as crianças terem tido algumas experiências de consciencialização musical em atividades anteriores.

Penso que aquilo que foi mais notório nesta atividade foi o facto de todos reconhecerem pelo menos um instrumento presente na música. Não era esperado que o grupo reconhecesse a sanfona, uma vez que só foi introduzida na atividade anterior, contudo, foi evidente a intriga que este instrumento causou no grupo, pois todos se mostraram bastante curiosos acerca deste instrumento, desde a família que este pertencia até à forma que este era tocado. A para deste parâmetro, também o reconhecimento do musicograma como uma forma visual de apresentar a música foi um aspeto bastante surpreendente e satisfatório, tendo em conta que esta atividade

foi o primeiro contato do grupo com um musicograma. Inicialmente, apenas as crianças mais velhas estavam a conseguir acompanhar o desenvolvimento da música no musicograma, e por isso, insisti bastante neste aspeto para que todos pudessem alcançar o mesmo nível de perceção musical nesta música.

Em contrapartida, a captação do interesse do grupo para esta atividade foi uma tarefa um pouco dificultada pelo facto de esta ter acontecido no final da hora de almoço, onde as crianças têm a oportunidade de brincar no recreio. Isto levou a uma agitação um pouco descontrolada no início da atividade e para colmatar esta problemática, decidi pedir ao grupo que se sentasse e que pousasse a cabeça sobre os braços enquanto a música “Amanhecer” de Peer Grynt tocava. A escolha desta música foi feita pelo facto de ser uma música calma e que o grupo já tinha contactado em atividades anteriores.

De um modo geral, penso que esta atividade correu de forma bastante satisfatória e que o grupo esteve a altura do desafio proposto, no qual não apresentaram quaisquer dificuldades em relacionar esta atividade com atividades anteriores e conseguiram, sobretudo, associar o musicograma a uma forma visual da música e seguir no musicograma o desenrolar da música, identificando as diferentes partes da música e quais os instrumentos que nelas entravam. Importante também realçar o facto de as crianças tentarem dar sempre o seu contributo para a atividade, mostrando sempre uma vontade de ter um papel ativo no desenrolar da mesma. Estas inferências nem sempre foram algo benéfico para a atividade, uma vez que a certa altura a participação das crianças estava um pouco descontrolada. Neste momento, foi notória a falta de experiência da minha parte contudo, penso que consegui fazer com que todos participassem e dessem o seu contributo, o que tornou esta atividade bastante mais rica no que diz respeito ao produto final obtido.

4.5 – Atividade nº 5 : Explorar percutindo

Intencionalidade educativa

Nesta atividade, todas as subatividades foram pensadas de modo a propiciar ao grupo algumas alternativas à exploração musical a que estes estão habituados. Para isso, como primeira subatividade, decidi fazer um jogo de pergunta e resposta, divididos em duas fases, a primeira com percussão corporal e a segunda com instrumentos. Esta primeira subatividade tem como principal objetivo a criação e reprodução rítmica com as diferentes partes do corpo e, numa fase posterior, com os instrumentos com e sem altura determinada. Para isto, inicialmente, foi feita uma sessão rítmica em conjunto, onde o estagiário colocou o grupo numa roda e cria alguns ritmos com o corpo, elevando o nível de exigência de ritmo para ritmo, colocando mais partes do corpo a cada um. De seguida, foi pedido a cada criança que crie um ritmo e que o grupo o repetisse. Numa fase posterior, foram introduzidos os instrumentos e o grande grupo foi organizado em pares e a cada par foi dado o mesmo tipo de instrumento (com altura determinada ou não). Cada criança do par tinha que criar um ritmo e a outra criança do mesmo par tinha que criar outro ritmo, fazendo assim um jogo de pergunta e resposta. De seguida, os grupos fazem o mesmo, mas desta vez interagindo com outros pares. Na subatividade seguinte, o estagiário criou um quadro com símbolos diferentes que correspondiam a diferentes ações na música (os instrumentos que tocam, a intensidade com que tocam, solo dos instrumentos de altura determinada, etc.). Os objetivos desta subatividade são a exploração de diferentes tipos de conotação musical, a associação de diferentes símbolos para tocar um instrumento e a criação de oportunidades para explorar os diferentes instrumentos de forma livre e ordenada. Para dar seguimento a esta subatividade, o estagiário atribuiu diferentes instrumentos de altura não-definida e destacou duas crianças para os instrumentos de altura definida e explicou o significado de cada símbolo presente no quadro de imagens. O grupo ficou distribuído segundo os instrumentos que foram atribuídos, ou seja, as pandeiretas, por exemplo, ficaram aglomeradas em grupo, assim como as maracas ou as clavas.

A subatividade seguinte consistiu na exploração de uma partitura não-convencional, onde foi trabalhada a instrumentação da “Marcha Turca” de W. A.

Mozart com instrumentos de altura não-definida. Os objetivos que estavam inerentes a esta subatividade foram a interpretação de uma partitura não-convencional, o desenvolvimento do sentido rítmico e a exploração de uma forma diferente de conotação musical. Tal como na subatividade anterior, o grupo foi distribuído de acordo com os instrumentos que possuíam e o grupo foi colocado de frente para a partitura não-convencional. Esta subatividade também serviu para mostrar às crianças que nem sempre é possível improvisar e que esse aspeto depende do tipo de partitura ou conotação musical que temos disponível.

Descrição da 1ª subatividade: Jogo de pergunta e resposta

Para introduzir esta subatividade, o estagiário realizou uma atividade onde as crianças tinham que se questionar umas às outras acerca das suas características e gostos, ambientando o grupo para a interação “pergunta-resposta”. No início da subatividade, o estagiário fez uma pequena alusão à atividade anterior, questionando o grupo:

Estagiário: Vocês lembram-se da atividade que fizemos de manhã?

MP: Fizemos perguntas uns aos outros e depois tínhamos que responder às perguntas!

Estagiário: Então o que fizemos foi um jogo de “pergunta e resposta”, certo?

Grupo: Sim!

Estagiário: Então diz-me lá LP, achas que só podemos fazer um jogo desses a falar ou podemos fazê-lo com outras coisas?

LP: Eu acho que só podemos fazer a falar porque senão não dava!

Estagiário: Todos concordam?

Grupo: Sim!

Estagiário: E se eu vos dissesse que vamos fazer um jogo que mostra que podemos fazer isso com música. Pode ser?

Após a explicação da subactividade, o estagiário forma uma roda com o grupo e começa por bater quatro palmas (c qqqq) e pede ao grupo que repita. De seguida, o estagiário volta a fazer um ritmo, desta vez um pouco mais complexo (c qqnq) e o grupo terá que proceder de modo igual ao anterior. Este exercício foi repetido algumas vezes para que o grupo realmente percebesse esta interação. De seguida, o estagiário pede à criança que está imediatamente à sua esquerda que crie um ritmo para que o grupo o repetisse. Após criar dois ritmos diferentes, a criança que está à esquerda vai assumir estas funções, e assim sucessivamente até todo o grupo ter criado os ritmos. Após este exercício, o estagiário questionou o grupo acerca daquilo que tinha sido feito.

Estagiário: Agora que já deu uma volta, vamos falar sobre o que estivemos a fazer. RB, podes dizer-me o que é que estivemos a fazer?

RB: Estivemos a fazer ritmos e depois toda a gente repetia e depois passava para outro e todos repetiam e sempre assim.

Estagiário: É mais ou menos isso. E aquilo que estivemos a fazer não vos faz lembrar em nada a atividade que fizemos antes de ir almoçar?

TB: Pois, porque tu disseste antes de começarmos a fazer isto que também dava para fazer perguntas e respostas com outras coisas sem ser a falar!

Estagiário: Que perspicaz, TB! Mas este jogo não é bem de pergunta e resposta, porque quando nós fazemos uma pergunta, a resposta que recebemos não é igual à pergunta. Por exemplo, se eu perguntar ao MA “Como é que tu te chamas?”, ele vai-me responder “MA”, não “Como é que te chamas?”, não é?! Então, aquilo que vamos fazer agora é isso mesmo. Vamos formar pares e cada par vem à frente fazer uma pequena apresentação. Nessa apresentação, o par vai ter que fazer o jogo que fizemos aqui, mas em vez de repetir o ritmo que foi feito, vai criar outro. Eu vou mostrar-vos (chamando a colega estagiária para o auxiliar) como é para fazer. Então eu e a Joana vimos aqui para a frente e eu vou fazer um ritmo (\$ qnyq) e agora a Joana vai fazer outro (\$ qnnq). Viram que não fizemos o mesmo ritmo e é isso que eu quero que façam, pode ser?

Grupo: Sim.

De seguida, o grupo fez as apresentações e cada par teve que fazer quatro ritmos diferentes. Após as apresentações serem feitas, o estagiário explica ao grupo que o jogo de pergunta e resposta pode ser feito também com instrumentos. Após esta explicação, o estagiário distribuiu instrumentos pelos pares, os quais foram distribuídos por famílias de instrumento, ou seja, um par ficou com duas pandeiretas, outro com duas maracas, por exemplo. Após a distribuição ser feita, o estagiário pede aos pares que se juntem com outros pares para poderem repetir o exercício anterior, mas desta vez, a 4 e com instrumentos diferentes.



Figura 15: Jogo de pergunta e resposta com instrumentos

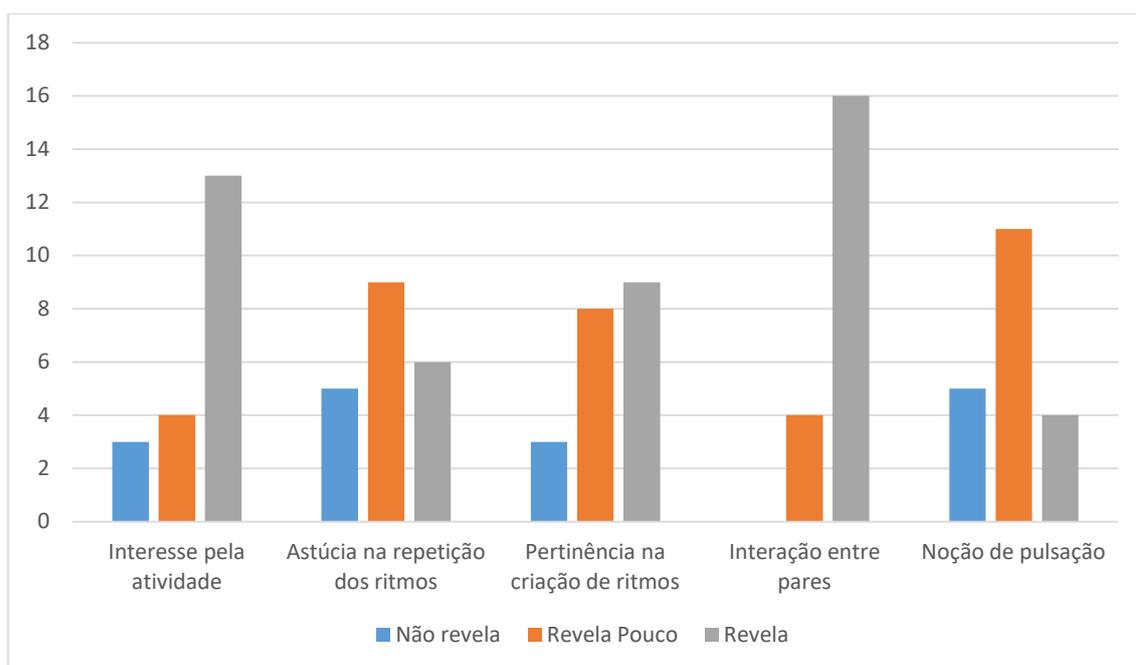


Gráfico nº 8: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 5ª sessão: Jogo de pergunta e resposta

Reflexão da 1ª subactividade

Como podemos verificar no gráfico anterior, a aderência do grupo a esta subactividade inicialmente foi um pouco aquém do esperado, mas com o decorrer da subactividade, o grupo mostrou-se cada vez mais interessado e começou a interagir e a

participar mais naquilo que era pedido. Foi notória a evolução neste parâmetro. Penso que esta subactividade estava adequada para o nível musical do grupo.

Durante a subactividade, um dos parâmetros avaliados foi a astúcia que as crianças tinham na repetição dos ritmos produzidos e na pertinência na criação dos mesmos. Os resultados avaliados transmitem os níveis perante aquilo que era esperado da parte das crianças, considerando o nível e as experiências musicais que elas tinham. A meu ver, no que diz respeito à repetição dos ritmos, de uma forma geral o grupo conseguiu fazer a repetição rítmica mas, notou-se que na fase final o rigor não era o mesmo e o grupo sentiu algumas dificuldades na reprodução rítmica. Apesar das dificuldades sentidas, é importante realçar que o grupo mostrou sempre ter vontade de participar na atividade e fazer o que era pedido de modo eficiente, Penso que no momento de criação dos ritmos, as crianças mostraram-se mais liberas e muita criatividade, apesar de os ritmos terem sempre presentes figuras com o mesmo valor (semínimas e colcheias-mais predominantes- e semicolcheias). Nesta parte da subactividade também deu para avaliar o nível de consciencialização de andamento e pulsação que cada criança apresentava. A grande maioria do grupo mostrou ter algumas bases e conhecimentos a este nível, apesar de não ser uma noção rigorosa.

No momento da subactividade em pares, o grupo mostrou já estar muito mais confortável e recetivo a este tipo de atividades e o facto de terem sido adicionados instrumentos só ajudou ao sucesso da subactividade. A distribuição dos pares foi feita tendo em conta as crianças que participaram mais na subactividade e aquelas que estavam mais retraídas, assim como as idades das crianças, para que esta subactividade não fosse apenas mais uma altura de reprodução de ritmos, mas também onde houvesse oportunidade para dar enfase ao espirito de grupo e entreaajuda.

Penso que ao longo da subactividade, tive a oportunidade de verificar que o interesse e predisposição para atividades deste género estava num nível completamente diferente daquele que se encontrava nas atividades anteriores. Também foi notável a evolução ao nível das capacidades musicais e da consciência que as crianças tinham neste aspeto.

Tal como disse anteriormente, penso que esta subactividade esteve adequada às capacidades e necessidades do grupo, ou seja, além de ter uma característica evolutiva, onde o grau de dificuldade ia aumentando à medida que a subactividade decorria, também o grau de dificuldade inicial da subactividade não era muito básico, tendo em conta as características do grupo. Penso que o culminar da subactividade foi no momento em que foram distribuídos os instrumentos, pois o grupo ficou bastante irrequieto e houve alguma confusão devido ao facto de as crianças quererem todas os instrumentos de altura determinada. Para dar solução a esta problemática, decidi fazer a distribuição dos pares tendo em conta os instrumentos que já tinham tocado em outras ocasiões.

De um modo geral, penso que esta subactividade correspondeu às expectativas do grupo, todos os objetivos delineados foram cumpridos e, principalmente, o grupo mostrou estar cada vez mais recetivo a atividades deste género, o que é um ponto muito favorável para o desenvolvimento deste trabalho de projeto.

Descrição da 2ª subactividade: Diferentes partituras: quadro de música aleatória

A primeira parte desta segunda subactividade vem em seguimento da subactividade anterior, onde o grupo fez um jogo de pergunta e resposta com instrumentos. Esta subactividade foi pensada com o objetivo de dar ao grupo a oportunidade de entrar em contacto com diferentes tipos de conotação musical. Na primeira parte da subactividade, o tipo de escrita utilizado foi um quadro com diferentes símbolos, no qual cada sinal estava associado a uma diferente ação ou variante.

No final da subactividade anterior, o estagiário começa por dialogar com o grupo acerca daquilo que viria a ser feito no seguimento da sessão, informando o grupo acerca do papel que o estagiário iria desempenhar e distribuindo os instrumentos pelo grupo. De seguida, o estagiário desenha uma tabela com quinze quadrados, onde cada um tinha um ou mais símbolos desenhados, um quadro de música aleatória (anexo 7). Após a elaboração desta tabela, o estagiário passa a explicar ao grupo aquilo que cada símbolo significa.

Estagiário: Meninos, vamos agora olhar para o quadro e parar um bocadinho com os instrumentos. Então, o que temos nós neste primeiro quadrado?

OP: São pintinhas!

Estagiário: E quando eu apontar para este quadrado só vão tocar as maracas! Ora toquem lá só as maracas! (As crianças que têm as maracas tocam, enquanto o estagiário aponta para o quadrado). E neste quadrado nós temos uns triângulos, quem é que acham que vai tocar?

Grupo: Os triângulos!

Estagiário: Então vamos lá ver se resulta! (O estagiário aponta para o quadrado e o grupo que tem os triângulos toca).

TA: No próximo vai ser as clavas, não é Jorge?

Estagiário: Por acaso são as clavas. Porque é que dizes isso?

TA: Porque estão desenhados pauzinhos e as clavas parecem pauzinhos!

Estagiário: Então vamos lá experimentar (o estagiário aponta para o quadrado e as crianças com as clavas tocam). Então agora é fácil adivinhar qual é o próximo quadrado! O que é que este tem desenhado?

Grupo: Círculos!

Estagiário: Então qual é que achas que é, FL?

FL: São as pandeiretas!

Estagiário: Então, já sabem, agora são as pandeiretas a tocar (o estagiário aponta para o quadrado e o conjunto de crianças com pandeiretas toca). Agora só falta um grupo de instrumentos não é? O próximo quadrado tem desenhado estes retângulos que vão ser as...

Grupo: Lâminas!

Estagiário: Então quem tem as lâminas vai tocar agora (o estagiário aponta para o quadrado e as crianças com instrumentos de lâminas tocam). Na fila de baixo temos este quadrado que tem este risco em ziguezague muito grande ($\wedge\wedge\wedge$) onde toda a gente vai tocar forte, mas com cuidado. Vamos ver se conseguem! (o estagiário aponta

para o quadrado e o grupo toca todo na dinâmica pedida). No próximo quadrado temos um risco igual, mas muito pequenino, o que achas que vamos ter que fazer, AM?

AM: Vamos ter que tocar baixinho?

Estagiário: Sim, vamos ter que tocar piano (sussurrando, de modo a dar ênfase à dinâmica). Portanto, vamos lá tentar todos tocar piano, pode ser? (o estagiário aponta para o quadrado e o grupo toca na dinâmica pedida). O próximo quadrado tem outro risco em ziguezague, só que este começa pequenino e acaba grande! O que acham que isto significa? Podes dizer tu, DO?

DO: Eu acho que é para uns tocarem baixinho e outros tocarem alto.

Estagiário: Não é bem isso. AG, o que achas que é?

AG: Eu acho que é para primeiro para tocar primeiro baixinho e depois tocar alto.

Estagiário: É quase isso. O que temos que fazer aqui é primeiro começamos a tocar piano e vamos tocando cada vez mais forte, até tocarmos fortíssimo. Vamos experimentar então. (O estagiário aponta para o quadrado e as crianças tocam nas dinâmicas pedidas). E agora, temos outro quadrado que tem o símbolo mas ao contrário. O que achas que vamos fazer, TB?

TB: Eu acho que vamos fazer o contrário daquilo que fizemos. Primeiro começamos forte e depois tocamos cada vez mais baixinho.

Estagiário: Exatamente TB! E a seguir, o que temos no próximo quadrado?

Grupo: É uma onda!

Estagiário: E quando eu apontar para esta onda vai ser a parte do solo. Sabes o que é um solo, TS?

TS: É quando alguém toca sozinho durante a música.

Estagiário: É isso mesmo, mas tem que se tocar com juízo e com cuidado! E os quadrados que temos em baixo são conjunto de instrumentos e quando eu apontar

para o primeiro, por exemplo, quem vai tocar vão ser as pandeiretas e as maracas. E agora vamos ver este quadrado que não tem nada. O que acham que será?

ME: Deve ser para tocarmos como quisermos!

Estagiário: Não ME, este quadrado não tem nada, por isso ninguém toca. Este vai ser o quadrado da pausa. Vamos lá ver se temos orquestra ou não. Vou começar...

De seguida, o estagiário dá início à exploração deste quadro, tentando sempre diversificar ao máximo aquilo que foi sendo feito. No momento em que o grupo mostrava estar saturado, o estagiário pedia ao grupo que trocasse de instrumentos, para que todos pudessem explorar um pouco cada um deles num contexto diferente do registo que estão habituados.

No dia seguinte, esta subactividade foi repetida para a introdução à próxima fase desta actividade. Uma vez que a subactividade seguinte não tinha instrumentos de altura definida, estes ficaram de fora, ou seja, na tabela desenhada no quadro deixaram de existir referências aos xilofones.



Figura 16: Estagiário a apontar para o "quadro de comandos musicais"

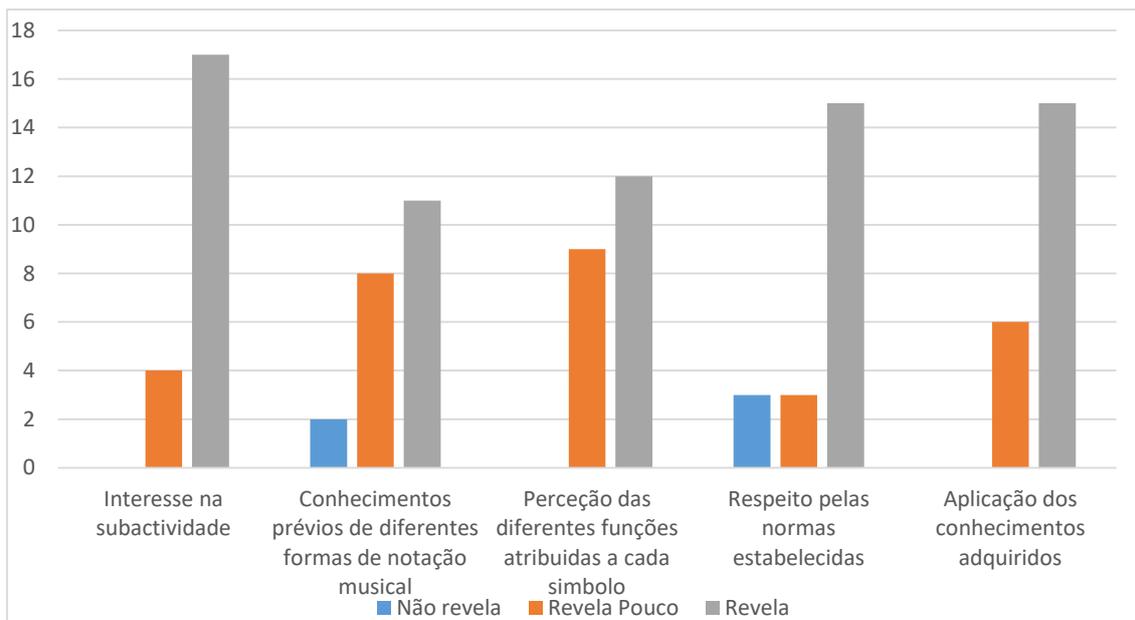


Gráfico nº 9: Análise dos resultados da 2ª subactividade da 5ª sessão: Música aleatória

Reflexão da 2ª subactividade

Como podemos verificar no gráfico acima, a adesão do grupo a esta atividade foi evidente, muito devido a esta ser uma forma inovadora de criar música. Penso também que um dos fatores que impulsionou o interesse do grupo nesta subactividade foi a exploração em grande grupo dos símbolos, pois cada criança teve um papel ativo na descoberta das funções estabelecidas para cada símbolo, quer seja pelo facto de ter participado na discussão e dar o seu contributo, quer seja pela associação feita por cada criança do símbolo apresentado ao instrumento que esta possuía. Daqui, podemos também verificar um facto bastante satisfatório, que é o reconhecimento quase imediato de cada instrumento incluído na subactividade, ou seja, aquilo que o grupo vinha a mostrar em subactividades anteriores no que concerne ao reconhecimento de instrumentos, onde a grande maioria das crianças ficava um pouco reticente na nomeação de cada instrumento musical, nesta, a evolução neste parâmetro foi notória.

No que diz respeito ao segundo ponto presente no gráfico, podemos verificar que a grande maioria do grupo conseguiu associar rapidamente o quadro a um tipo de notação musical diferente, referindo na parte introdutória da subactividade aquilo que

foi feito na primeira atividade com a partitura não-convencional. Duas das crianças não estiveram presentes durante essa atividade, por isso não tinham qualquer tipo de referências anteriores. No entanto, no momento da explicação das funções do quadro desenhado, todo o grupo conseguiu perceber que era um tipo de notação musical diferente e que aplicações podia ter. Isto leva-nos de encontro ao terceiro ponto do gráfico, que tal como está descrito, o grupo conseguiu atribuir as funções aos símbolos e identificar e enquadrar os instrumentos que cada criança tinha em cada um deles. O grupo de crianças com quatro anos mostrou ter um pouco mais dificuldade na consolidação destas funções e por isso tive que insistir um pouco com eles na altura de pôr em prática aquilo que estava presente no quadro. Esta insistência levou à perda do interesse de algumas crianças durante a atividade, que num determinado momento, mostraram ignorar qualquer regra que havia sido estabelecida no momento inicial. Este é o quarto parâmetro presente no gráfico. Apesar de não mostrarem este comportamento ao longo de toda a atividade, nesta fase não conseguiram focar-se muito naquilo que era pedido e foi, sem dúvida, a fase mais problemática, que constituiu uma ameaça clara para o sucesso da atividade. Para resolver este problema, decidi destacar cada uma destas crianças num instrumento diferente, atribuindo e criando funções como os “chefes de naipe”, que tinham a responsabilidade de garantir o empenho do naipe durante a subatividade.

No quinto ponto, quando menciono “conhecimentos anteriores” quero referir-me à parte técnica do toque em cada instrumento. Uma vez que esta não foi o primeiro contato com estes instrumentos, este ponto foi algo que, na minha opinião, vale a pena referir porque verificou-se que o grupo já não tinha qualquer necessidade de perguntar como se pega no instrumento e, apesar de inconscientes, as crianças já realizavam ações como não pegar de mão fechada nas duas clavas, ou não agarrar a pandeireta pela parte de baixo da pele, ou seja, estes pequenos gestos mostraram que o grupo mostrou-se bastante sensível nestes aspetos e, este foi um ponto fulcral para o sucesso da atividade.

Na minha opinião, os resultados obtidos nesta subatividade foram, além de satisfatórios, bastante gratificantes, pois durante o decorrer da subatividade, pude verificar uma certa evolução em alguns pormenores que foram a chave para o sucesso

da mesma. Os dados foram retirados no momento em que os instrumentos de altura definida ainda estavam presentes, pelo facto de a segunda fase da subactividade (quando os instrumentos de altura definida já não estavam presentes) ter sido uma introdução à subactividade seguinte.

Devido a causas externas, a subactividade seguinte, que consistia na leitura de uma partitura não-convencional da “marcha turca” de Mozart, não foi totalmente realizada, e em consequência, a recolha de dados foi impossibilitada.

4.6 – Atividade nº 6: Criação do musicograma

Intencionalidade educativa:

Esta atividade apresentou duas fases distintas. Na primeira houve um ensaio para a peça final a ser apresentada para toda a comunidade educativa, onde numa fase prévia deste ensaio foi mostrado ao grupo um musicograma da música a ser apresentada, para que o grupo relembra-se aquilo que consistia um musicograma e os aspetos a ter em consideração na construção do mesmo e para que as crianças pudessem tomar consciência das diferentes partes da música e dos instrumentos que nela estavam presentes, tendo também uma referência visual da mesma. Os principais objetivos desta atividade foram a exploração do musicograma, onde o grupo pôde apreender as funções associadas ao uso musicograma, identificar as diferentes partes da música, estabelecer uma relação do musicograma com uma forma de visualizar a música, acompanhando o desenrolar da mesma no musicograma, tomando assim consciência das diferentes partes constituintes da música. Relativamente à fase posterior desta primeira subactividade, o ensaio, era esperado que as crianças conseguissem realizar a dança de acordo com as indicações dadas, colocando em prática aquilo que aprenderam durante a fase de exploração do musicograma. Era também esperado que as crianças conseguissem realizar os diferentes movimentos pedidos, de acordo com o andamento da música.

A seguinte subactividade consistiu na criação de um musicograma em grande grupo da música “Los toreros” de Biset, de modo a tentar fazer o inverso daquilo que as crianças estavam habituadas, ou seja, aqui, o grupo teve que tornar a música em algo visível. Os principais objetivos desta subactividade foram fazer uma análise à música, identificando as diferentes partes constituintes, diferenciando-as através do reconhecimento dos instrumentos que faziam parte da música e da melodia produzida. Também ter em conta as diferentes alturas das melodias, a métrica utilizada, a harmonia e outros pormenores que têm que estar presentes numa representação visual da música. Na criação do musicograma estavam também inerentes aspetos como o funcionamento do grupo e o contributo, bastante pessoal, que cada criança devia dar para que esta tarefa não fosse tida como “outra atividade”

de música, mas sim como algo que foi criado por nós, com características muito próprias de tudo aquilo que foi trabalhado durante todas as outras sessões.

Descrição da 1ª subactividade: Ensaios para a peça final

Para dar início a esta subactividade, o estagiário colocou a música “Pequena serenata noturna: minueto e trio” de W.A. Mozart a reproduzir, de modo a suscitar a curiosidade do grupo para o decorrer da subactividade. Após mostrar a música ao grupo, o estagiário expôs o musicograma, para que as crianças tomassem consciência das diferentes partes da música, de modo a facilitar a realização da dança para a apresentação final.

Estagiário: Agora que ouvimos esta música, o que achas que vamos fazer com ela, AC?

AC: Não sei, mas eu acho que podíamos tocar instrumentos ou dançar.

Estagiário: Então achas bem, porque nós vamos dançar esta música, mas antes ainda vamos fazer outra coisa. Eu tenho aqui um musicograma, que vocês já sabem o que é. (O estagiário mostrou o musicograma [anexo 8] ao grupo). Quero saber quem se lembra de ter feito uma atividade com isto? Eu até vos vou dar uma ajudinha para vocês se lembrarem: eu dei-vos uma ficha e aprendemos o que era a sanfona, o instrumento que se tocava assim (fazendo o gesto com a mão).

LP: Eu lembro-me bem! Eu fui ao quadro e a música era mesmo fixe!

MP: Mete a música a dar outra vez, Jorge!

Estagiário: Volto a pôr a música quando formos tomar o leite, e se todos se portarem bem! Ainda se lembram como é que se trabalhava com o musicograma?

Grupo: Sim!

Estagiário: Então para termos a certeza como é que se trabalha com isto, eu vou meter o musicograma no quadro, coloco a música a dar e sigo com o dedo. Pode ser?

Grupo: Sim.

Após relembrar o modo de funcionamento do musicograma ao grupo, o estagiário pediu a duas crianças que tentassem seguir a música pelo musicograma. As crianças escolhidas foram duas das crianças menos participativas nas sessões, para que estas tivessem um papel mais direto e envolvente nas tarefas que facilmente passariam despercebidos. Depois de terem ouvido a música, as crianças foram interrogadas pelo estagiário acerca dos instrumentos que estavam presentes na música.

Estagiário: Agora que já ouvimos a música, eu acho que vos posso perguntar que família de instrumentos é que acham que estava a tocar durante a música?

TA: Eu sei! São as cordas!

Estagiário: Realmente são as cordas, muito bem. E só ouviram o violino? Será que não haviam mais instrumentos?

AG: Sim. Eu ouvi o violino grande!

Estagiário: O violino grande?! Quem é que sabe como se chama o instrumento que o AG está a falar?

DO: Eu sei! É um violoncelo!

Estagiário: Exatamente. E também tinham mais dois instrumentos a tocar, que são muito parecidos com o violino e com o violoncelo. Para se lembrarem podem ir ao quadro da orquestra.

MR: É este instrumento Jorge? (apontando para a viola d'arco)

Estagiário: Sim, é esse. Alguém sabe como é que se chama este instrumento? (o estagiário esperou um pouco para ver se alguém respondia) Este instrumento que a MR tem na mão é a viola d'arco e o outro é o contra...

TA: Baixo!

Após verificarem quais os instrumentos que faziam parte da música, o grupo passou a analisar as diferentes partes da música, subdividindo por duas partes: o minueto (AABB) e o trio (CCDD). Através da discussão e do jogo de adivinha, o estagiário tentou explorar esta fase da música em grande grupo, reproduzindo as partes da música separadas, perguntando e esperando sempre que o grupo se antecipasse e previsse qual a parte da música que vinha a seguir.

Estagiário: Então, vamos agora ver qual é a primeira parte da música (apontando para o musicograma, enquanto a primeira parte da música reproduzia e colocando em pausa no final da parte A). Agora vamos lá ver se sabem o que vai acontecer? Podes-me dizer tu TS? Olha bem para o musicograma.

TS: Vai ser a mesma parte!

Estagiário: Vamos ver se vai haver uma repetição (colocando a música a reproduzir). É a mesma parte! Boa! E agora o que virá a seguir? Achas que vai ser igual ou vai mudar MB?

MB: Vai ser diferente, porque aí está diferente e está a cor-de-laranja e vermelho e no outro tem só vermelho.

Estagiário: Vamos ver então se tens razão (colocando a música a reproduzir). Estavas certa, MB. Boa! E a seguir, como achas que vai ser, MA?

O estagiário continuou com esta exploração e o grupo mostrou-se bastante recetivo e conseguiu prever aquilo que vinha a seguir.

Após a exploração do musicograma, houve uma sessão de expressão musical, com uma professora da área.

No final da sessão de expressão musical, o grupo dirigiu-se para o polivalente para dar início ao ensaio para a apresentação final. Antes de iniciar o ensaio, o estagiário explicou ao grupo que a dança seria para apresentar a toda a comunidade escolar, numa peça de final de ano. Após informar o grupo, o estagiário pede às crianças que formem duas filas, uma de meninas e a outra de meninos. Como este foi

o primeiro ensaio, o estagiário pediu ao grupo que atentasse nele. Juntamente com a parceira de estágio, o estagiário coloca a música a reproduzir, exemplificando a dança que iria ser feita na apresentação final.

De seguida, o estagiário pediu ao grupo que repetisse a dança, para que as crianças ficassem à vontade com a música, referindo o musicograma que foi visto no momento anterior.

Estagiário: Vocês viram como eu e a Joana dançámos?

Grupo: Sim!

Estagiário: Então agora vamos tentar repetir a dança. Quero ver quem esteve atento!

Após o grupo repetir a dança o estagiário passa à explicação da dança por partes, focando a primeira parte (minueto) em primeiro lugar. Numa fase inicial, o estagiário explica como é dança sem música.

Estagiário: Olhem para o musicograma, por favor. Aquilo que nós vamos fazer agora é a parte que está a vermelho, e aquilo que vamos fazer vai ser um pequeno jogo de mãos, tal como o “gato pintado” que vocês me ensinaram no outro dia.

NO: Vai ser igual a esse? É que assim eu já sei como se faz!

Estagiário: Não, NO, não vai ser igual. Vai ser um pouco diferente. Aquilo que vamos fazer vai ser: batemos uma palma e depois batemos com as duas mãos nas mãos do nosso par, tal como vos mostrei. Vamos tentar fazer todos. Então 1 (batendo uma palma), 2 (batendo com as mãos nas mãos da estagiária) e 3 (batendo novamente com as mãos nas mãos da estagiária). É simples, não é. Vamos tentar contar todos ao mesmo tempo enquanto fazemos.

O estagiário deixa as crianças fazer este movimento durante algum tempo, para que todos interiorizassem aquilo que era para fazer. De seguida, no momento em que o estagiário percebeu que a grande maioria do grupo já estava confortável com os movimentos a realizar, o estagiário colocou a música para que realizassem o movimento de acordo com o andamento da música.

Estagiário: Meninos, agora temos que fazer estes movimentos com a música e eu vou contar alto, e todos temos que fazer como fizemos há pouco. Batemos palmas no 1 e batemos com as mãos nas mãos do nosso par. Vamos lá ver quem é bom neste jogo. Pelo que vi, acho que são todos.

Após o estagiário colocar a música a reproduzir, o grupo fez a primeira parte da coreografia com a música e, como era de esperar, surgiram algumas dificuldades durante esta fase. Após a repetição da coreografia e correção de alguns erros, o estagiário explica ao grupo como vai ser a coreografia para a segunda parte da dança.



Figura 17: Ensaios para a peça final

Depois de repetirem este exercício durante algumas vezes, o estagiário colocou a música a reproduzir e pediu às crianças que tentassem fazer de acordo com o andamento da música. Nesta fase, não era esperado que o grupo conseguisse coordenar os movimentos com a música. Por falta de tempo, o grupo não pôde ver o resto da coreografia a apresentar na apresentação final do projeto, portanto, no tempo que restava, as crianças tentaram consolidar os passos que tinham aprendido até ao momento.

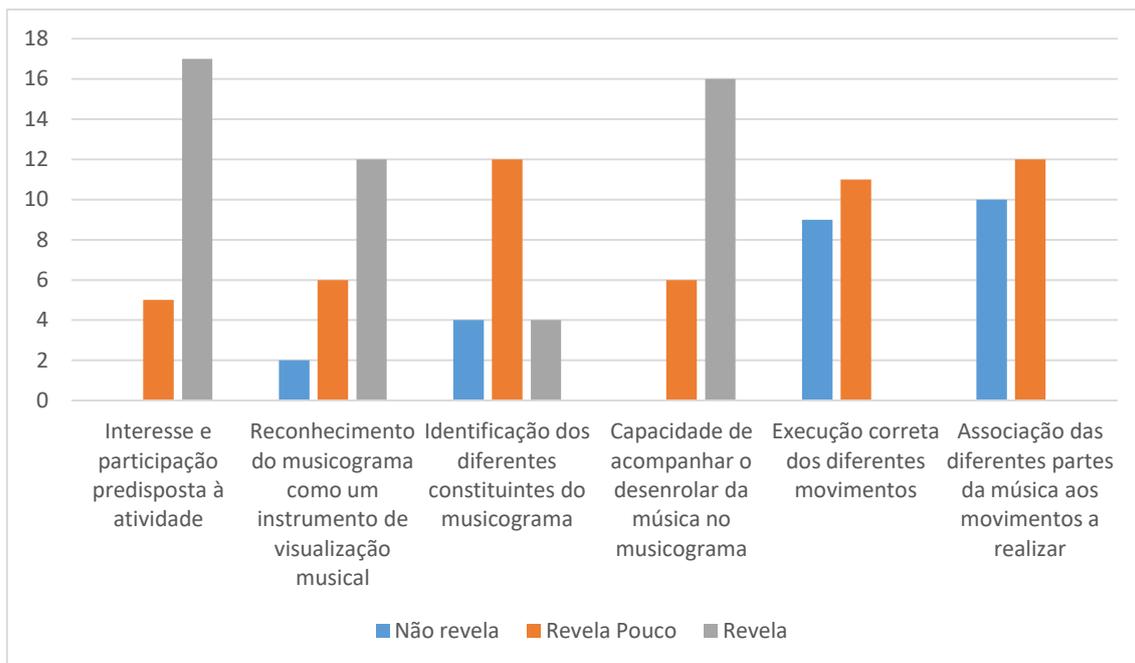


Gráfico nº 10: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 6ª sessão: Ensaios para a apresentação final

Reflexão da 1ª subactividade

Com base no gráfico 10, podemos verificar que o grupo se mostrou bastante empenhado participativo nesta subactividade. Na primeira parte, no momento da exploração do musicograma as crianças mostraram-se bastante interventivas como podemos verificar no momento em que as crianças identificam os instrumentos presentes na música e a criança TB repete que a sua prima toca violino, como já havia feito em sessões anteriores. Realçando pequenos aspetos da sua vida pessoal como este, revela que as crianças conseguem relacionar de alguma forma as atividades elaboradas com o seu contexto familiar e social, ou seja, ao estabelecerem esta ligação, as crianças vão estar mais interessadas e, por exemplo, esta criança TB sempre que numa tarefa estiver presente o violino, ela vai dar o seu contributo dizendo que a sua prima toca violino. No momento em que trabalhamos a coreografia o nível de intervenção falada foi menor, mas o entusiasmo podia ser visto com clareza, apesar de todas as dificuldades sentidas. Este entusiasmo está muito relacionado com o facto de ser feita uma apresentação pública para toda a comunidade escolar, onde pais e familiares vão estar presentes.

No que toca à exploração do musicograma, a grande maioria do grupo já estava familiarizado com este instrumento, portanto era de esperar que já conseguissem reconhecer o musicograma como uma forma visual da música. Apenas duas crianças não o reconheceram devido a não estarem presentes na sessão de introdução ao musicograma. Contudo, as crianças conseguiram associar de forma qual a utilidade do musicograma como podemos ver no momento em que a criança LP diz *“Eu lembro-me bem! Eu fui ao quadro e a música era mesmo fixe”*, em reação à referência feita pelo estagiário acerca do primeiro contato do grupo com o musicograma. Apesar de mostrarem algumas dificuldades a perceber todos os elementos constituintes do musicograma, as crianças conseguiram perceber que no musicograma estavam presentes as diferentes partes da música, como podemos verificar em todo o momento que o estagiário faz a exploração da música com o grupo, salientando-se a criança MB referindo que *“vai ser diferente, porque aí está diferente e está a cor-de-laranja e vermelho e no outro tem só vermelho”*. O facto de esta inferência ter sido feita, também nos leva a perceber que o grupo estava a conseguir acompanhar o desenvolvimento da música no musicograma.

Em relação ao momento do primeiro contacto com a coreografia a apresentar no dia da apresentação final, o grupo mostrou ter algumas dificuldades em relação à execução dos movimentos. Era esperado que assim acontecesse, uma vez que este era o primeiro contato e os movimentos não eram fáceis de executar. Posto isto, e também por escassez de tempo, a exposição da coreografia só foi feita até ao fim da primeira parte (partes A e B).

Descrição da 2ª subactividade: Construção do musicograma

No início da subactividade, o estagiário colocou a música *“Los toreros”* de Biset a tocar para que o grupo se fosse familiarizando com esta. Após a primeira reprodução, o estagiário discutiu com o grupo acerca daquilo que iria ser feito durante a sessão.

Estagiário: Então meninos, gostaram da música?

AG: Era uma música adorável.

RB: Era uma música muito feliz!

AM: E era triste também!

Estagiário: Pareceu-te uma música triste, AM?

AM: Sim. Mas também houve uma parte que pareceu feliz.

Estagiário: Então tu percebeste que a música tinha diferentes partes, certo? No outro dia, nós trabalhamos com uma coisa que dava para ver a música, lembraste LF? Nós até fizemos uma dança depois de trabalhar com ela. Lembraste como é que se chama?

LF: Eu lembro-me da dança!

NO: Era a coluna!

Estagiário: Não é da coluna que eu estou a falar, é do musico...

Grupo: (...) grama!

Estagiário: Ah, afinal lembram-se. Sabem o que é que vamos fazer depois da aula da professora Fabi? Que me dizem de construir um musicograma desta música?

Grupo: Sim!

Estagiário: Então vamos ter que estar atentos aos instrumentos e temos que saber quantas partes tem a música, pode ser? Vamos começar por ver isso agora.

AG: Eu ouvi o triângulo!

MP: E eu ouvi os pratos!

TB: E o violino também, que é o que a minha prima toca!

Estagiário: Se calhar é melhor ouvirmos a música de novo. Não se esqueçam de ver quantas partes é que a música tem e tentem reconhecer os instrumentos, boa?

Após esta discussão, o estagiário coloca a música a reproduzir mais uma vez para que o grupo possa verificar todos os aspetos da música. Enquanto a música estava a reproduzir, as crianças foram identificando os instrumentos constituintes, enquanto o estagiário anotava no quadro aquilo que era dito.

DO: Estou a ouvir os pratos!

AG: Triângulo!

MP: Flauta!

NO: Violino

Estagiário: E também tem os violon..

Grupo: (...)celos!

No final da reprodução, o estagiário questiona o grupo acerca da forma da música, quantas partes a constituíam e se tinham ouvido mais algum instrumento. Em relação ao número de partes que constituíam a música, as respostas variaram entre 2 e 5.

Estagiário: Realmente a música tem 5 partes, mas há algumas que se repetem.

TA: É a dos pratos.

Estagiário: Sim, é a dos pratos. Vamos ver como é que é a forma da música, mas vamos fazer aos poucos. Vamos ouvir esta primeira parte e ver como é. (O estagiário coloca a música a reproduzir). Esta vai ser a parte A. Vamos ouvir o que vem a seguir para ver se é diferente. (O estagiário volta a reproduzir a parte seguinte da música)

MV: É igual! Então tem que ter a mesma letra!

Estagiário: É isso mesmo. Vamos ver se o que vem a seguir é diferente. (colocando a música a reproduzir a seguinte parte).

O estagiário continua esta exploração da forma da música até chegarem à fórmula AABACCA. De seguida, o grupo teve uma sessão de expressão musical com uma professora da área.

Após a sessão, o estagiário retomou ao trabalho, relembrando o grupo dos instrumentos que tinham sido referidos e a forma que a música tinha. Para isto, o estagiário voltou a colocar a música para que o grupo acompanhasse. Após este

momento, o estagiário pediu que as crianças atentassem na altura das diferentes partes da música, para que, em grande grupo, pudessemos contruir o musicograma.

Estagiário: Vamos fazer aqui um retângulo que vai ser a parte A, certo?

Grupo: Sim!

Estagiário: E a seguir o que é que achas

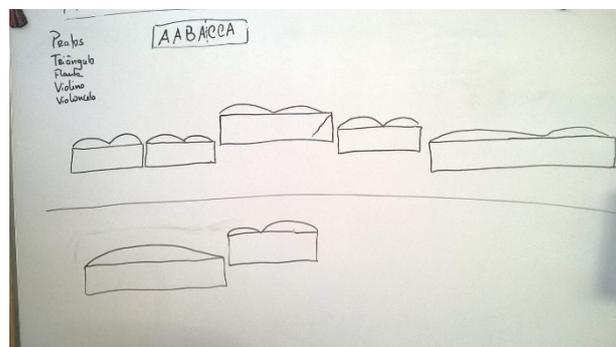


Figura 18: Musicograma criado pelo grande grupo

que vai ser feito FL?

FL: Vai ser outra vez a parte A.

Estagiário: Então tenho que desenhar outro retângulo igual, certo? A seguir vem a parte B e eu quero saber se é mais aguda ou mais grave que a parte A (o estagiário coloca a música a reproduzir).

TB: É mais aguda!

Estagiário: É mais aguda, então vamos desenhar um retângulo um bocadinho acima do outro. Depois vem a parte A e o que é que vamos fazer MR?

MR: Vais ter que desenhar um retângulo igual ao primeiro.

Estagiário: Exatamente. A seguir vai vir a parte C. MB, vamos ver se a parte C é mais grave ou mais aguda, como vimos com a parte B, pode ser? (colocando a música a reproduzir).

MB: É mais grave! Agora vais desenhar um retângulo em baixo.

NO: Não, vais ter que desenhar dois, porque há duas partes C.

Estagiário: Boa NO! É isso mesmo. A seguir vem a parte A de novo então eu vou ter que desenhar um retângulo igual ao primeiro. Então, agora que está tudo desenhado já temos o nosso musicograma. Mas eu fui um bocado “malandresco” com vocês que fiz um musicograma que está exatamente igual a este. Estão com vontade de pintar este musicograma?

Grupo: Sim!

MR: Depois podemos meter lá fora para verem o que nós fizemos.

Estagiário: Pois podemos, mas antes temos muito que fazer porque eu estava com muita preguiça e não meti os instrumentos, portanto temos que fazer isto tudo. Vamos fazer três grupos. Um grupo vai pintar a parte C, o outro vai pintar a parte B e um retângulo da parte A e o outro vai pintar os três da parte A, ok?

De seguida, o grupo divide-se em três pequenos grupos para poder decorar o musicograma (anexo 9). Enquanto um grupo decorava o musicograma, as outras crianças estavam nas áreas. No final da atividade, o estagiário colocou a música a reproduzir para que as crianças seguissem o desenrolar da música através do musicograma elaborado.

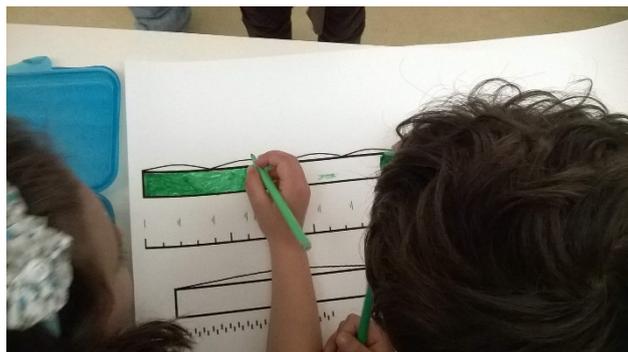


Figura 19: Crianças a pintar o musicograma construído

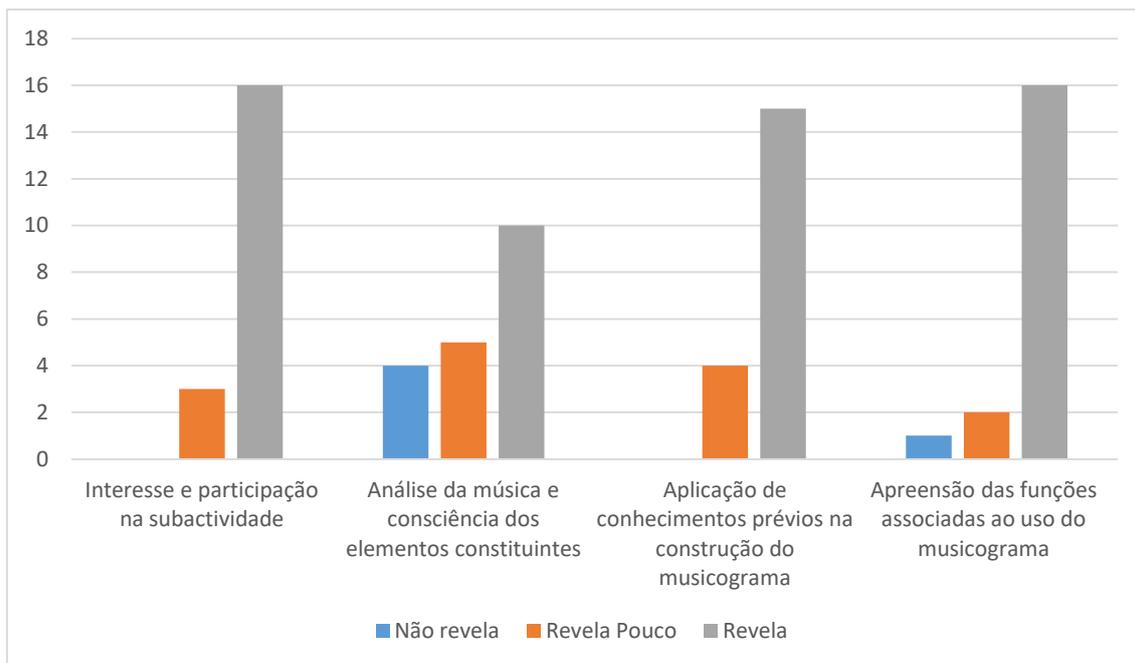


Gráfico nº 11: Análise dos resultados da 2ª subactividade da 6ª sessão: Construção do musicograma

Reflexão da 2ª subactividade

Olhando para o gráfico e para a descrição feita da subactividade podemos verificar que o grupo se mostrou bastante empenhado na criação do musicograma. O entusiasmo sentido pode verificar-se no momento em que um grupo de crianças fazem uma pequena alusão aos instrumentos que conseguiram identificar na música sem que fossem questionados para o fazer. Com esta inferência, também podemos verificar que as crianças aplicaram conhecimentos adquiridos noutras sessões. Também o facto de conseguirem distinguir “agudo” de “grave” é uma prova de que as crianças, além de aplicarem os diferentes conhecimentos retidos, também mostraram algum nível de consciência musical.

As maiores dificuldades sentidas pelo grupo evidenciaram-se no momento da análise da música. Apesar de conseguirem identificar alguns dos instrumentos que faziam parte da música, o grupo também referiu alguns instrumentos que não faziam parte da música, como por exemplo as pandeiretas ou as clavas. No momento de análise da música, houve algumas crianças que ficaram um pouco desmotivadas e por esse motivo não tiveram uma participação muito ativa nesta fase da subactividade. Contudo, o grupo mostrou ter algum conhecimento na análise da música,

referenciando a existência de diferentes partes na música e antecipando o desenvolvimento da música, após formarmos a fórmula da mesma. Como disse anteriormente, as crianças também conseguiram diferenciar as alturas das diferentes partes, contribuindo ativamente para a construção do musicograma.

O facto de as crianças estarem cada vez mais à vontade com este tipo de atividades e fazerem intervenções cada vez mais pertinentes, mostra que o trabalho que fora desenvolvido durante este período não foi em vão e, é visível que o grupo está a aumentar o grau de consciência musical.

4.7 – Atividade nº 7: Apresentação final

Intencionalidade educativa

Esta foi a última atividade do plano de trabalho delineado para trabalhar a consciencialização musical. É aqui que está representado todo o trabalho elaborado com o grupo durante o período de implementações supervisionadas. O principal objetivo desta apresentação é, tal como o nome indica, apresentar aos pais, familiares e toda a comunidade educativa aquilo que foi feito. Tal como foi dito anteriormente, as crianças tiveram acesso a todas as informações necessárias para tomar consciência de todos os elementos constituintes da música “Pequena Serenata Noturna” de W. A. Mozart, através da exploração do musicograma e dos ensaios para esta apresentação.

É esperado das crianças que se mostrem capazes de apresentar a coreografia elaborada a toda a comunidade educativa, realizando de forma correta os movimentos previamente ensaiados, na sequência correta, de acordo com o andamento da música e demonstrar as aprendizagens adquiridas ao longo do semestre.

Descrição da atividade:

Após todo o trabalho desenvolvido ao longo das sessões anteriores, tais como, a exploração dos elementos constituintes da orquestra, o contacto com diferentes tipos de notação musical, a utilização e criação do musicograma e os ensaios, chegou finalmente a altura de mostrar aos pais e familiares aquilo que foi o produto das sessões no domínio da expressão musical. Para garantir a presença do público, as crianças levaram um convite (anexo 11) destinado a toda a família. No dia da apresentação, as crianças foram encaminhadas pelos pais e familiares para o Centro Paroquial e Social da Meadela, que já se encontrava pronto para receber o evento, com a decoração e organização das cadeiras e vestiários propícios para a concretização das apresentações.

Antes da apresentação, as crianças dirigiram-se para uma sala, onde iriam ser vestidos pela colega de estúdio,



Figura 20: Crianças vestidas para a apresentação final

educadoras e auxiliares. A roupa utilizada retratava o século XVIII, época que a música de W. A. Mozart fora criada, e procurava fazer uma alusão à realeza da época. Os pais ficaram responsáveis pela indumentária a utilizar na apresentação, tendo sido solicitados algumas semanas antes, pois este tipo de roupa não é fácil de encontrar.

Além do apoio dos pais, também pudemos contar com a ajuda de um técnico no sistema de som, do fotógrafo do agrupamento e da professora de expressão musical, professora cooperante, das assistentes operacionais e das colegas de estágio que assumiram o controlo do grupo e ajudaram na preparação e organização, tanto do espaço como do grupo.

No momento em que as crianças se encontravam prontas para fazer a apresentação, colocaram-se devidamente posicionadas no palco para dar início à apresentação. Antes das cortinas se abrirem, os apresentadores fizeram uma pequena introdução àquilo que as crianças iriam fazer:

Apresentador: Passou mesmo rápido este intervalo

Apresentadora: Realmente passou, estive ali entretida a brincar com uns príncipes e princesas.

Sabes o que eles estão cá a fazer?

Apresentador: ouvi dizer que eles iam fazer uma dança da pequena serenata noturna de Mozart.

Apresentadora: Então eram os meninos da sala 6

Apresentador: Pois são estou muito curioso, vamos ver?

Apresentadora: Sim vamos

De seguida, as cortinas abriram-se e via-se no plano de fundo uma lua projetada. Inicialmente, a ideia seria ter projetado um castelo ou um palácio, mas uma vez que o palco estava decorado com a temática da selva, decidimos colocar a lua, não só por ser mais propício ao tema, mas também pela música ter o nome de “Pequena Serenata

Noturna”. No momento em que as cortinas se abriram, a música começou a tocar e as crianças começaram a executar a coreografia previamente ensaiada. Uma vez que o número de crianças era ímpar, decidimos colocar uma das crianças com um violino na parte frontal do palco, fazendo os gestos corretos e colocando o violino na posição certa, imitando um violinista. Deste modo, as crianças conseguiram mostrar a toda a comunidade o trabalho realizado, cumprindo todos os objetivos delineados para a atividade



Figura 21: Apresentação Final

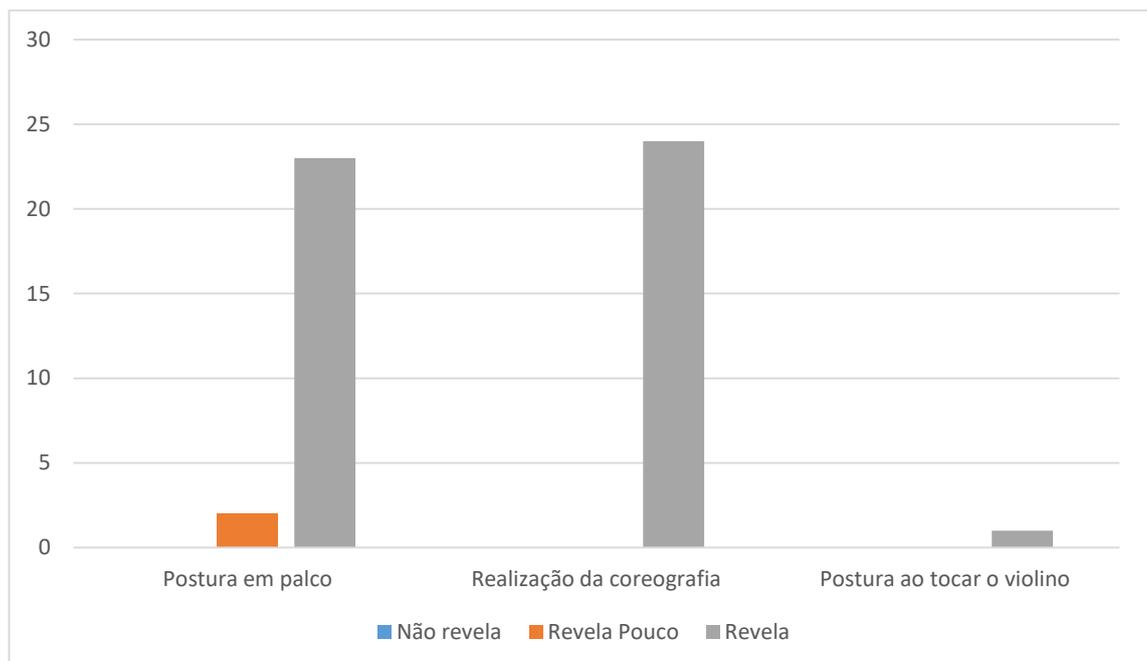


Gráfico nº12: Análise dos resultados da 1ª subactividade da 7ª sessão: Apresentação final

Reflexão da atividade

Fazendo uma retrospectiva daquilo que foi a apresentação final, podemos verificar que os resultados foram bastante satisfatórios, como é visível no gráfico acima. Comparando com a prestação das crianças ao longo dos ensaios, podemos constatar que a apresentação correu muito melhor. Ao longo dos ensaios, as crianças mostraram ter bastantes dificuldades em realizar o movimento inicial, que consistia em bater as mãos com as mãos dos colegas no andamento da música, e com o passar do tempo conseguiram ultrapassar essas dificuldades, fazendo em casa com os pais, brincando uns com os outros no recreio e, claro, com a intensidade nos ensaios.

No gráfico, podemos verificar que duas das crianças se mostraram um pouco menos à vontade com a exposição, contudo, essas duas crianças conseguiram realizar a coreografia com mérito, assim como todo o grupo de trabalho. O facto dos pais e familiares estarem envolvidos neste projeto, foi uma mais-valia, pois as crianças mostraram-se cada vez mais motivadas e com vontade de ultrapassar todas as dificuldades. Outro fator que se mostrou um catalisador para a motivação do grupo foi a indumentária, pois as crianças iam vestidas de príncipes e de princesas e, isso foi notório nos bastidores, onde as crianças mostravam toda vontade de vestirem os fatos e serem os primeiros a poder desfilar com a indumentária. Para além de o guarda-roupa ter sido um fator motivacional, também o facto de os pais terem participado na escolha das peças a vestir mostrou ter impacto neste tópico, ou seja, não só as crianças se mostraram motivadas, mas também os pais fizeram os possíveis para estarem presentes e verem a apresentação ser um sucesso. Esta vontade dos pais participarem no projeto foi bastante notória, pois quase todos os pares tinham os fatos a combinar, ou seja, para além de brincarem com os pais com os gestos da coreografia, também falavam acerca da apresentação, referindo quem ia ser o par e o que iria ser feito. Isto é a prova da motivação sentida pelo grupo.

Durante a apresentação, a concentração e empenho das crianças foram evidentes e, sem dúvida alguma, abrilhantaram o espetáculo, provocando surpresas aos pais em relação às capacidades das crianças, como podemos ver através de um comentário feito por uma mãe no final da apresentação “Sinceramente, nunca pensei que a minha filha conseguisse ir para cima de um palco e fazer aquilo. Estou tão

contente por tê-la visto assim!”. Com isto, podemos perceber, também, que a ideia de que o jardim-de-infância é o sítio onde os pais deixam as crianças está a ser ultrapassada e é notório em momentos como estes. O facto de esta ideia estar a ser ultrapassada tem muito a ver com a participação dos pais em projetos como este e o facto de poderem ver o produto para o qual, não só a comunidade educativa trabalhou, mas também eles.

No final da apresentação, os pais e familiares deixaram algumas opiniões na caixinha (anexo 12) das opiniões acerca do espetáculo, tais como:

- ✓ “O espetáculo está muito bem organizado. O guarda-roupa está muito bem pensado. Gostei muito”
- ✓ “Só temos de “louvar” todo o trabalho que tiveram na concretização destas peças. Parabéns às educadoras, estagiários e auxiliares. Devem continuar a realizar estas atividades, que nós teremos todo o gosto em participar.”
- ✓ “Parabéns Sala 6. Pareciam bailarinos profissionais”
- ✓ “Sala 6, excelente!”
- ✓ “Como pai da BR da sala 6, fiquei muito contente e feliz pela atuação em palco de todos os meninos. Nota-se realmente muita sintonia e harmonia entre os alunos e a professora e os estagiários Jorge e Joana. Parabéns e muitas felicidades.”

Estas mensagens são o reflexo, não só do trabalho feito neste projeto, mas também de tudo aquilo que foi feito com as crianças durante todo o ano. De uma forma geral, aquilo que podemos retirar do *feedback* que foi dado pelos familiares foi bastante satisfatório e mostraram, sem margem para dúvidas, orgulho, não só de ver o desempenho dos seus filhos, mas também por terem um papel ativo na vida escolar das crianças, e também gratidão por termos tido esta iniciativa que ajudou a fortalecer a ponte casa-escola e também aos pais e crianças poderem estar envolvidos num projeto em comum.

Capítulo V

Conclusões

O seguinte capítulo aborda as principais conclusões do estudo, nas quais são expostas as respostas às questões de investigação formuladas e vai estar dividida em três partes distintas, sendo que, a primeira parte se refere às conclusões do estudo, a segunda às limitações encontradas e na terceira parte vão ser abordadas as recomendações a ter em conta em futuras investigações.

5.1 – Conclusões do estudo

Neste estudo, procurámos dar resposta às questões de investigação que foram delineadas no início deste projeto, nomeadamente:

- ✓ Qual a reação das crianças perante a exploração de diferentes tipos de atividades no âmbito da expressão musical?
- ✓ Quais as motivações das crianças para este tipo de atividades?
- ✓ Qual o grau de aplicabilidade dos conhecimentos musicais nas crianças de idade pré-escolar?

Com base na análise e interpretação efetuadas, apresentamos as conclusões relativas às questões de investigação traçadas inicialmente. Numa primeira abordagem, concluímos que o plano de ação implementado foi um importante contributo para sensibilização para atividades deste tipo, promovendo o desenvolvimento do grupo, não só a nível de conhecimento musical, mas também ao nível da comunicação e afetividade. Quando programadas e implementadas atividades, tendo em linha de conta, o nível de desenvolvimento, idade das crianças, o alinhamento de forma sequencial, grau de dificuldade gradual e intencionalidade pedagógica os resultados obtidos serão mais consistentes e estáveis, potenciando o progresso e aquisição de competências das crianças. Assim, as atividades previstas devem pressupor um alinhamento coerente e estarem suscetíveis a ajustes, quando justificados e considerados pertinentes para que os objetivos traçados sejam

alcançados de uma forma natural. Sequência de atividades, traçadas com objetividade e coerência, permite a regularização do contacto, por parte dos intervenientes, com atividades num domínio específico, neste caso o da expressão musical, em que as primeiras servem de apoio e/ou preparação para as atividades seguintes.

No decorrer das sessões, o grupo mostrou uma grande evolução tanto na identificação dos instrumentos musicais, associando cada instrumento à respetiva família, ao timbre que este possui ou ao modo de tocar, como na identificação das partes constituintes e conseqüentemente estrutura formal, o andamento da música, assim como outros conceitos musicais associados às qualidades do som, nomeadamente: altura, timbre, duração, intensidade e forma. Também houve um grande progresso e adequação no discurso utilizado, em que as crianças apropriaram-se e utilizaram a terminologia musical de forma correta, visto que, durante as implementações das atividades, houve sempre o cuidado de recorrer aos termos científicos de notação musical e os resultados obtidos foram surpreendentes na resposta que as crianças davam na utilização dos diferentes termos musicais. Além da atenção tida com a linguagem, também os materiais elaborados e utilizados foram selecionados com cuidado, balanceando e considerando a satisfação das necessidades das crianças como ponto primordial. Estes recursos foram um forte apoio para a expansão da motivação das crianças durante o estudo, uma vez que estes foram produzidos de modo a que conferissem algo atrativo para as crianças, e que potenciasses as capacidades destas de um modo fluído. Pelo facto de estarem sempre motivadas ao longo do decorrer do projeto, as crianças demonstraram ter níveis de desempenho melhores, no que diz respeito a indicadores comportamentais e posturais, revelando assim, uma visão mais assertiva acerca de todo o projeto.

O facto de os índices motivacionais estarem sempre elevados tornou o projeto de todos, potenciando não só as capacidades do domínio de expressão musical, mas também capacidades inerentes a outras áreas, comprovando a transversalidade do domínio em que este estudo se incidiu, assim como os benefícios adjacentes à implementação deste tipos de projeto. Capacidades referentes à formação pessoal e social foram as que mais sofreram evolução, nomeadamente valores como a entreatajuda, a partilha, a interação e a dinâmica da sala, bem como as capacidades dos

domínios da comunicação, expressão, físico-motor e área do conhecimento do mundo. Isto deve-se ao facto de todas as atividades terem sido implementadas em grande grupo, sendo incentivadas a união, a partilha e a aceitação pelos pares. Desta forma, todas as crianças tentavam dar o seu contributo, revelando uma crescente apropriação pelo projeto. Esta mudança da visão que as crianças tinham acerca do projeto, fez com que estas se sentissem responsabilizadas e tomassem consciência de qual o papel desempenhado por cada uma delas dentro do grupo e respeitassem as funções do outro. É de salientar que à medida que o projeto ia progredindo, as crianças iam fazendo comentários críticos em relação àquilo que estava a ser feito. Para adequar as atividades às necessidades das crianças, foi necessário ter em conta cada uma das inferências elaboradas, com o objetivo de tornar cada uma das atividades mais apelativas e acessíveis para as crianças, alterando e reformulando tudo aquilo que fosse pertinente para uma melhor exploração das atividades.

Considerando os benefícios associados à exploração da expressão musical, é possível verificar que o contacto regular com este domínio confere uma fonte opulenta para o enriquecimento e desenvolvimento das crianças, quando as atividades são planificadas e reguladas de acordo com as necessidades das crianças. Posto isto, neste projeto, tentámos proporcionar às crianças o maior número de atividades diferentes e experiências musicais. Um dos principais objetivos inerentes ao projeto residia no aumento da frequência do contacto das crianças com atividades e perceber qual o grau de aplicabilidade dos conhecimentos musicais das crianças com idade pré-escolar. Esta questão teve uma resposta bastante positiva, uma vez que ficou comprovada esta aplicabilidade. Para isto, no momento de implementar, devemos ter em atenção a aspetos como os índices motivacionais e de empenho, incitando as crianças a expectarem as seguintes atividades. Outro aspeto que fora trabalhado com a implementação deste tipo de tarefas foi a abertura e sensibilidade que as crianças dispunham para a exploração musical, e os indicadores recolhidos revelaram uma grande evolução na aquisição de conhecimentos musicais das crianças e na predisposição para as atividades de cariz musical.

Um ponto bastante positivo acerca deste projeto foi o envolvimento parental e familiar. Uma vez que as crianças apropriaram-se bastante deste projeto, nos

momentos de convívio familiar teciam comentários que suscitaram a curiosidade dos pais. Isto foi notório, visto que, nos momentos em que os pais deixavam as crianças na sala de atividades, dirigiam-se a nós e questionavam-nos acerca do projeto e sobre aquilo que iria ser feito a seguir, de modo a inteirarem-se do respetivo progresso. A maior prova desta vontade de se envolver e a visão que os pais tinham sobre tudo o que estava a ser feito foi a prontificação para colaborar no aluguer de guarda-roupa das crianças para a apresentação. A vontade dos pais quererem fazer parte foi um grande apoio para manter as crianças motivadas, uma vez que o projeto e a apresentação final passaram a ser um tema de conversa entre os pais e os filhos, e por consequência, houve um aumento significativo da cumplicidade e espírito de entreatajuda para a preparação e respetiva apresentação pública. Assim, podemos realçar o envolvimento parental como uma mais-valia para o desenvolvimento do estudo, uma vez que, é importante “incentivar a participação das famílias no processo educativo e estabelecer relações de efetiva colaboração com a comunidade” (OCEPE, 1997, p. 22). A participação das famílias e da restante comunidade educativa é tido como um ponto-chave para o sucesso de um projeto deste cariz, pois para além de promover a aproximação parental com o contexto escolar das crianças, também promove a consciencialização e interesse, pelos diferentes intervenientes, por toda a educação formal.

A apresentação final foi o momento mais aguardado por todos os envolvidos no projeto. Esta foi preparada em conjunto com os pares de estágio do jardim-de-infância, de modo a envolver todos os profissionais da instituição, promovendo a cumplicidade entre os pares de estágio e todo o corpo pertencente à instituição. Uma vez que apresentava um cariz cooperativo entre as salas do jardim, e as proporções atingidas tinham superado qualquer expectativa, foi necessário recorrer à paróquia da Meadela para que disponibilizasse o salão paroquial, o palco mais nobre da freguesia, onde todos os eventos de grande importância têm lugar. O facto de esta apresentação ter sido realizada num espaço externo ao jardim-de-infância apontou ser um bom indicador para a recolha de dados no que diz respeito às dimensões do projeto e à ótica revelada por todos os que, direta ou indiretamente, estavam relacionados com o mesmo. De modo a divulgar o evento da melhor forma, foram distribuídos convites

alusivos ao tema por todas as crianças, para que os pais e familiares marcassem a sua presença. Tendo em conta o facto de o espetáculo ter sido realizado durante o horário laboral, a adesão das famílias ao evento constituiu um ponto bastante positivo, sendo que a plateia ficou totalmente lotada. A comparência em massa foi mais uma evidência das dimensões que este atingiu, assim como da seriedade com que as famílias viam o projeto, uma vez que a grande maioria dos pais se encontravam empregados e sentiram a necessidade de reorganizar os seus horários, de modo a marcar presença na apresentação. A qualidade do projeto foi reconhecida pelo fotógrafo protocolado com o jardim-de-infância, o qual aceitou fazer o registo fotográfico e de vídeo de forma gratuita para os estagiários, uma vez que o retorno monetário que iria obter com a venda dos DVD's suportaria os custos de recolha e produção. A contratação dos profissionais de imagem facilitou a recolha e análise de dados e conseqüentemente o suporte de conclusões retiradas desta iniciativa. A presença dos fotógrafos resultou num cuidado acrescido, por parte dos pais, com a atuação na apresentação final. Para que as crianças estivessem com uma apresentação adequada, os pais prontificaram-se a levá-las ao cabeleireiro e a providenciar todos os acessórios necessários à indumentária utilizada.

O facto de ter sido disponibilizada uma caixa para recolher as opiniões sobre a apresentação pública permitiu obter dados relevantes que vieram favorecer e consolidar as reflexões inerentes a todo o desenrolar do projeto.

Um outro aspeto que demonstra as proporções alcançadas pelo projeto foram os agentes externos à instituição mobilizados. Além dos fotógrafos e dos pais, também o pároco e as funcionárias do Centro Social e Paroquial da Meadela mostraram interesse por todo o trabalho desenvolvido, prontificando o palco e ajudando na preparação do espaço, juntamente com as auxiliares, educadoras e estagiários do jardim-de-infância. A apresentação pública do projeto contou também com o apoio de técnicos de som que não pertenciam aos quadros do jardim-de-infância. O facto de termos recebido apoio dos técnicos do setor sonoro conferiu à apresentação mais qualidade, dando-lhe um carácter profissional e conferindo-nos um aumento dos índices de segurança. Estes dados revelam uma enorme importância para a credibilidade do projeto e do estudo, uma vez que foram mobilizados bastantes agentes externos ao contexto, das mais

diversificadas áreas. Com isto, é perceptível que o projeto não se cingiu apenas à sala de atividades ou ao jardim-de-infância, mas também a outros contextos e instituições, passando assim a ser um projeto comum a toda a comunidade envolvente.

A realização deste projeto e concretização do estudo deu oportunidade para colocar em prática os conteúdos aprendidos durante o meu percurso académico. Estes revelaram ser imprescindíveis para o desenvolvimento das sessões que davam continuidade ao projeto. As atividades realizadas revelaram ser impulsionadoras para o gosto pela Música, por parte das crianças e criaram vastas oportunidades para o contacto direto com diferentes formas de exploração musical, sejam estas apoiadas por materiais ou não. Projetos deste tipo conferem também a mudança da visão que toda a sociedade tem em relação à educação formal, dando mais credibilidade a todos os projetos e tarefas realizadas nos diferentes contextos e, simultaneamente, contribuindo para uma educação prazerosa e apelativa para as crianças. O desenvolvimento de projetos deste tipo também constitui um fator instigante no que se refere à motivação do próprio investigador, sendo que com o decorrer do projeto, a valorização vai aumentar, melhorando assim a visão que todos os envolvidos têm acerca do mesmo.

Trabalhos desta natureza são a oportunidade perfeita para a conexão entre todos os agentes que fazem parte do jardim-de-infância, sejam estes educadores, estagiários, auxiliares, crianças, encarregados de educação, pais e outros familiares e, simultaneamente, para progredir a ideia que a sociedade tem acerca da educação pré-escolar e da importância e impacto que todo o trabalho realizado tem na vida das crianças.

5.2 – Limitações do estudo

Como é regra na realização de estudos deste tipo, todos têm algumas limitações no decorrer dos mesmos, portanto, este não foi exceção. A falta de tempo foi a dificuldade que se fez sentir mais, devido à pouca durabilidade das sessões. Para colmatar este problema foi necessário criar sessões de prolongamento nos dias em que não estava prevista a Prática de Ensino Supervisionada, de modo a tornar mais ampla a rede de informação a ser tratada e trabalhar alguns aspetos que ficaram

pendentes. Também a existência de sessões promovidas por agentes externos à escola, fez com que o tempo disponível para a implementação do projeto ficasse ainda mais escasso. O facto de este projeto ter decorrido em paralelo às reuniões semanais com os docentes das diferentes áreas e domínios, onde tinham que ser apresentadas planificações, reflexões e realizar a posterior elaboração dos materiais didáticos, também foi um fator que contribuiu para a escassez de tempo sentida.

Um outro ponto que é considerado como limitador foi o duplo papel encarado pelo educador-estagiário e investigador, pela falta de experiência na realização de projetos como este, e por consequência, na sua gestão. Estas dificuldades foram sentidas devido ao facto de cada um dos papéis ter intrínsecos diferentes aspetos, como o foco nos objetivos inerentes a este estudo, associado ao papel de investigador, e por outro lado, os aspetos associados à prática e às necessidades do grupo. Porém, esta situação apenas contribuiu para uma melhor integração e interação com o grupo e para o meu crescimento enquanto profissional.

O último aspeto a salientar refere-se ao facto de este projeto ser algo particular, ou seja, os resultados obtidos neste estudo não podem ser generalizados, pois este baseou-se num contexto particular, com um grupo em particular. Penso que seria bastante interessante a implementação de um projeto com contornos parecidos a este num contexto totalmente distinto, desenvolvido por investigadores diferentes, para que se pudessem fazer comparações em relação aos resultados obtidos.

5.3 – Recomendação para futuras investigações

No meu ponto de vista, enquanto investigador, penso que seja necessária a realização de mais projetos como este, que incidam na vertente artística, uma vez que estas se revelam bastante benéficas para o desenvolvimento da criança. Também recomendo, em projetos que seja adequado, a utilização da Expressão Musical, seja como principal área de interesse ou área transversal, pois através de uma boa exploração de diferentes atividades deste tipo, é possível trabalhar os mais diversos conceitos, utilizando, paralelamente, as mais variadas técnicas, atribuindo um cariz mais lúdico a cada atividade.

Outro aspeto que, a meu ver, é imprescindível para a realização de um projeto de qualidade é o envolvimento parental e familiar, pois deste modo, a motivação sentida pelas crianças vai ser maior e, por outro lado, os apoios para a realização de cada atividade vai se fazer sentir mais, o que afetará diretamente o sucesso do projeto.

Parte III

Reflexão final sobre a PES

Durante este segundo semestre nós, alunos do mestrado em Educação pré-escolar, tivemos a oportunidade de estar em contato com o ambiente de jardim-de-infância três dias por semana, durante quinze semanas. Ao longo deste período, eu e o meu par de estágio íamos alternando nas implementações, ou seja, numa semana implementava um, e na semana seguinte implementava o outro. Durante as implementações, o estagiário responsável pela sessão liderava o grupo, enquanto o par ajudava naquilo que fosse necessário complementar, apoiando, por exemplo, no controlo do grupo, na distribuição do material, em momentos de trabalho individual, ou seja, ao contrário daquilo que pensámos na fase inicial do estágio, nas primeiras semanas do primeiro semestre, o par pedagógico tem a função de apoiar e acompanhar o desenrolar da ação no contexto. A meu ver, este trabalho em pares, além de facilitar em muito o trabalho realizado no contexto, também nos permite crescer, tanto a nível pessoal, como a nível profissional, tornando-se, assim, um dos pontos mais positivos deste estágio.

Outro ponto bastante positivo deste período de estágio foi a possibilidade de podermos ter uma ideia muito mais consistente acerca das funções de um educador e do funcionamento de um jardim-de-infância a nível interno. Com esta experiência consegui perceber que a ideia de um jardim-de-infância ser o local onde as crianças são guardadas quando os pais estão no trabalho, felizmente, já está mais que ultrapassada e os pais e familiares valorizam imenso o trabalho de um educador, pois a envolvência criada entre os pais e o educador está cada vez mais presente, ou seja, os pais estão constantemente a levar as crianças até à sala e conseguem ver de perto os trabalhos e atividades realizadas pelos educadores o que aumenta o interesse dos pais na participação ativa nas atividades. Também o facto de existirem dias dedicados à família, aos pais ou aos avós torna toda a comunidade escolar muito mais cúmplice, devido aos presentes ou às visitas ao jardim-de-infância e, talvez este seja mais um fator que tenha ajudado na evolução da ideia do jardim-de-infância. Apesar desta envolvência e cumplicidade serem criadas, penso que uma das tarefas mais árduas neste contexto é adequar o discurso a cada pai e conseguir lidar com eles, como por exemplo, no momento de sinalização de uma criança com necessidades educativas

especiais, aquilo que um educador vai encontrar vai ser um pai em sofrimento, ou seja, não podemos falar com os pais de qualquer modo e tentar utilizar as palavras corretas e, uma vez que cada pai é um ser individual, como pessoa que é, a adaptação do discurso para cada pai torna-se algo difícil, e uma falha nesta adaptação pode levar a um mal-entendido, o que pode trazer variadas complicações a nível profissional para o educador.

Ao longo do estágio também conseguimos aprender diferentes e novas estratégias para o controlo de grupo. Para mim, este ponto foi, sem dúvida, o mais importante ensinamento que levo desta experiência como estagiário. Fazendo uma pequena introspeção, consigo ver que esta obtenção de estratégias ao longo deste curto período foi crucial para a minha evolução enquanto profissional.

No meu ponto de vista, penso que este estágio teve uma duração bastante curta e podia ser mais explorado. Assim sendo, em vez de estarmos em contacto com as mesmas crianças o ano todo, poderia haver permutas, para que pudéssemos estar em contacto com crianças de todas as idades. Penso que deste modo iríamos conseguir perceber melhor as diferenças entre uma criança de 3 anos e uma criança de 5, e que tipo de atividades poderíamos utilizar com cada grupo. É sabido que devemos estar atentos às necessidades do grupo e que devemos adaptar cada atividade a essas necessidades, mas também não há nada que nos traga mais aprendizagens do que a prática, portanto penso que talvez esta troca fosse algo benéfico para nós, como futuros profissionais. Por outro lado, penso que ao estarmos só com um grupo, ajudou-me a perceber que para conhecer as necessidades do grupo e conseguir fazer uma avaliação das capacidades das crianças é preciso bastante tempo e não algo quase imediato.

Esta experiência ajudou-me a perceber melhor que ser educador não é uma tarefa tão fácil quanto parece e que a este cargo está associado muito trabalho, não só no jardim-de-infância, mas também em casa. Quando entrei para a licenciatura, a justificação mais plausível que eu encontrava para ter entrado neste curso foi o meu gosto por estar com as crianças.

Refletindo acerca destes últimos meses, consigo chegar à conclusão que este estágio preparou-me imenso para o mundo do trabalho e para a profissão que vou

desempenhar mas, penso que ainda precise de mais algumas experiências nesta área para me considerar um bom profissional. Com isto, quero dizer que, este estágio me deu todas as bases necessárias para a competência e que com as experiências futuras devo procurar melhorar essas bases que apreendi. Muitos dos ensinamentos que retive durante este período deveram-se à experiência da educadora cooperante, que se mostrou sempre muito prestável e tentou pôr-nos à vontade em todas as ocasiões, ajudando-nos em tudo que precisamos e fornecendo os materiais necessários para a concessão das atividades. No final de cada sessão, a professora também fazia uma pequena reunião para nos dizer aquilo que correu melhor e aquilo que podia ser melhorado, sugerindo sempre formas alternativas de poderem fazer as atividades que corriam de forma menos positiva. Também nos incentivava a arriscar nas atividades, de modo a elevar o grau de exigência com as crianças. Todo este trabalho também ajudou ao nosso crescimento e, sem dúvida, ajudou a traçar o perfil profissional que adquirimos e vamos utilizar ao longo da carreira.

Também o acompanhamento que foi recebido, ao longo de todo ano, por parte dos docentes orientadores da PES mostrou ser algo imprescindível para o desenrolar de todo o ciclo da mesma, uma vez que durante as reuniões semanais havia uma troca de ideias acerca das planificações apresentadas, onde eram sugeridas algumas alterações e estratégias que potenciassessem a atenção, motivação e participação das crianças, de modo a promover o aproveitamento das implementações. Durante estas sessões, também nos era dada a oportunidade de refletir acerca das implementações, e a partir destas, identificar alguns aspetos a melhorar para futuras sessões. Além destas reuniões, também o facto de os docentes se deslocarem semanalmente ao local de estágio para poderem observar as sessões implementadas também fez com que as reuniões de reflexão fossem mais proveitosas, uma vez que estavam inteirados com o contexto e com a dinâmica do grupo, tornando assim as sugestões dadas muito mais pertinentes do que seriam caso não tivessem qualquer contato com o contexto. A meu ver, o facto de termos um estágio estruturado deste modo facilita muito o nosso papel como estagiários e é assegurada a qualidade nos momentos de implementação, assim como a nossa formação académica e profissional.

Em suma, a experiência destes últimos meses foi repleta de aprendizagens e lições e, apesar de ter sido dura, foi algo que apoiou ativamente o meu crescimento, tornando-

-me consciente da importância de uma educação pré-escolar com qualidade para o desenvolvimento ativo das crianças. Esta experiência também me ajudou a perceber algo que, ao longo desta jornada, nem sempre foi certo: a minha vontade de ser educador e, sempre que penso que pode ser isto que vou fazer o resto da minha vida fico radiante, uma vez que vou fazer algo que gosto e que me vai ser prazeroso.

Referências bibliográficas

- Alves, C. (2015). Materiais didáticos na educação musical: um estudo sobre as contribuições do método de Edgar Willems no ensino fundamental. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, Brasil.
- Anjos, G. (2012). Música e Comunicação: a música barroca como processo comunicacional em movimento. São Paulo: Universidade São Paulo.
- Ansay, N. N., Dias, M. & Dutra, R. (2014). *Contribuições das pedagogias musicais para prática terapêutica*. Brasil
- Ball, S. (1989). *Participant observation*. In: Husen, T.; Postlethwaite, T. N., *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borges, C. (2009), *Educação Física para o Pré-escolar, Rio de Janeiro: Sprint*
- Castro, J. & Rodrigues, M. (2008). *Sentido de número e organização de dados – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação
- Cezero, S. (1997). *Enciclopédia de Educação infantil – Recursos para o Desenvolvimento do Currículo Infantil*. Rio de Mouro: Nova Presença.
- Cohen, L. & Manion, L. & Morrison. K. (2000). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de investigação educativa*. Madrid: Editorial la Muralha.
- Coutinho & Coutinho, C. (2008). *Investigação Ação – Metodologia preferencial das práticas educativas*. Braga: Repositório da Universidade do Minho.
- DEB (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

- DEB (2000). *A Educação pré-escolar e os cuidados para a infância em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.
- DEB (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, R. (2002). *Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de pesquisa*. Rio de Janeiro: Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- Escudero, M. (1989), *Metodologia Musical*. Madrid: Grupo Anaya
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes: Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora
- Eugênio, M., Escalda, J. & Lemos, S. (2012). *Desenvolvimento cognitivo, auditivo e linguístico em crianças expostas à música*. Belo Horizonte, Brasil.
- Garmendia, E. (1981), *Educacion Audioperceptiva – libro del maestro*. Buenos Aires: Ricardi Americana
- Gallahue, D. L. (2002). *Desenvolvimento motor e aquisição da competência motora na educação de infância*. Indiana: Universidade de Indiana
- Giga, I., (2009), *A propósito do Tra le sollecitudini de Pio X in Meloteca de 5/Agosto/2009*
- Gordon, E. (2000a). *Teoria de aprendizagem musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2000b) (coord.). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Goulart, D. & Fernandes, J. (2000). *Dalcroze, Orff, Suzuki e Kodály - Semelhanças, diferenças, especificidades*. Seminário: Movimentos Pedagógicos I (Curso de Pós-Graduação em Educação Musical), Conservatório Brasileiro de Música RJ. Disponível em: http://www.dianagoulart.com/Canto_Popular/Educadores.Html

- Hohmann, M. & Weikart, D. (1997), *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- INE (2011). *Instituto Nacional de Estatística*. Obtido em 1 de julho de 2015, de Censos 2011: http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=censos_quadros
- Katz, L. & Chard, S. (1997). *A Abordagem por Projectos na Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kemp, A. (1995) (coord.). *Introdução à investigação em educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, E., Malpique, M. & Santos, M. (1989). *Trabalho de Projecto I – Aprendendo por projectos centrados em problemas*. Porto: Afrontamento.
- Leontiev, A.N. (1978). *Actividad, consciência y personalidad*. Buenos Aires: Ediciones Ciencias del Hombre.
- Loizos, P. (in Garcez, A., Duarte, R., & Eisenberg, Z. 2011. *Produção e análise de vídeo-gravações em pesquisas qualitativas. Educação e Pesquisa*. Rio de Janeiro: Universidade Católica do Rio de Janeiro.)
- Lourenço, C. & Martins, M. (2010). *Evolução da linguagem escrita no pré-escolar. Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Mata, L. (2008). *A Descoberta da Escrita*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME-DGIDC. (2010). *Metas de aprendizagem da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME-DGIDC. (2012). *Metas de aprendizagem da Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). *O estudo de caso como estratégia de investigação em educação*. Revista EduSer.

- Mendes, M. F. & Delgado, C. (2008). *Geometria – Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação
- Menezes-Cabral, E. & Vieira, C. (2014). *Técnicas qualitativas de produção de dados: Características e processos de construção - O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social*. Coimbra: Repositório da Universidade de Coimbra.
- Moreira, A. & Gaborim, I. (2003). *Método Dalcroze: educação musical para o corpo e a mente. (Monografia – Programa de Pós-Graduação em Música)* Universidade Estadual Paulista, São Paulo
- Pahlen, K. (1991). *Nova História Universal da Música*. São Paulo: Melhoramentos
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-escolar: Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora
- Reis, C. S. (2012). *O reflexo das aprendizagens na área da expressão musical*. Vila Real.
- Reis, R (2003). *Educação pela Arte*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Rodrigues, H. (1998). *Música para os pequeninos- Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. Cadernos de Educação de Infância*. Lisboa: Repositório da Universidade Nova
- Rosenfeld, A. & Guinsburg, J. (1978). *Romantismo e Classicismo*. In: *Guinsburg, J. (org.). O Romantismo*. São Paulo, Perspectiva
- Sarmiento, M. J. (2004). *Coheri: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação*. Porto: Asa.
- Schafer, R. M. (1975). *El rinoceronte en el aula*. Buenos Aires: Ricordi Americana
- Silva, L. (2008). *A educação musical em Portugal*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro.

- Sim-Sim, I. (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua. Novas Metodologias em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Sim-Sim, I., Silva, A., & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância - textos de apoio para os educadores de infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Skalski, T. R. (2010). *A importância da música nos anos iniciais*. Porto Alegre, Brasil.
- Soares, N. F. (2006). *A investigação participativa no grupo social da infância. Currículo sem fronteiras*. Braga: Repositório da Universidade do Minho.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Drama e dança – 2.º volume (Vol. II)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. B. (2003). *Educação pela Arte e Artes na educação: Música e Artes Plásticas - 3.º volume (Vol. III)*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. R. (1999). *Metodologias do ensino da música para crianças*. Canelas: Gailivro.
- Spradley, J. P (1980). *Participant ObservMeation*. Forth Worth: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Spodek, B. (2002). *Manual de investigação em educação de infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Swanwick, K (1988). *Music, Mind and Education*. Nova Iorque: Routledge.
- Swanwick, K. (1979). *A basis for music education*. London: Routledge.
- Swanwick, K. (1999). *Teaching music musically*. Nova Iorque: Routledge
- Vasconcelos, T. (2011) (coord.) *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Lisboa: M. E. – DGIDC.
- Vasconcelos, T., Loureiro, C., Castro, J., Sousa, O., Ramos, M., Melo, N., Mil-Homens, P. (2011). *A prática pedagógica como projecto transdisciplinar na formação inicial*:

projecto interdisciplinar/metodologias integradas. Repositorio Cientifico do Instituto Politécnico de Lisboa: <http://hdl.handle.net/10400.21/143>

Veríssimo, I. (2012). *A expressão musical na Educação Pré-escolar*. Beja: Repositório do Instituto Politécnico de Beja.

Vieira, C. (1995). *Investigação Qualitativa e Investigação Quantitativa: uma abordagem comparativa*. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Vieira, C. (1998). *A observação participante: aspectos gerais desta técnica qualitativa de recolha de dados*. In: *Ensaio em Homenagem a Joaquim Ferreira Gomes*, Coimbra: NAIE

Welch, G. & Durrant, C. (1995). *Making Sense of Music: Foundations for Music Education*. Londres: Cassel Education

Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Wuytack, J., & Boal-Palheiros, G. (1995). *Audição musical ativa*. Porto: Associação Wuytack de pedagogia musical.

Young, S. & Glover, J. (1998). *Music in the early years*. Bristol, Pensilvânia: The Falmer press.

Anexos

Anexo 1: Pedido de autorização

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO

Ex.mo Encarregado de Educação

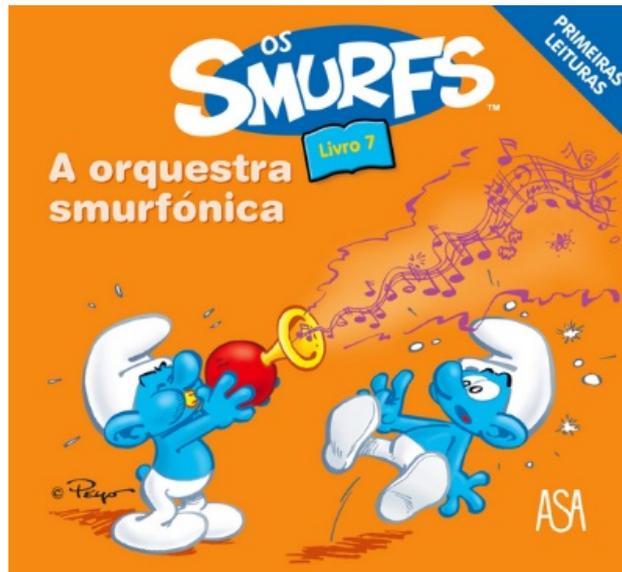
Somos alunas do Mestrado em Educação Pré-Escolar da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo e durante este ano letivo vamos desenvolver a nossa Prática de Ensino Supervisionada na sala do seu educando. Para desenvolver a nossa prática necessitamos de recolher algumas informações em formatos de vídeo ou de fotografia, relativas ao modo como as crianças desenvolvem diferentes atividades. A nossa Prática de Ensino Supervisionada contará com a Supervisão da Orientadora Cooperante (nome).... e da equipa de Supervisores da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo. Com estes registos pretende-se, entre outros objetivos, proporcionar momentos privilegiados com diferentes atividades para o seu educando.

Como estas atividades estão integradas na nossa Prática de Ensino Supervisionada será importante que se efetue a filmagem ou se tire algumas fotografias das sessões com a finalidade de se proceder à análise, discussão e reflexão do processo ensino e aprendizagem.

Neste sentido, vimos pedir a V. Ex.^a autorização para se efetuarem filmagens ou fotos para uso exclusivo da Prática de Ensino Supervisionada em causa, com o compromisso de que todo o material recolhido será utilizado apenas para esse fim e será destruído quando não for necessário.

Viana do Castelo, 08 de outubro de 2014

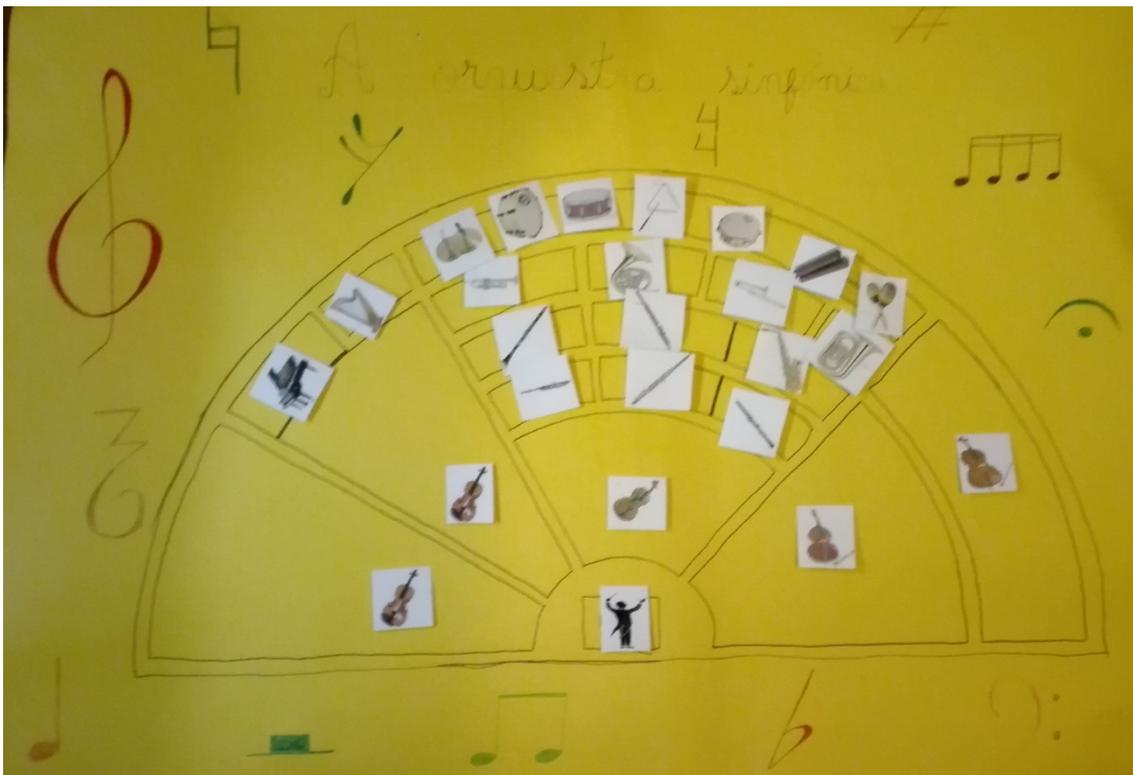
Anexo 2: Capa do livro “ A orquestra smurfónica “



Anexo 3: Quadro da família dos instrumentos



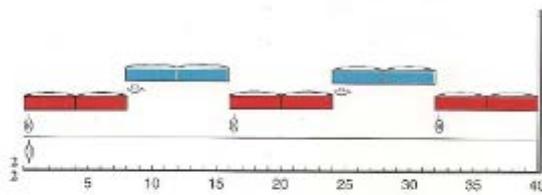
Anexo 4: Quadro esquemático de uma orquestra



Anexo 5: Musicograma "Contradança" de J. Playford

1 musicograma

Contradança How-Cool
J. Playford (1623-1686)

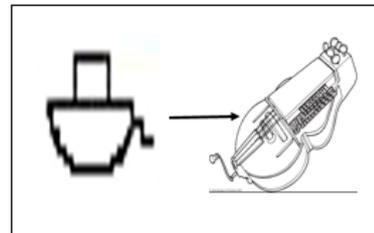
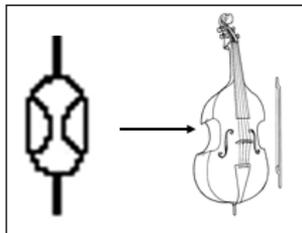
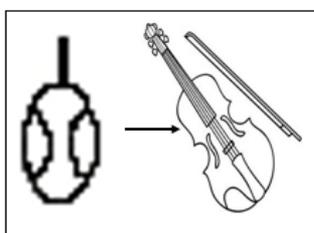
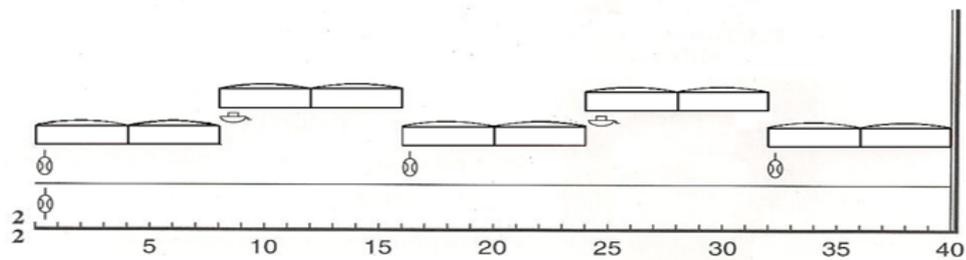


Musical notation for the piece "Contradança" by J. Playford. The notation is in 2/4 time and consists of four staves. The first two staves are in treble clef, and the last two are in bass clef. The music is written in a simple, rhythmic style. The first staff has a red bar above it, and the third staff has a blue bar above it.

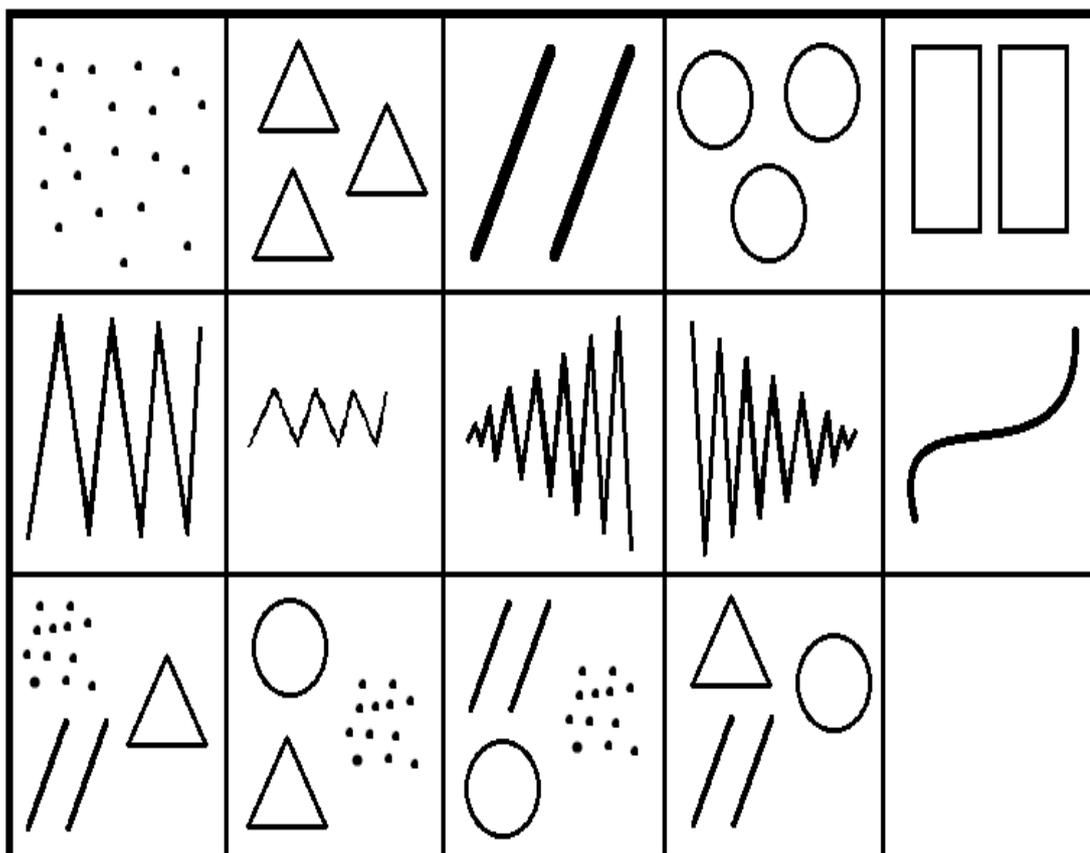
Anexo 6: Ficha do musicograma

“Contradança” de J. Playford

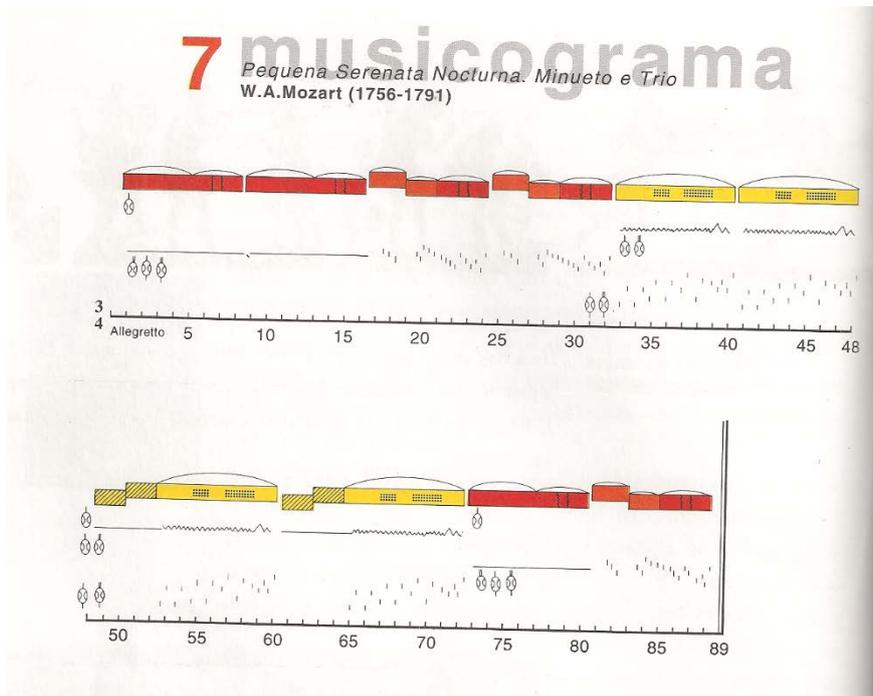
Pinta o musicograma e os instrumentos.



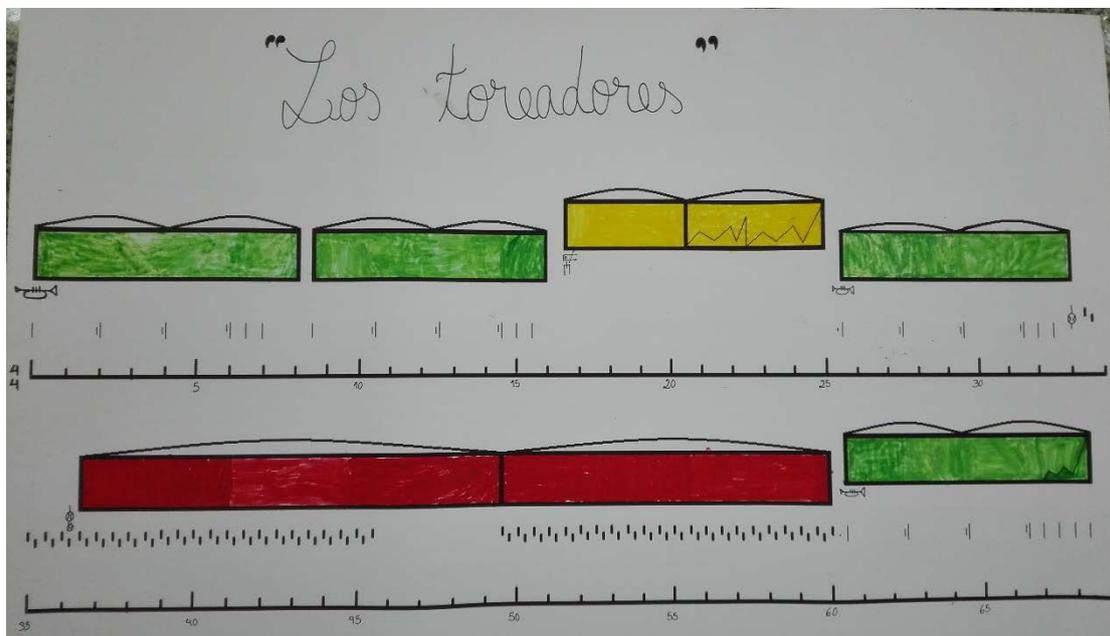
Anexo 7: Quadro de música aleatória



Anexo 8: Musicograma “Pequena Serenata Nocturna” de W. A. Mozart



Anexo 9: Musicograma construído- “Los Toreadores” de Biset



Anexo 10: Pedido de autorização para a participação na apresentação final

Estimados pais e encarregados de educação,

O estagiário do Jardim de Infância da Meadela, Jorge Lima no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, do Mestrado em Educação Pré-escolar está a desenvolver um projeto na área da expressão musical que será apresentado a toda a comunidade no dia 3 de junho de 2015 no centro paroquial da Meadela. Para agilizarmos procedimentos na preparação e apresentação do projeto, vem por este meio solicitar a confirmação da presença do seu educando no dia 3 de junho pelas 9h no Centro Paroquial da Meadela.

Assim sendo, agradeço que assinale:

Sim vai estar presente

Não vai estar presente

Nome da criança: _____

Encarregado de educação

Anexo 11: Convite



Anexo 12: Comentários dos pais e familiares colocados na caixa das opiniões

Gostei muito do espetáculo
no geral, mas fiquei
desiludida pela sala
6 ter apresentado uma
peça tão bonita e ter
sido tão rápida e
no final da atuação
não abriram a cortina
a 2 vez como fizeram
em todos.
Parvado Cosmo.

Parabéns Sala 6 !!!
Parabéns bailarinos
Profissionais !!!

Sala 6

Gostei muito

Gostei muito do espetáculo da
sala 6

Como pai da BEATRIZ DA SALA 6 FIQUEI MUITO
CONTENTE E FELIZ PELA ACTUAÇÃO EM PALCO
DE TODOS OS MENINOS.

NOTA-SE REALMENTE MUITO SINTONIA E HARMONIA
ENTRE OS ALUNOS E A PROFESSORA E OS
ESTACIONARIOS SORGE E JOANA.

Parabéns para todos e felicidades.

Gilvan Rocha

Gostamos
muito
Sala 6

- O sorriso NA CARA DOS MIÚDOS VALE TODO O SACRIFÍCIO
- SEM DISCRIMINAR... GOSTEI DO TEMA
- SALA 2
- SALA 6 (ESPECIALMENTE) O BRIGADA PELA ATENÇÃO COM AS N/ CRIANÇAS.

SALA 6

Muito Bom.
 É de louvar estes momentos, que valorizam o futuro dos pequenos jobans.

O espetáculo está bem organizado. O guarda-roupa está muito bem pensado.
 Gostei muito.

Avós Da Inês Borlido

Só temos de "louvar" todo
o trabalho que tiveram
na concretização destas peças
de teatro.

Pareceis a Educadoras,
Estagiárias e Auxiliares.

Devem continuar a realizar
estas atividades, que nós
temos todo o gosto em
participar.

Pai do Rafael Barbosa da
Sala 6, gostei muito do
espetáculo e teve muito
bem organizado faz bem
as crianças.

J. J.

Eu gostei do espetáculo todo
mas mais da Sala 6
parabéns para os meninos, todos funcionários e
professores

lançamento avião do Tiago Silva

Sala 6

Sim, gostei muito

Sapa 6
Excelente