



**Universidade do Algarve**  
Escola Superior de Educação e Comunicação



*O contributo das vivências musicais  
familiares no desenvolvimento da criança*

Sónia Margarida Simão Domingos

**Orientadora:**

- Professora Doutora Carolina Sousa

**Coorientadores:**

- Doutora Olga Ludovico
- Mestre Raquel Correia

*Mestrado em Educação Pré-Escolar*

Faro, 2012



**Universidade do Algarve**  
Escola Superior de Educação e Comunicação



## Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

### *O contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento da criança*

Sónia Margarida Simão Domingos

#### **Orientadora:**

- Professora Doutora Carolina Sousa

#### **Coorientadores:**

- Doutora Olga Ludovico
- Mestre Raquel Correia

*Mestrado em Educação Pré-Escolar*

Faro, 2012

*Todos os alunos, quer tenham ou não aptidão musical, quer tenham ou não a ambição de vir a ser músicos profissionais, devem receber uma formação que lhes permita compreender e apreciar a execução musical dos artistas porque, em adultos, serão eles que irão constituir o auditório musicalmente inteligente da próxima geração e ser responsáveis pela preparação da geração seguinte, para ser ainda musicalmente mais inteligente e formada por ouvintes requintados.*

*(Edwin Gordon)*

## Agradecimentos

A realização deste trabalho só foi possível graças ao apoio, em alguns casos, incondicional, e colaboração de algumas pessoas, a quem aproveito aqui para exprimir os meus sinceros agradecimentos:

- ✓ *Às minhas orientadoras, Doutora Carolina Sousa e Mestre Raquel Correia, pela orientação, disponibilidade e transmissão de saberes, fundamentais para a concretização deste relatório e para a minha formação académica e pessoal. Por me apoiarem e orientarem da melhor forma possível, foram uma motivação para a realização do trabalho.*
- ✓ *À professora Doutora Olga Ludovico, minha orientadora e professora da Prática de Ensino Supervisionado em Educação Pré-Escolar, pela incansável preocupação, dedicação, disponibilidade, amabilidade, competência, incentivo e paciência. Enfim, por tudo, pois hoje representa uma grande inspiração para mim.*
- ✓ *Às crianças, às famílias das crianças e à educadora cooperante por terem colaborado e participado neste estudo. Sem eles não seria possível prosseguir com esta investigação.*
- ✓ *Aos meus amigos, especialmente à minha melhor amiga, Patrícia Messias, por compreender as minhas ausências, sobretudo no momento em que mais precisou de mim, e pela amizade maravilhosa que temos. Aquela a quem orgulhosamente chamo, a *minha mana do coração*, que sempre acreditou em mim.*
- ✓ *À minha grande amiga Ana Coke (Kiki), pela passagem do resumo deste relatório para inglês.*

- ✓ *À minha colega e amiga “Fili”, pelo apoio prestado, pela constante preocupação em ajudar-me e alertar-me para determinados erros a serem corrigidos e, sobretudo, por estar sempre presente para os desabafos e risadas, nas alturas certas, sobretudo pelos sonhos e desejos que nos fizeram sorrir nos momentos mais difíceis.*
  
- ✓ *Á minha família, que tantos momentos musicais me tem proporcionado, por me ter sempre incentivado para a importância da música. Agradeço especialmente ao meu tio, Tói Domingos, por ser uma grande inspiração para mim.*
  
- ✓ *Ao meu irmão, que partilha comigo esta paixão pela música.*
  
- ✓ *Ao meu namorado, por ter estado sempre presente durante todo o processo de realização deste trabalho, apoiando e incentivando nos momentos mais difíceis. Foi, sem dúvida, o meu porto de abrigo para os desabafos acerca das minhas frustrações, preocupações, ansiedades e vitórias. Obrigada por respeitares as minhas ausências e por me amares.*
  
- ✓ *Ao meu pai, por ter sido o grande responsável por eu, hoje, amar a música da forma que amo. Por, mesmo sem formação musical, me ter incentivado para a música; pelos conhecimentos musicais que me transmitiu, e que foram essenciais para desenvolver a minha aptidão e sensibilidade musicais; por fazer com que a música seja um marco e uma vivência na nossa família e, sobretudo, por me ter estimulado quando eu era criança.*
  
- ✓ *Um destaque especial para a minha mãe (porque é orgulhosamente a minha mãe), aquela bondade e doçura de pessoa que tanto me apoiou e incentivou a alcançar os meus objetivos. Mesmo quando eu referia que não ia conseguir, foi ela que, sempre com o seu positivismo e fé, acreditou nas minhas capacidades. É, sem dúvida, uma grande inspiração para mim.*

# Índice Geral

<b>Agradecimentos</b> .....	<b>ii</b>
<b>Índice Geral</b> .....	<b>iv</b>
<b>Índice de Quadros</b> .....	<b>vii</b>
<b>Resumo</b> .....	<b>viii</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>ix</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
<b>1ª Parte – Quadro conceptual</b> .....	<b>6</b>
<b>Capítulo I – Caracterização do contexto da investigação:</b> .....	<b>7</b>
1. A Instituição .....	7
1.1 – Organização do espaço físico interior (sala) .....	7
1.2 – Organização do espaço físico exterior .....	10
2. Características gerais do grupo de crianças .....	11
3. Rotina diária das crianças .....	16
4. Síntese do projeto educativo .....	16
5. Síntese do projeto curricular de grupo .....	17
<b>Capítulo II – A educação pré-escolar:</b> .....	<b>19</b>
1. Conceito, objetivos e funções .....	19
2. O papel da educação pré-escolar na ativação do desenvolvimento humano da criança dos 3 aos 6 anos de idade .....	22
2.1 – Conceito de desenvolvimento humano .....	22
2.2 – Perspetiva do desenvolvimento humano segundo Piaget .....	24
2.3 – Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento humano segundo Bronfenbrenner .....	26
2.4 – A ativação do desenvolvimento humano .....	28

<b>Capítulo III – O lugar da música na educação pré-escolar .....</b>	<b>30</b>
1. O que é a música? .....	30
2. Expressão Musical ou Educação Musical? .....	32
3. Diferentes metodologias na abordagem à expressão musical .....	33
4. Audição musical .....	37
5. A criança e a música: vivências, desenvolvimento e aprendizagem .....	38
5.1 – A influência das vivências musicais familiares na criança .....	40
6. A música no Jardim de Infância: que abordagem? .....	47
6.1 – O papel do educador .....	48

## **2ª Parte – Estudo Empírico .....** 54

### **Capítulo IV – Metodologia .....** 55

1. Natureza do estudo: .....	55
1.1 – A investigação qualitativa: abordagem geral .....	55
1.2 – Natureza e enfoque da investigação qualitativa .....	56
1.3 – Processos e fases na investigação qualitativa .....	59
1.4 – Procedimentos na investigação qualitativa .....	60
2. Objetivos .....	61
3. Questões de partida .....	61
4. Participantes no estudo .....	62
5. Opções e procedimentos metodológicos: .....	62
5.1 – Delineamento do estudo .....	62
5.2 – Recolha e tratamento dos dados: .....	63
5.2.1 – O Inquérito por questionário .....	64
a) Elaboração do inquérito por questionário aos encarregados de educação .....	65
b) Elaboração do inquérito por questionário à educadora .....	66
b.1) Análise dos dados .....	68
5.2.2 – A Entrevista .....	69
c) Elaboração do guião da entrevista às crianças .....	70
c.1.) Realização das entrevistas .....	71
c.2.) Análise dos dados .....	72

5.3 – Análise e interpretação dos dados .....	75
<b>Capítulo V – Apresentação e análise interpretativa dos dados .....</b>	<b>76</b>
1. Questionários aos Encarregados de Educação .....	76
2. Questionário à educadora .....	88
3. Entrevistas semiestruturadas às crianças .....	97
4. Análise de Conjunto .....	105
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>110</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>118</b>
<b>Anexos .....</b>	<b>126</b>



## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Grelha de Categorização (entrevistas às crianças) .....	74
<b>Quadro 2</b> – Dados pessoais .....	76
<b>Quadro 3</b> – Interesses musicais das famílias .....	77
<b>Quadro 4</b> – Interesses musicais das crianças .....	80
<b>Quadro 5</b> – Vivências musicais familiares quando a criança era bebê .....	81
<b>Quadro 6</b> – Vivências musicais familiares na idade atual da criança .....	83
<b>Quadro 7</b> – Potencialidades da música .....	84
<b>Quadro 8</b> – Potencialidades da música – justificações apresentadas .....	85
<b>Quadro 9</b> – Grelha de Categorização da Informação .....	88
<b>Quadro 10</b> – Grelha Global de Categorização dos dados das entrevistas às crianças .....	97

## Índice de Anexos

### **Instrumentos/procedimentos metodológicos aplicados:**

<i>Anexo I</i> - Inquérito por questionário aos encarregados de educação .....	127
<i>Anexo II</i> - Inquérito por questionário à educadora .....	132
a) Inquérito preenchido pela educadora .....	137
<i>Anexo III</i> - Entrevistas às crianças: .....	141
a) Guião de entrevista às crianças .....	142
b) Protocolo .....	144
c) 1º Tratamento .....	153
d) Pré-categorização .....	157
e) Grelha Global de Categorização dos dados das entrevistas às crianças ...	159

## Resumo

O presente estudo, de natureza qualitativa, realizou-se no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada e aborda a temática “o contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento da criança”.

Como tal, procurámos conhecer as vivências, gostos e interesses musicais das famílias das crianças; conhecer as concepções da educadora acerca das potencialidades da música no desenvolvimento da criança e, por fim, conhecer os interesses musicais de cinco crianças, seleccionadas de acordo com as respostas obtidas nos questionários efetuados aos encarregados de educação.

Em síntese, o estudo indica que as vivências musicais familiares são determinantes para o desenvolvimento da aptidão musical da criança. Na verdade, quanto mais cedo a criança for estimulada musicalmente, mais facilmente ela adquire gosto pela música e desenvolve a sua sensibilidade musical, tarefa esta que deve ser incumbida e orientada pelos pais, sem que tal implique, necessariamente, uma formação musical.

Um conjunto rico e diversificado de vivências musicais familiares como cantar em conjunto, ouvir vários estilos musicais em casa, contactar com instrumentos musicais, identificar diferentes sons, ouvir e reproduzir melodias, dançar, entre muitas outras experiências, contribuem para o desenvolvimento global e equilibrado da criança, não só a nível musical, como intelectual, social, cognitivo, linguístico, emocional e afetivo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Música; Vivências Musicais Familiares; Educação Musical; Expressão Musical; Aptidão Musical.

## **Abstract**

This qualitative study addresses “The contribution of family musical experiences in child development” in the context of pedagogical supervision.

As such, we investigated the background, the musical tastes and the interests of children and their families. We also tried to understand the teacher’s concepts about the musical potential in child development. At last we studied the musical interests of five children selected according to prior questionnaires applied to their tutors.

In summary, the study indicates that the family musical experiences are crucial in the development of a musical aptitude in the child. The sooner the child is musically stimulated, the better it gets taste for music and develops his music sensibility, a task that must be instructed and guided by the parents. And this doesn’t imply necessarily a musical education.

A rich and diverse musical experience, like a family singing together, listening to various styles of music at home or simply having contact with musical instruments, to identify different sounds or listening and playing melodies, dancing, among many other experiences, contributes to the development of a comprehensive and balanced child, not only in what music is concerned, but also intellectually, socially, cognitively, linguistically, emotionally and affectively speaking.

**KEYWORDS:** Music; Family Musical Experiences; Musical Education; Musical Expression; Musical Aptitude.

# Introdução

## Introdução

O presente estudo, de natureza qualitativa, realizado no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, tem como tema: “o contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento da criança”.

Tendo em consideração o objeto deste estudo e a sua natureza, definem-se como objetivos do presente trabalho, os seguintes:

- Objetivo geral:
  - Perceber de que forma as vivências e/ou conhecimentos musicais familiares contribuem para o desenvolvimento da criança;
- Objetivos específicos:
  - Conhecer as vivências musicais das famílias das crianças;
  - Verificar quais os conhecimentos musicais das famílias das crianças;
  - Perceber se a educadora titular da sala utiliza, na sua ação educativa, a música como recurso educativo, igualmente assumida como um domínio necessário ao desenvolvimento equilibrado da criança;
  - Perceber qual a predisposição das crianças para a música;
  - Confrontar as vivências musicais familiares das crianças com o interesse e aptidão que estas revelam para a música;

Para realizarmos este estudo solicitámos a colaboração dos encarregados de educação das crianças, da educadora responsável pelo grupo e nossa orientadora cooperante, e das próprias crianças, com quem realizámos a Prática de Ensino Supervisionada (PES).

O nosso interesse e motivação pelo tema deve-se ao facto de considerarmos que este devia ser levado com mais atenção e importância na ação educativa desenvolvida pelos educadores, em contexto de jardim de infância. Por outro lado, em termos pessoais este é um tema de grande valor sentimental, uma vez que caracteriza todo um percurso de vida, pois através das vivências e conhecimentos musicais familiares que nos foram transmitidos, conseguimos desenvolver uma forte sensibilidade e aptidão para a música.

De recalcar, ainda, que ao longo da PES as vivências e o contacto estabelecido com o grupo de crianças fizeram emergir a necessidade de aprofundar este tema, pois as

crianças demonstraram, frequentemente, fortes interesses musicais, que considerámos pertinente estudar.

Atualmente, muitos são os pais e educadores que, embora acreditem nas potencialidades da música, partilham a ideia de que é necessário ter-se formação musical para estimular a criança para a música, facto este que pretendemos contrariar e demonstrar ao longo da presente investigação. Segundo Ferrão e Rodrigues (2008, p.7) não é “(...) estritamente necessário dominar o código musical para se poder fazer música com os bebés e crianças em situação familiar” e, efetivamente, em contexto de jardim de infância, basta que recebam a devida informação sobre como o fazer, tirando partido das relações e interações que se podem estabelecer enquanto se aprecia e vive a música. Um pai ou um educador bem informado, consciente das verdadeiras potencialidades da música no desenvolvimento da criança, certamente não sentirá dificuldades nenhuma em estimular o seu filho para a música, uma vez que, de forma geral, a expressão musical contribui “(...) para aguçar a sensibilidade estética e estimular a criatividade da criança” (Custódio, 2005, p.1).

Neste sentido, é fundamental perceber a importância (a longo prazo) que a estruturação de uma literacia musical proporciona nos primeiros anos de vida de uma criança – momento este em que apresenta o seu máximo potencial de desenvolvimento. Assim sendo, “há que promover o contacto com a música de forma regular, conjugando num todo equilibrado fatores de ludicidade, componentes globais de desenvolvimento humano e intencionalidades específicas de desenvolvimento musical” (Ferrão e Rodrigues, 2008, p. 7).

A expressão musical, um domínio presente no documento das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (Ministério da Educação, 1997), proporciona às crianças oportunidades educativas de carácter lúdico, como cantar, dançar, imaginar, representar e criar. No entanto, é determinante uma intervenção motivadora suportada pela intencionalidade educativa da parte do educador, de acordo com as necessidades, interesses, características pessoais, sociais e culturais das crianças.

Desta forma, pretendemos com este estudo trazer contributos para a Educação Pré-Escolar, no sentido de reforçar o princípio de que a família, enquanto primeiro educador da criança, tem um papel fundamental na formação/educação musical da mesma. Cabe ao educador desencadear mecanismos que lhe possibilitem conhecer quais

as vivências musicais das crianças da sua sala, no sentido de as poder potenciar, alargando, assim, o leque de experiências das crianças.

É nossa intenção, ainda, partilhar, através da investigação, a nossa convicção de que não é necessário ser-se músico, nem saber tocar um instrumento para se ter capacidade de estimular uma criança musicalmente, pois, para tal, basta proporcionar-lhe momentos que potenciem a sua aptidão musical, bem como permitir que contactem, que vivenciem e que experimentem a música.

Tendo em conta que a diversidade de experiências e situações que a criança tem oportunidade de vivenciar no seu dia a dia representam a sua fonte de conhecimento, uma “comunicação musical vivida com qualidade no meio envolvente em que a criança cresceu” (Ferrão e Rodrigues, 2008, p. 7) só poderá favorecer o seu desenvolvimento global, permitindo que esta cresça num ambiente equilibrado, saudável e, ao mesmo tempo, que contribua para o seu desenvolvimento intelectual.

Para melhor compreender este tema baseámo-nos, entre outros, nas teorias de Edwin Gordon que, com a sua obra, designada de Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar, gerou grande impacto em torno desta temática. Foi nele que encontramos a grande inspiração para poder fundamentar todas as ideias que desejávamos evidenciar e fortalecer nesta investigação, em torno das potencialidades da música para o desenvolvimento da criança e das vivências musicais familiares das crianças, adquiridas nesse mesmo contexto.

Relativamente a procedimentos estruturais, organizámos a dissertação em duas partes. A primeira compreende o quadro conceptual que a suporta, onde apresentamos o contexto de investigação e o enquadramento conceptual, que contém toda a parte teórica relativa à temática em estudo; a segunda é constituída pela parte empírica do estudo. Por conseguinte, integramos na primeira parte, três capítulos e, na segunda parte, dois capítulos.

Na primeira parte, após a introdução, que nos apresenta uma antevisão do desenvolvimento do estudo, segue-se a revisão da literatura. No primeiro capítulo procurámos caracterizar o contexto da investigação, seguido do segundo capítulo, intitulado “A educação pré-escolar”, que faz uma primeira abordagem (geral) à educação pré-escolar, enquanto etapa promotora do desenvolvimento global da criança e, posteriormente, apresenta um conjunto de pressupostos teóricos relativos ao desenvolvimento humano, centrando-se sobretudo na criança.



Segue-se o terceiro capítulo, cujo enfoque recai sobre o lugar da música na educação pré-escolar e que engloba todo um conjunto de pressupostos e fundamentos teóricos referentes à temática em estudo.

No que concerne à segunda parte do estudo, esta corresponde à sua dimensão empírica e agrega o quarto e quinto capítulos. No quarto capítulo são apresentados e justificados os processos metodológicos utilizados na investigação, na qual evidenciamos as questões de pesquisa que nos orientaram, os objetivos definidos, a caracterização dos participantes do estudo e, ainda, as opções metodológicas e os procedimentos de recolha, tratamento e análise dos dados.

O quinto capítulo compreende a análise interpretativa dos dados recolhidos, designadamente os dados resultantes dos inquéritos por questionário efetuados aos encarregados de educação, do questionário efetuado à educadora cooperante e ainda das entrevistas realizadas a cinco crianças, seguidos de uma síntese global.

Por fim, apresentamos as considerações finais que resultaram da nossa reflexão sobre o processo investigativo desenvolvido, bem como os contributos do estudo em termos pessoais e profissionais.

# **1ª Parte – Quadro conceptual**

# Capítulo I – Caracterização do contexto da investigação:

## 1. A Instituição

O Jardim de Infância no qual realizámos a prática de ensino supervisionada pertence a um Agrupamento Vertical de Escolas. Trata-se, portanto, de uma instituição pública e funciona no mesmo estabelecimento educativo da escola de 1º Ciclo do Ensino Básico.

O Jardim de Infância é constituído por uma única sala, que acolhe um grupo de 25 crianças, sob a responsabilidade de uma educadora de infância; uma animadora, que acompanha a hora de almoço, os intervalos e dinamiza a componente de apoio à família; e uma auxiliar, cuja função é apoiar tanto a educadora, como a animadora. Do grupo de recursos humanos da instituição faz ainda parte uma educadora de apoio especial, que se desloca à instituição duas vezes por semana, com o objetivo de prestar apoio especializado a uma criança, com Necessidades Educativas Especiais (NEE's) ao abrigo do decreto 3/2008.

No que respeita ao 1º Ciclo do Ensino Básico, este espaço educativo usufrui de quatro salas de aula, uma para cada ano de escolaridade.

O edifício está equipado com casas de banho exteriores e interiores (estas últimas, destinadas para o pessoal docente e para as crianças do jardim de infância), uma cozinha, um refeitório (que é também utilizado como espaço polivalente), um espaço exterior amplo, um parque infantil e uma sala de professores.

Esta instituição educativa encontra-se localizada numa zona rural e acolhe muitas crianças oriundas de outras culturas e países, sendo que de acordo com o Projeto Educativo de Escola 60% das crianças são de etnia cigana.

### 1.1. Organização do espaço físico interior – a sala de atividades

*A educação infantil coincide com uma época crucial do desenvolvimento das crianças. Desde os seus primeiros passos até que deixam a educação pré-escolar para ingressarem no ensino básico, assistirão a uma autêntica explosão no conhecimento do ambiente e na aquisição de habilidades próprias para enfrentar os desafios e oportunidades que o meio lhes oferecerá ao longo da vida (Borràs, 2002, p.319).*

A forma como o ambiente educativo se encontra organizado, estruturado e apetrechado, proporcionando experiências e aprendizagens às crianças, de modo a favorecer o seu correto desenvolvimento, influencia fortemente o seu crescimento equilibrado. “Embora cada sistema educativo disponha da sua própria organização, o objetivo consistirá em oferecer espaços de aprendizagem globalizados, com grande diversidade e multiplicidade de estímulos” (Borràs, 2002, p. 318). É também importante ter consciência que o indivíduo está em constante interação com o meio que o rodeia, sendo fortemente influenciado pelo mesmo (Bronfenbrenner, 1979, cit. por Nogueira, 2003).

Neste sentido, a sala destinada à educação pré-escolar onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada e na qual incide a presente investigação, pode ser caracterizada como sendo uma sala com dimensões razoáveis para o número de crianças que acolhe. No entanto, a organização e distribuição do equipamento e diferentes áreas de interesse originam uma redução do espaço, condicionando, muitas vezes, as atividades das crianças.

Segundo a educadora responsável, a disposição da sala é muitas vezes alterada durante o ano, de acordo com as necessidades e evoluções do grupo, sendo que este não participa nas alterações feitas. O facto de as crianças não participarem nas modificações estabelecidas na sala, vai dificultar a sua relação com os objetos da sala e, conseqüentemente, demorar a sua aprendizagem. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), (Ministério da Educação, 1997, p. 38)

*o processo de aprendizagem implica também que as crianças compreendam como o espaço está organizado (...) pode ser utilizado e que participem nessa organização e nas decisões sobre as mudanças a realizar. O conhecimento do espaço, dos materiais e das atividades possíveis é também condição de autonomia da criança e do grupo.*

Partindo da ideia de que a organização do ambiente educativo constitui para o educador o seu suporte curricular, este deve definir “ (...) prioridades na aquisição do equipamento e do material, de acordo com as necessidades das crianças e o seu projeto pedagógico, tendo em conta critérios de qualidade” (Ministério da Educação, 1997, p. 38).

Na sala em causa, podemos constatar uma grande variedade de materiais e equipamentos, capazes de atenderem às necessidades das crianças. Ainda de acordo com o Ministério da Educação (1997), deve ser preocupação do educador, na seleção

dos materiais, obedecer a determinados critérios tais como variedade, funcionalidade, durabilidade, segurança e valor estético, sendo que estes critérios são possíveis de se verificar nesta sala.

Efetivamente, todos os materiais de brincadeira existentes na sala são feitos de madeira ou plástico, para garantir a segurança das crianças. Todos os lápis, quer de cor, quer de carvão, encontram-se bem afiados e, caso algum não esteja, a educadora, a animadora ou a auxiliar prontificam-se logo para proceder a tal tarefa. Os materiais encontram-se em bom estado de conservação, acessíveis e localizados por áreas, em armários de madeira, encostados às paredes, para que as crianças tenham maior facilidade em ir buscar o que é necessário.

A disposição dos equipamentos nesta sala facilita a circulação pela mesma, tanto por parte dos adultos, como também pelas crianças.

*(...) as salas de atividades «afetam» as interações sociais e as relações entre pares das crianças... (...) o contexto físico do jardim de infância, incluindo o desenho da sala de atividades e da escola propriamente dita, a organização dos espaços lúdicos e a provisão de materiais lúdicos, está relacionado com a qualidade das interações sociais das crianças e das suas primeiras relações entre pares (Spodek, 1993, p. 144).*

Um fator que contribui bastante para a qualidade das interações que acontecem na sala de atividades é a forma como a educadora modifica a disposição da sala, consoante as necessidades das crianças. Na sala onde realizámos a PES, esta era alterada umas três a quatro vezes por ano e, se necessário, mais vezes.

Por outro lado, a forma como as mesas se encontram dispostas possibilita uma boa interação entre as crianças, em pequenos grupos, no entanto restringe a socialização em grande grupo, pois o grupo encontra-se disposto por três mesas. O facto de as crianças serem agrupadas por faixas etárias (uma vez que se trata de um grupo heterogéneo) não favorece o seu processo de socialização. Na verdade, todos realizam as mesmas tarefas e atividades e verifica-se um grande espírito de entajuda e cooperação, quando surgem dificuldades na concretização das tarefas.

A iluminação deste espaço é suficiente para não necessitar de luz artificial durante o dia, pois a sala possui duas grandes janelas, com cortinados brancos, o que permite uma maior passagem de luz natural para dentro da sala.

Relativamente à decoração da sala, esta é essencialmente decorada com os diversos trabalhos que as crianças vão realizando ao longo do ano, sendo os trabalhos mais antigos renovados pelos mais recentes. Existem também registos decorativos,

elaborados pela educadora, tais como: os aniversários das crianças, o mapa das presenças, o mapa do tempo, um calendário com os meses e dias do ano, as letras que vão sendo aprendidas, entre outros registos.

Relativamente às áreas de interesse, estas também estão presentes nesta sala de jardim de infância, na qual podemos encontrar o espaço da casinha, o espaço para reuniões e construções, o espaço da biblioteca, o espaço dos jogos, o espaço da informática e o espaço da mercearia. As potencialidades que estes espaços podem oferecer às crianças são deveras importantes para o seu desenvolvimento e crescimento, por isso é fundamental que as crianças tenham tempo e liberdade para contactarem e aproveitarem esses espaços. Contudo, não obstante, a identificação destas diferentes zonas poderia, do nosso ponto de vista, ser mais explícita, dado que não existe nenhum registo gráfico das mesmas, nem a sua delimitação é muito clara. Também o espaço de reuniões deveria, a nosso ver, ser mais apelativo e confortável, situação que poderia ser resolvida, por exemplo, com a colocação de almofadas.

## **1.2. Organização do espaço físico exterior**

O espaço físico exterior constitui, igualmente, um espaço educativo que pode proporcionar momentos de aprendizagens intencionais, planeados pelo educador ou pelas crianças. É um local privilegiado “(...) onde as crianças têm possibilidade de explorar e recriar o espaço e os materiais disponíveis. (Ministério da Educação, 1997, p. 39). Nesse espaço, o educador pode manter-se como observador ou interagir com as crianças, apoiando e enriquecendo as suas iniciativas.

Nesta instituição educativa podemos encontrar um espaço amplo e ainda uma área de pavimento tartan que contém um brinquedo de plástico, com escorrega, três bancos de madeira e um balde do lixo. Nesta zona acontecem sobretudo trocas de experiências entre as crianças, diversos momentos de socialização e uma enorme exploração dos seus movimentos corporais, através do saltar, correr, escorregar, andar ou até apanhar. À volta do terreno é possível, ainda, encontrar pequenas e grandes palmeiras plantadas, assim como árvores de sombra. As crianças do pré-escolar ocupam uma área de terreno que dá acesso ao interior do edifício através de escadas ou de uma rampa de acesso, para crianças com problemas motores.

Relativamente à segurança das crianças no espaço exterior, existem dois portões, um principal e um secundário. O portão secundário encontra-se sempre fechado, enquanto que o portão principal está fechado à chave, sendo supervisionado por um porteiro que controla as entradas e saídas de toda a comunidade educativa (crianças, pais, professores, entre outros). Quando ninguém se encontra na portaria, existe, ainda, uma campainha para chamar a auxiliar, sendo necessário a devida identificação de quem pretende entrar na instituição.

O espaço exterior é somente utilizado nos momentos de intervalo, onde as crianças exploram livremente o espaço, e nunca como meio para vivenciar atividades educativas intencionais, planeadas pela educadora.

## **2. Características gerais do grupo de crianças**

Segundo o documento das OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 34) “na educação pré-escolar o grupo proporciona o contexto imediato de interação social e de relação entre adultos e crianças e entre crianças que constitui a base do processo educativo”. Esta sala de pré-escolar acolhe um grupo de 25 crianças, com idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos de idade. Trata-se de um grupo heterogéneo, que apresenta diferentes níveis de desenvolvimento, de vivências, de conhecimentos e dificuldades. Na verdade, do total de crianças, cinco são de etnia cigana, existindo também uma criança sinalizada, que recebe apoio de uma educadora do ensino especial, duas vezes por semana.

Este grupo de crianças demonstra grande interesse em aprender, em conhecer e, de certa forma, alguma facilidade na aquisição de novas aprendizagens. No que respeita à autonomia, é um grupo muito autónomo e participativo nas atividades propostas e nas ações diárias que se proporcionam (por exemplo: hora da higiene). No geral, todas as crianças têm interiorizadas as regras estabelecidas pela educadora e, deste modo, o respetivo conhecimento dos diferentes momentos educativos que constituem a rotina diária.

Tendo como referência as áreas de conteúdo contidas nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997), é possível verificar que a área pelo qual o grupo manifesta maior interesse é a área de Expressão e Comunicação, mais propriamente os domínios da expressão plástica, musical, dramática e motora. Contudo, a nível da expressão

dramática, musical e motora não recebem, ao que nos tem sido dado observar, a estimulação devida, face aos seus interesses e motivações, ou seja, não lhes é dada a liberdade e orientação adequadas para desenvolverem as capacidades básicas, associadas a estes domínios, como por exemplo, transpor obstáculos; manipular objetos de forma mais ou menos precisa; correr; possibilidade para “fazerem de conta”; jogo dramático; exploração de sons e ritmos; entre muitos outros. Na verdade, embora seja possível constatar um grande entusiasmo e motivação no grupo para realizar tarefas associadas a estes domínios, no entanto, poucas são as oportunidades para vivenciar e evoluir neste âmbito.

É o domínio da expressão plástica que mais enfoque tem nas atividades desenvolvidas pela educadora, sendo que o grupo realiza tarefas deste carácter frequentemente.

Segundo as OCEPE “a área de expressão e comunicação engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem” (Ministério da Educação, 1997, p.56), no entanto, estas aprendizagens não poderão ser concretizadas somente com o recurso à expressão plástica, pois todos os domínios são essenciais para um desenvolvimento saudável e equilibrado.

Assim sendo, as restantes áreas e domínios, como a área do Conhecimento do Mundo, a área da Formação Pessoal e Social, o domínio da Matemática e o domínio da Linguagem Oral e Abordagem à Escrita, são abordados e trabalhados quase diariamente pela educadora, sendo desenvolvidos sob a forma de atividades individuais, onde cada criança realiza o seu trabalho na sua mesa, normalmente num formato de ficha. Segundo a educadora, esta é uma forma de controlar melhor o grupo e prepará-los para a entrada no ensino obrigatório. Contudo, em nosso entender, estas atividades poderiam ser propostas e desenvolvidas com recurso a práticas mais diversificadas e apelativas, que contemplassem o carácter lúdico da aprendizagem, tão importante nesta faixa etária.

As crianças nesta faixa etária aprendem brincando, experimentando, vivenciando e representando situações do seu quotidiano, desenvolvendo novas competências, de forma progressiva, não necessitando, em nossa opinião, de um enfoque tão acentuado numa educação formal.

A educadora deve planear, estruturar e proporcionar situações diversificadas, tendo em conta os interesses das crianças e explorando todas as áreas de conteúdo.



Estará, dessa forma alicerçando as bases para que as crianças se tornem futuros cidadãos autónomos, participativos, responsáveis e intervenientes.

Desta forma, se o grupo manifesta um maior interesse na área de Expressão e Comunicação, a educadora poderia aproveitar essa motivação para desenvolver atividades que promovessem, simultaneamente, o conhecimento de conteúdos relacionados com as outras áreas de conteúdo e os domínios menos fortalecidos nesta área. Seria uma forma de rentabilizar as aprendizagens das crianças, proporcionando-lhes maior prazer na execução das tarefas e contribuindo para um desenvolvimento mais equilibrado.

No que toca às preferências das crianças é possível identificar os jogos de construção, como puzzles, jogos de encaixe ou correspondência, como os mais apreciados e solicitados pelas crianças.

Os espaços da casinha e da mercearia também são muito apreciados pelo grupo, uma vez que neles representam as suas vivências do quotidiano e interagem livremente com outras crianças. Contudo, o facto de estes cantinhos terem como regra um número limitado de crianças a poderem utilizá-lo, acaba por condicionar a exploração dos mesmos, por parte das crianças.

Os contextos familiares e culturais deste grupo de crianças são diversificados, no entanto, sobressai no grupo um interesse comum, a música, facto este que nos levou a encaminhar esta investigação nesse sentido. O papel que a música pode desempenhar na vida de uma criança é deveras importante, pois a sua estimulação desde cedo faz com que esta aprenda a gostar de música e a saber apreciá-la, favorecendo, ainda, outros aspetos do seu desenvolvimento cognitivo, físico e social.

Num primeiro contacto com estas crianças, imediatamente o interesse pelas canções e o prazer em cantar evidenciou-se como uma característica comum ao grupo.

As atividades musicais proporcionadas pela educadora restringem-se ao ensino de canções, exploração das letras e pouco mais. Algumas vezes, as crianças limitam-se a ouvir canções (que conhecem ou não), para acompanhar outra atividade de mesa que está a ser realizada, como forma de controlar o ruído provocado pelas conversas entre pares. Facto este que não deixa de ser importante, pois uma das características essenciais na expressão musical nesta faixa etária, é a criança desenvolver o seu sentido de escuta, saber ouvir, fazer silêncio, para posteriormente proceder à identificação e reprodução de sons.

Contudo, as músicas infantis são as únicas que, na sala de atividades, são disponibilizadas às crianças, consecutivamente, é importante que estas contactem com diferentes estilos musicais, de forma a desenvolverem gosto pela música e aprenderem a apreciá-la em todas as formas que esta assuma.

Muitas vezes, as crianças pedem para cantar canções - algumas, inventadas na hora, o que revela grande capacidade para criar - enquanto se está a desenvolver alguma atividade.

Rapidamente este interesse do grupo pela música foi por nós detetado, respeitado e explorado, acabando por resultar no tema desta investigação, pois ia ao encontro do nosso interesse e percurso pessoal.

Mais uma vez, consideramos que a música poderia ser utilizada e potenciada pela educadora, como recurso educativo para promover o desenvolvimento das crianças. Sendo a música um grande interesse do grupo, as aprendizagens poderiam ser rentabilizadas, a partir dessa motivação das crianças.

Com uma “simples” canção, todas as áreas de conteúdo podem ser trabalhadas com as crianças, basta que o educador tenha intencionalidade educativa. Por exemplo, a exploração do registo da letra da canção permite abordar o domínio da linguagem oral e escrita; a aprendizagem de gestos ou coreografias permite abordar o domínio da expressão motora e musical, como por exemplo a dança; a representação da canção sob a forma de dramatização permite abordar o domínio da expressão dramática; a aplicação da canção pode ser articulada com atividades de expressão plástica; pode dar origem a atividades matemáticas; despertar para o contexto envolvente ao nível da área do conhecimento do mundo; entre tantas outras possibilidades.

Relativamente às relações que se estabelecem entre as crianças deste grupo, estas são bastante satisfatórias, pois, na sua maioria, todos gostam muito de socializar. Verifica-se, ainda, a existência de uma organização das crianças em pequenos grupos, por afinidades e amizades mas, sempre que necessário, ajudam-se uns aos outros.

Tal como defende Spodek (1993, p.123),

*(...) a partir dos três anos as crianças são mais capazes de conceptualizar, refletir sobre e descrever as suas amizades devido ao desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e linguísticas. (...) A tarefa de nomear pares «de quem gostam» requer que as crianças distingam os colegas em termos de «gosto» ou atração interpessoal.*

De referir também que não se verifica a exclusão de nenhuma criança por parte de outras, mesmo face à diversidade em presença, como já referido anteriormente. Subsiste sim, o espírito de entreajuda entre o grupo, sendo que os mais aptos para determinada tarefa, ou mais velhos, ajudam os menos aptos ou mais novos. Esta situação vem confirmar o explicitado nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 35), quando referem que “ (...) a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem”.

No que concerne à postura da educadora, esta direciona a sua atenção, quando necessário, para cada criança em particular ou para o grupo completo, controlando toda a prática educativa. Digamos que esta parece estabelecer com cada criança uma relação “facilitadora da sua inserção no grupo e das relações com as outras crianças” (Ministério de Educação, 1997, p. 35). Deste modo, parecem ser criadas as condições para a criação de um ambiente securizante que cada criança conhece e onde se sente valorizada.

A relação da educadora com as crianças é muito positiva e aberta. Sendo esta um referencial para as crianças, elas veem-na como alguém a seguir, interiorizando e exteriorizando algumas formas de estar, de agir e de falar. É visível o carinho e a amizade que se sente nesta relação.

Talvez a justificação para este facto resida na postura da educadora, claramente explicitada no Projeto Curricular de Grupo (PCG) quando escreve que é sua preocupação observar cada criança na sua individualidade e, desta forma, conhecer e compreender as suas capacidades, dificuldades, interesses e nível de desenvolvimento. Será, então, a partir desse conhecimento que a educadora adequa toda a ação educativa em torno das capacidades e interesses do grupo, tendo sempre como referência os objetivos pedagógicos implícitos nas OCEPE e abordando todas as áreas de conteúdo.

Verifica-se uma grande cumplicidade e boa comunicação entre a educadora e os encarregados de educação das crianças, quer no que concerne aos comportamentos, atitudes, dificuldades e progressões das mesmas, quer, ainda, relativamente às atividades desenvolvidas ou que poderão vir a desenvolver-se. A participação dos pais nas atividades, bem como a sugestão de outras propostas é notável, sendo esta colaboração, tanto quanto nos tem sido possível observar, promotora do desenvolvimento das crianças, pois “o contributo dos seus saberes e competências para

o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, é um meio de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p.45).

### **3. Rotina diária das crianças**

Este grupo de crianças usufrui dos seguintes momentos ao longo do dia, na instituição: acolhimento, realizado pela auxiliar; conversa em grande grupo, momento em que as crianças expõem as suas novidades e a educadora as informa das atividades que se vão realizar durante o dia; lanche; recreio; atividades dirigidas; higiene; almoço; higiene após o almoço; atividades dirigidas; lanche; e, por fim, a componente de apoio à família (para as crianças que usufruem desta componente).

No geral, verifica-se bastante autonomia no grupo nos diferentes momentos diários, uma vez que todos evidenciam conhecimento do que têm de fazer e já interiorizaram as regras a cumprir.

### **4. Síntese do projeto educativo**

O projeto educativo em vigor reporta-se aos anos de 2006-2009 e contempla todas as escolas do Agrupamento, desde o Jardim de Infância, às escolas do primeiro, segundo e terceiro ciclos. É, portanto, um documento muito geral e amplo quanto a objetivos e estratégias. No entanto, este projeto é baseado num princípio fundamental, comum a todos os níveis de ensino, “aprendendo juntos”. Visa, portanto, tirar partido das “(...) potencialidades, experiência pessoal, projeto de vida, [de todos os intervenientes educativos, dando a este projeto] diferentes sentidos e convicções” (Projeto Educativo, p. 2).

Como principais problemas identificados neste documento de orientação da política educativa do Agrupamento sobressaem o insucesso escolar, a indisciplina, a dispersão geográfica entre as escolas do Agrupamento e o facto de não se verificar, no conjunto das escolas do Agrupamento, uma identidade e características uniformes. É a partir desta constatação que são apresentadas várias estratégias como forma de resolução destas problemáticas.

Este projeto faz uma prospeção geral de ambições e metas para todo o agrupamento, não referindo a situação específica de cada escola do agrupamento. Dado

que o agrupamento é formado por escolas muito dispersas no território abrangente, a situação em que se encontram não será igual para todas, assim como as suas carências necessitariam ser trabalhadas de forma individual.

Assume-se como preocupação deste projeto educativo “(...) assim como os projetos e atividades educativas a desenvolver [ter] como ponto de partida as potencialidades, as vivências e saberes anteriores, a realidade atual e a identidade e cultura das [escolas deste agrupamento] e as pessoas que as animam” (Projeto Educativo, p. 30).

## 5. Síntese do projeto curricular de grupo

Segundo Roldão (1999, p. 38), o Projeto Curricular de Grupo (PCG) implica

*decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem (...) o para quem e o para quê; o que implica construir e fundamentar propostas, tomar decisões, avaliar resultados, refazer e adequar processos, equacionando os saberes em função das finalidades curriculares, articulando-as num projeto coerente que se corporize na eficácia das aprendizagens conseguidas.*

A este respeito também a Circular nº17 de 2007, acerca da gestão do currículo na educação pré-escolar salienta que, na elaboração deste tipo de projetos “(...) deverá ter-se em conta as características do grupo e as necessidades da criança”.

A elaboração do Projeto Curricular de Grupo envolve, pois, uma grande complexidade de fundamentos, valores, ações, registos, interpretações e conceções, que implicam uma organização intencional do processo educativo por parte do educador, devendo este avaliar o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

No que concerne ao Projeto Curricular de Grupo da instituição em causa e, do nosso ponto de vista, o mesmo apresenta, em determinados pontos, algumas lacunas. Temos como por exemplo, a caracterização do grupo, na qual não é feita qualquer referência aos contextos familiares, sociais e culturais das crianças, bem como os seus interesses e necessidades. Ora sendo este um documento que deve basear-se nos interesses e necessidades do grupo, esta é a maior lacuna detetada, na medida em que, omitindo os aspetos relacionados com as famílias das crianças dificilmente o educador poderá intervir de modo intencional, a partir das suas vivências. São ainda apresentados no PCG os recursos (físicos, materiais e humanos) disponíveis, referindo que os

equipamentos e materiais pedagógicos da instituição permitem recriar e distinguir as diferentes áreas ou cantinhos, de acordo com as necessidades e interesses das crianças, respeitando a acessibilidade e segurança das crianças, como também a durabilidade, diversidade e atratividade dos materiais. A nível de recursos humanos caracteriza toda a equipa educativa da instituição; as metodologias utilizadas, no qual a educadora refere que orienta e estrutura grande parte da sua prática educativa recorrendo a alguns princípios do “Movimento da Escola Moderna”, da “Metodologia por Projeto” e do “Modelo Curricular High-Scope”; a organização do ambiente educativo (do grupo, do espaço, do tempo, equipa e estabelecimento), que pretende garantir o sucesso das aprendizagens das crianças, bem como o seu desenvolvimento saudável e equilibrado; as prioridades curriculares, sustentadas pela necessidade de trabalhar todas as áreas de conteúdo, de planificar de acordo com os objetivos previstos nas OCEPE para a educação pré-escolar, bem como a tomada de conhecimento acerca das características individuais das crianças. Neste ponto podemos realçar também a emergência de envolver as crianças no processo de planificar e avaliar todo o processo educativo, de modo a estimular a sua autoestima e autonomia; as competências e estratégias a desenvolver (organizados por áreas e respetivos objetivos definidos pela educadora); os procedimentos de avaliação (criança, família, equipa e comunidade educativa), que resultam, maioritariamente, numa ficha de observação/avaliação que é realizada pela educadora e entregue aos encarregados de educação no final do ano letivo, juntamente com todos os trabalhos desenvolvidos pelas crianças ao longo do ano. No processo de avaliação ressalta a necessidade de conhecer a criança na sua individualidade e no grupo, bem como o seu contexto familiar, social e cultural; a relação com a família, que sugere a importância do envolvimento dos pais e os membros da comunidade nos projetos desenvolvidos na sala, como forma de enriquecer a educação das crianças; e, por último, a forma como é avaliado o PCG que, numa base informal, tem em conta os seguintes aspetos: assiduidade, participação, interesse, motivação, comportamento e observação direta das atividades.

# **Enquadramento conceptual**

## Capítulo II - A educação pré-escolar:

### 1. Conceito, objetivos e funções

A educação é um fenómeno que engloba todos os processos que implicam o “ensinar” e o “aprender”, não dizendo respeito somente aos conteúdos educativos que se pretende que as crianças aprendam, inseridos num sistema educativo, mas também a um conjunto de valores necessários à formação pessoal e social de todos, contribuindo para a criação de bons cidadãos.

A educação abrange uma diversidade de culturas, hábitos, ideais, formas de estar, de ser, de agir, resultantes de uma sociedade ou grupos de uma sociedade, estabelecendo uma ligação muito forte com o processo de socialização, isto é, as pessoas estabelecem relações umas com as outras, comunicando nas mais diversas formas e interagindo consoante as diferentes situações que se criam no dia a dia. No entanto, há que ter bem presente que todos somos diferentes, cada qual com o seu contexto familiar, social e cultural.

De acordo com a perspetiva de Piaget (1932, cit. in Morgado, 2005, p.26), a finalidade da educação requer a “a construção de sujeitos autónomos de um ponto de vista social, cognitivo e moral (...) [abrangendo] assim a pessoa na sua totalidade tendo em conta todos os aspetos da personalidade”. No entanto, a escola deve assumir a responsabilidade de criar e proporcionar aos sujeitos um clima de reciprocidade e cooperação, de forma a promover o seu desenvolvimento.

A educação pré-escolar, área da nossa profissionalidade, reporta consigo um princípio fundamental que, segundo as OCEPE

*(...) é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita relação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário” (Ministério da Educação, 1997, p. 15).*

Tendo como base este princípio, a educação pré-escolar deverá contribuir para a igualdade de oportunidades de todas as crianças no acesso ao sistema educativo, bem como o sucesso da sua aprendizagem e do seu desenvolvimento. Para isso, implica que sejam criadas as condições necessárias, de acordo com as suas características



individuais, sociais e culturais, de modo a que as crianças “aprendam a aprender” (Ministério da Educação, 1997, p. 17). É essencial que estas adquiram competências para ultrapassar, com sucesso, a etapa seguinte, ou seja, a escolaridade obrigatória e assim sucessivamente.

É fundamental proporcionar às crianças aprendizagens significativas e diferenciadas para que estas tenham sucesso, devendo praticar-se uma pedagogia, devidamente estruturada, que proporcione prazer nas crianças, em aprender, em conhecer, em saber, em experimentar e em partilhar. “ (...) As oportunidades proporcionadas nestas idades facilitam um crescimento mais significativo do sistema neurológico” (Gruhn 2002, cit. in Milhano, 2008).

A educação pré-escolar deve, ainda, contribuir para ajudar a criança a desenvolver a sua autonomia, autoestima e autoconfiança, visando o reconhecimento das suas possibilidades, capacidades, limitações e progressos.

Neste sentido, as experiências de ensino e de aprendizagem disponibilizadas pela educação pré-escolar devem concentrar-se na criança, de modo a favorecer o seu desenvolvimento correto. “Embora cada sistema educativo disponha da sua própria organização, o objetivo consistirá em oferecer espaços de aprendizagem globalizados, com grande diversidade e multiplicidade de estímulos” (Borràs, 2002, p. 318).

A educação pré-escolar distingue-se dos outros níveis de ensino, no sentido em que a criança possui um conjunto de conhecimentos, provenientes do seu ambiente natural, social e cultural. De tal forma, que cabe ao educador adequar e orientar todo o processo educativo, para que a criança desenvolva um conjunto de habilidades, atitudes e capacidades que lhe garantam resistência para enfrentar os desafios e oportunidades que o meio lhe oferecerá ao longo da vida.

As suas vivências e características próprias devem ser respeitadas, tal como os seus interesses e motivações devem ser tomados em conta, a fim de promover a ativação do seu desenvolvimento global e harmonioso.

## **2. O papel da educação pré-escolar na ativação do desenvolvimento humano da criança dos 3 aos 6 anos de idade**

### **2.1 - Conceito de desenvolvimento humano:**

Na atualidade, as teorias referentes ao desenvolvimento humano apresentam um vasto conjunto de potencialidades e de campos de estudo, o que torna difícil apresentá-los de modo sistematizado.

De acordo com a perspectiva ontogenética de Thomas (cit. in Gonçalves, 2000, p.32), o desenvolvimento humano é definido como um “ processo de mudança experimentado por uma pessoa, do momento da sua conceção biológica ao da sua morte física”, enquanto que Kastenbaum (1985) o considera como um processo interativo, construtivista e multidimensional, que se produz num processo permanente de mudança bio-cultural. Por sua vez, também Bronfenbrenner (1979), evidencia o fator biológico como essencial para o desenvolvimento humano, no entanto, o autor refere que este não deve ser interpretado isoladamente, mas sim em interligação com diversos outros sistemas, tais como, designadamente, o social, o familiar e o individual.

Neste sentido, podemos caracterizar o desenvolvimento humano como um conjunto de experiências e vivências que, de alguma forma, são significativas, evidenciando a relação entre o sujeito e o meio, na qual o indivíduo tem um papel ativo na construção do conhecimento.

Por outro lado, o desenvolvimento humano pode ser entendido como algo que se constrói através de estádios (McHale e Lerner, 1985; Piaget, 1970), nos quais valorizam as modificações qualitativas, adaptativas e sequenciais de um indivíduo.

McHale e Lerner (cit. in Simões, 1996, p. 50) referem que,

*na noção de estádio está implícita a definição de desenvolvimento, como uma sucessão de reorganizações qualitativas por oposição a eventuais aumentos quantitativos de comportamentos ou de skills, consistindo as novas competências que vão sendo adquiridas em aspetos qualitativamente descontínuos aos que existiam antes.*

Segundo esta perspectiva, também Sprinthal e Sprinthal (1999) referenciam a estruturação de estádios, especificamente relacionados com a idade. Cada estádio

representa, efetivamente, “um sistema de pensamento, definido pela forma como processamos a informação” (Pablos, 2006, p. 11).

De acordo com esta temática, Erikson (1982) atribuiu uma importância extrema à estruturação da personalidade, na qual delineou um conjunto de etapas de desenvolvimento, em que a personalidade vai ganhando forma, à medida que as tarefas de desenvolvimento vão sendo executadas com sucesso.

Com base nas concepções de Erikson e Havighurst (1995) *cit. in* Ralha Simões e Simões (1998) o desenvolvimento psicológico encontra-se interligado não só com aspetos cognitivos, físicos e pessoais, mas também com aspetos culturais e sociais, que fazem parte da vida do sujeito.

Assim sendo, não podemos deixar de considerar a importância que a “família exerce enquanto organismo social” (Pablos, 2006, p. 21), pois sendo a família o primeiro agente de socialização da criança, onde são transmitidos uma diversidade de hábitos, valores, normas, regras, e conteúdos, todas essas “experiências emocionais da infância se formam a partir da base que é construída firmemente na família” (Pablos, 2006, p. 22).

Cornwell & Korteland (1997, *cit. in* Pablos, 2006, p. 23) “afirmam que as atividades e tarefas que decorrem nos subsistemas familiares, variam em importância, intensidade e na quantidade de tempo exigida aos diversos membros da família”. Daí que o envolvimento familiar seja, extremamente importante, quer no sucesso educativo da criança, quer na promoção do seu desenvolvimento. Correia (1999, p. 145), a este propósito

*considera que a família constitui o alicerce da sociedade e, assim, é um dos principais contextos de desenvolvimento da criança. Neste sentido, a escola deverá sempre considerar a família nas decisões mais importantes, respeitantes à criança, quer sejam crianças normais ou quer sejam crianças com necessidades educativas especiais.*

Em suma, o desenvolvimento representa, efetivamente, o conjunto de transformações que o ser humano atravessa ao longo da sua vida, onde estão envolvidos diversos fatores: cognitivos, biológicos, físicos, sociais, culturais, afetivos, motores, morais, psicológicos, éticos, emocionais, linguísticos, entre outros.

Este concretiza-se, porque o ser humano constitui um sistema aberto, ou seja, está em constante interação com o meio que o rodeia, num processo de adaptação, assimilação e equilíbrio.

Desta forma “o termo *desenvolvimento* refere-se ao processo segundo o qual uma criança, um feto ou, falando de um modo geral, um organismo (humano ou animal), cresce e se modifica ao longo do seu período de vida” (Smith et. al., 1998, p. 31). Relativamente aos seres humanos, as alterações e modificações mais significativas que ocorrem ao nível do desenvolvimento encontram-se registadas durante o período pré-natal e na primeira e segunda infâncias, sendo que os processos de desenvolvimento se encontram relacionados com a idade.

## **2.2 - Perspetiva do Desenvolvimento Humano segundo Piaget:**

De acordo com Piaget podem identificar-se como fatores do desenvolvimento, os seguintes: fatores de ordem biológica, a hereditariedade, as experiências do mundo físico (relacionadas com a ação exercida sobre os objetos), a transmissão social (relacionada com o meio) e a equilibração (mecanismo autorregulador do indivíduo).

No entanto, é de sublinhar que o meio assume um caráter muito determinante no processo de desenvolvimento da criança, pois esta desenvolve um papel ativo na interação com o meio, sendo fundamental que lhe sejam proporcionadas as condições necessárias e adequadas ao seu desenvolvimento e aprendizagem. Esta interação social resulta da sua inclusão numa sociedade, à qual apreende e assimila comportamentos, regras, normas, valores, rituais, formas de estar, comunicar e de se relacionar com os outros.

Desta forma, é na educação pré-escolar que a criança recebe (pelo menos, deveria) todas as condições necessárias, acima referidas, ao seu desenvolvimento e aprendizagem, tendo em conta (sempre) as suas características pessoais, sociais, culturais e familiares e preparando-a para o futuro.

*O desenvolvimento humano pressupõe uma estrutura humana, a estrutura da personalidade, que se desenvolve no tempo, de um modo progressivo, diferencial e globalizante, o que (...) possibilita e legitima a divisão do desenvolvimento em estádios ou fases mais ou menos estruturadas e específicas (Tavares e Alarcão, 1992, p.25).*

Como tal, Piaget legitimou o desenvolvimento humano de acordo com 4 estádios que se caracterizam por possuir características próprias, na qual está envolvida uma ordem de sucessão constante (embora possam existir diferenças cronológicas, pois

algumas crianças atingem uns estádios primeiro que outros) e uma evolução integrativa (onde as estruturas superiores vão-se formando a partir de aquisições novas que são integradas em estruturas anteriores). São eles os seguintes:

- Estádio sensório-motor (dos 0 aos 18/24 meses);
- Estádio pré-operatório (dos 2 anos aos 7 anos);
- Estádio das operações concretas (dos 7 anos aos 11/12 anos);
- Estádio das operações formais (a partir dos 12 anos).

De acordo com este trabalho, de caráter investigativo, torna-se pertinente abordar o estágio pré-operatório, pois é nele que se encontram as crianças que frequentam o jardim de infância, onde este estudo se desencadeou.

Tendo em conta as idades que compreendem este estágio, podemos realçar que “a criança [de idade] pré-escolar não adquire apenas mais capacidades e informação, como também passa por mudanças significativas na forma como pensa e atua” (Tavares, et. all, 2007, p.51).

Assim sendo, no estágio pré-operatório a criança já consegue realizar um pensamento (simbólico), que representa a ação interiorizada assente na representação e na simbolização, ou seja, a criança utiliza símbolos para representar as suas ações de uma forma indireta. No entanto, trata-se de um pensamento egocentrista, centrado no “eu”, pois a criança fica presa à realidade concreta, fruto das suas experiências pessoais e não consegue compreender o ponto de vista do outro.

Dos dois anos aos quatro anos de idade, a criança possui um pensamento mágico, baseado na fantasia, recorrendo muitas vezes a processos como o animismo (atribuição de emoções a objetos inanimados), realismo (sem preocupação de objetividade, em que a criança materializa as suas fantasias), artificialismo (em que a explicação de fenómenos naturais assenta em aspetos como se fossem produzidos pelos seres humanos, para lhes servir como todos os outros objetos) e o finalismo (as ações interessam pelos resultados práticos).

Progressivamente verifica-se uma certa descentração cognitiva, onde a criança está sujeita às configurações perceptivas, sem compreender a diferença entre as transformações reais e aparentes. Falamos então de um pensamento intuitivo que surge por volta dos quatro anos de idade e vai permitir que a criança solucione alguns problemas e possibilita muitas aprendizagens.

Por outro lado, devido à irreversibilidade do pensamento, a criança não consegue diferenciar as coisas ou ter percepção das transformações que podem ocorrer e, desta forma, verifica-se uma ausência da noção de conservação da matéria, onde as transformações são meramente aparentes e aqui estamos perante um pensamento sincrético.

De acordo com Tavares et. all (2007) a criança adquire capacidades brincando, pois considerando esta faixa etária

*a generalidade das crianças passa a maior parte do tempo a brincar, adquirindo novas capacidades, ideias e valores cruciais para o seu desenvolvimento. Assim, é difícil imaginar uma criança neste período sossegada, com um pensamento lógico e totalmente coerente ou a agir realisticamente (Tavares, et. all, 2007, p.51).*

Após esta caracterização relativamente ao estágio pré-operatório, importa ainda salientar que a criança quando atinge este estágio, normalmente, já possui um conjunto de capacidades cognitivas que representam o estágio sensorio-motor, como por exemplo, utiliza objetos para alcançar os fins desejados (inteligência prática), resolve problemas por tentativa e erro, age de acordo com esquemas de ação mentais e representa mentalmente objetos e situações de imitar e brincar ao faz-de-conta, entre outras coisas.

Segundo Durkin (1995, citado por Smith et. all, 1998, p. 30) “o desenvolvimento está intimamente ligado ao contexto social constituído por outras pessoas e pela estrutura social alargada em que a criança cresce. Por outro lado, os próprios indivíduos influenciam o meio social em que se inserem”.

#### **2.4 - Perspetiva Ecológica do Desenvolvimento Humano segundo Bronfenbrenner:**

A perspetiva ecológica do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1979) incide, essencialmente, na relação que existe entre vários contextos dos diferentes níveis sistémicos onde o desenvolvimento ocorre, bem como com a qualidade das interações que os sujeitos estabelecem e a sua influência no potencial de desenvolvimento.

*A ecologia do desenvolvimento humano implica o estudo científico da intervenção mútua e progressiva, entre, por um lado um indivíduo ativo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais vastos em que aqueles se integram (Portugal, 1992, p.37).*

Segundo este autor, o desenvolvimento humano “resulta da interação recíproca entre o sujeito e o meio que o envolve, dando particular realce ao papel da família como base essencial a esse desenvolvimento” (Pablos, 2006, p. 16) e processa-se de acordo com níveis estruturais que são, respetivamente, os seguintes:

- ✓ *“O Microssistema – é o contexto imediato em que os indivíduos estabelecem determinadas relações interindividuais e onde desempenham determinadas atividades e papéis durante um certo período de tempo;*
- ✓ *O Mesossistema – corresponde ao conjunto de inter-relações entre os diferentes contextos de microssistema em que o indivíduo participa ativamente;*
- ✓ *O Exossistema – corresponde aos contextos que não implicam a participação ativa do sujeito, mas que o podem influenciar ou ser por ele influenciados;*
- ✓ *O Macrossistema – corresponde a um conjunto de características gerais existentes (sistema de valores, crenças, estilos de vida...), numa determinada sociedade, veiculados ao nível dos subsistemas e que não exercem influência sobre o sujeito, mas podem ser influenciados por ele” (Pablos, 2006, p.16).*

Cada sujeito desempenha, ao longo da sua vida, variadíssimos papéis, que segundo Bronfenbrenner, constituem o modo como os sujeitos se identificam, quer do ponto de vista do outro, quer do que conhecem e percebem de si próprios.

Este autor introduziu um elemento inovador à sua conceção teórica - a díade, que enquanto contexto de desenvolvimento, é definida por (Portugal, 1992, p.67) nos seguintes termos: “sempre que alguém num determinado contexto presta atenção a outra pessoa ou participa nas atividades de outra pessoa”.

Para Bronfenbrenner (1979), a participação ativa da criança em diversificadas atividades, propiciam um maior potencial de desenvolvimento, pressupondo-se que

*quanto maior for o número de contextos em que a criança participa, maior será a influência no seu desenvolvimento. Esta participação implica o conhecimento de uma grande variedade de indivíduos, tarefas e situações, o que permite exercitar a flexibilidade das competências cognitivas e sociais do sujeito (Pablos, 2006, p. 20).*

A música, como uma das dimensões do desenvolvimento humano, pode ser entendida como um vínculo de socialização e de comunicação que permite a expressão de desejos, ideias, pensamentos e conhecimentos. Pode assim dizer-se que a comunicação, a socialização, a linguagem e a música, entre outras, estão intimamente implicadas no desenvolvimento infantil, e podem constituir-se como elementos fundamentais na promoção do desenvolvimento na infância.

## **2.5 - A ativação do desenvolvimento humano:**

A promoção do desenvolvimento psicológico (integral) da criança requer, como qualquer outra situação de aprendizagem, determinadas condições, nomeadamente o aparecimento e aproveitamento da predisposição para: (i) aderir e envolver-se na tarefa; compreender e ter uma representação rigorosa, delimitada e concreta do que é preciso fazer; ter uma representação compreensível da sua relação com a tarefa; ser persistente na atividade tendo em vista o objetivo final da tarefa (ansiedade estimulante) e avaliar os resultados da progressão ao longo das diversas fases de realização da tarefa e no final da mesma; (ii) suscitar o aparecimento e desenvolvimento da autonomia, do sentido de responsabilidade e do sentido de cooperação (Sousa, 2009).

Tendo presente que o desenvolvimento humano se processa com a interação entre o sujeito e o meio que o envolve, destacamos o papel do “outro” (pais, professores, colegas) como facilitador do desenvolvimento, quer do desenvolvimento cognitivo quer da aprendizagem (Sousa, 2003). A importância do "outro" está intimamente ligada ao enfoque da "interação social" como fator dinamizador do próprio desenvolvimento cognitivo e da inteligência.

Em síntese, é de realçar a importância do “outro” num modelo de ativação do desenvolvimento psicológico dos sujeitos, nomeadamente no impacto das diversas modalidades de interação social, onde "o outro" (adulto, par) assume um papel de mediador entre as capacidades possuídas e as aquisições estimuladas por tarefas e situações que ultrapassam as capacidades momentâneas do sujeito.

Segundo a perspectiva de Vygotsky, (cit. in Sousa, 2005) a operacionalização do modelo de ativação do desenvolvimento é conseguida através do binómio educador-



educando. Assim o educador é sensibilizado e capacitado para: solicitar atividade conducente a novos conhecimentos por parte da criança; (re)formular perguntas; apresentar situações discrepantes; utilizar ideias das crianças e solicitar interpretações; fornecer informações complementares, tendo em vista estimular o sujeito, no caso de inércia ou de dificuldade, ajudá-lo no caso de indecisão, promover a sua autoavaliação e encorajá-lo a chegar ao fim da realização da tarefa para motivá-lo à independência e ao assumir da responsabilidade. O educador deve apreciar e valorizar a forma como a criança trabalha, apresentando uma visão positiva das suas realizações, privilegiando as recompensas de tipo afetivo-relacional-motivacional ou de tipo social, quando apropriado. Desta forma, a intencionalidade educativa do educador deve promover a independência e autoconfiança da criança.

Do ponto de vista de Sousa (2009) o modelo de ativação do desenvolvimento psicológico, pode ser uma das respostas em Portugal, para ensinar as crianças a pensar, a resolver problemas e terem sucesso nas suas aprendizagens. Tal ativação passa por desencadear com a criança, a partir do seu ingresso no jardim de infância, ações com incidência especial na manipulação de materiais e objetos, no método da descoberta e na gestão de conflitos cognitivos e sócio-cognitivos, de forma a desenvolver as estruturas cognitivas que permitem a aquisição de determinadas noções. Por sua vez, essa ativação também requer o proporcionar à criança, o desenvolvimento de capacidades inerentes ao aprender a pensar.

Mais uma vez, a intencionalidade e atitude educativa do educador deve contribuir para o desenvolvimento de um clima de otimização e valorização do trabalho da criança, para que esta consiga, progressivamente, adquirir e desenvolver o seu sentido de autonomia, responsabilidade, cooperação e autoavaliação.

Julgamos que na educação pré-escolar a Música se apresenta como uma mais valia da ordem transdisciplinar por excelência, com potencialidades para, através da sua prática, ser implementado um modelo de ativação do desenvolvimento assente nos princípios atrás enunciados.

## Capítulo III – O lugar da música na educação pré-escolar:

A música, sendo caracterizada como uma arte, é fundamental “(...) no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural” (Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais, p. 149) da criança. Estas formas de expressão devem ser adquiridas no período pré-escolar, numa idade precoce, iniciadas ainda no contexto familiar. Assim sendo, a educação artística, englobando todos os domínios artísticos (plástico, motor, musical e dramático) determina a forma como a criança aprende, como estabelece relações com os outros e ainda como interpreta e descodifica as representações do quotidiano.

A música na educação pré-escolar deve chegar a todas as crianças e de forma adequada, permitindo que estas estabeleçam uma ligação positiva com a mesma.

De acordo com Borràs (2002, p. 430) podem estabelecer-se como objetivos gerais nesta etapa os seguintes:

- “Descobrir e desenvolver a sensibilidade musical das crianças;
- Ser seletivas no momento de escolher os sons que lhes chegam;
- Sentir gosto e prazer estético em cantar, ouvir música, dançar e brincar com os sons;
- Criar boa disposição para as atividades musicais individuais e em grupo”.

### 1. O que é a música?

Anterior à designação de educação musical consideramos necessário compreender, em primeiro lugar, o que é afinal a música e qual a sua relação com o ser humano. Desta forma, a música representa um conjunto de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que provocam uma reação emocional na pessoa que a ouve, sente, canta ou reproduz.

A palavra música provém do grego “Mousikê” e representa a “Arte das Musas”.

Para Walter Sessions a música consiste num “movimento controlado do som no tempo. É feita por humanos que a querem, apreciam e até a amam” (cit. in Hohmann e Weikart, 1995, p. 657).

Schoenberg desenvolveu a seguinte ideia:

*A música é uma sucessão e combinação de tons, organizados de tal forma que deixam uma impressão agradável no ouvido, e a sua impressão na inteligência é compreensível... Estas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais (cit. in Hohmann e Weikart, 1995, p. 657).*

A música caracteriza-se por uma linguagem, na qual as palavras constituem os sons. Podem estabelecer-se as mais variadas combinações de sons, dependendo daquele que a cria. “O universo, através dos sons, coloca toda a vida em harmonia com uma linguagem única. Tudo expressa musicalidade, de modo a produzir em outros seres algum ritmo, alguma melodia, alguma harmonia” (D’ Sena, 2001, cit. in Angelim, 2003, p. 16 e 17).

A música, muitas vezes, é vista como um fenómeno sócio-cultural, ou seja, uma forma de entretenimento necessário à vida das pessoas, proporcionando momentos de prazer, que permite a exploração e expressão das emoções e sentimentos. No entanto, têm sido feitos estudos no campo da pedagogia musical e da psicologia da música que vêm colmatar a ideia anterior, atribuindo à música um papel fundamental no desenvolvimento e formação do indivíduo, devendo este processo iniciar-se ainda na infância.

A criança estabelece contacto com a música desde o nascimento, podendo vivencia-la nas mais variadas situações, como nos seus brinquedos quando emitem sons, no relógio, nos carros, na rua, na televisão, no canto dos pássaros, no andar das pessoas, na chuva, as batidas do coração, na voz das pessoas que lhe são próximas, entre muitas outras coisas, sendo que “(...) tem necessidade de desenvolver o senso de ritmo, pois o mundo que lhe rodeia, expressa numa profusão de ritmos evidenciados por diversas [formas]” (Ferreira, Goes, Parangaba, Silva e Ferro, s.d., p.3).

Neste sentido, e partindo da ideia que a música está presente em todo o mundo, em todas as culturas, embora assuma diferentes formas e funções, esta representa uma linguagem universal e, como tal, deve fazer parte da vida do ser humano como uma aquisição necessária ao seu desenvolvimento e formação pessoal, social, moral, emocional e intelectual.

Para além de contribuir para o desenvolvimento do ser humano, sobretudo, da criança, a música também influencia o processo de formação da personalidade, determinando o carácter.

“A música é uma linguagem universal que se traduz em diferentes formas sonoras, capazes de expressar e comunicar sentimentos e pensamentos, por meio da organização e relacionamento expressivo entre o som e o silêncio” (Vallim, 2003, p. 22).

## **2. Expressão Musical ou Educação Musical?**

A Educação Musical tem sofrido, ao longo dos tempos, diferentes interpretações por parte de quem a estuda e aplica, onde, por um lado, é interpretada como uma simples prática de ensinar música (envolvendo conceitos mais complexos e técnicos, sendo para isto necessário ter competência e formação musical) e, por outro lado, é vista como algo fundamental na educação das crianças, assumindo um caráter interdisciplinar.

Atualmente, a educação musical caracteriza-se como uma atividade lúdica que é proporcionada à criança, que a estimula e vai ao encontro dos seus interesses, uma vez que, em idade pré-escolar, a música é tão apreciada por esta faixa etária.

No entanto, quando se fala em educação pré-escolar o termo, *educação musical*, parece não fazer muito sentido, sendo mais adequado a utilização do termo *expressão musical*, como promotora do desenvolvimento das crianças. A educação musical encontra-se relacionada com as aprendizagens ao longo da vida e a expressão musical diz respeito às aprendizagens adquiridas no jardim de infância, centradas na expressividade musical das crianças. Herbet Read relaciona-as referindo que “a educação é o cultivo de modos de expressão” (cit. in Santos, 1989, p. 51).

A forma como a música influencia o desenvolvimento é diferente de criança para criança, consoante as suas vivências, experiências, estímulos e culturas. Através da música as crianças adquirem conhecimento de si próprias, dos outros e do que lhes rodeia e ainda são capazes de expressar a sua criatividade e imaginação. No entanto, é fundamental adaptar a formação musical às necessidades musicais de cada criança e fazer com que estas a compreendam, apreciem, ouçam e participem.

“O objetivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (Sousa, 2003, p. 18) e sendo esta o ponto de partida para a adequação de toda a ação educativa, as suas características, capacidades, interesses, aptidões, dificuldades e contextos

familiares, culturais e sociais, devem ser tomados em conta, para contribuir para o seu crescimento saudável e equilibrado. Só depois de se conhecer e compreender as suas especificidades, é que se poderá organizar e desenvolver estratégias adequadas que promovam a educação pela música, que se encontra intimamente ligada com a formação pessoal e social da criança.

Nestes sentido, “na educação pela música, pretende-se eminentemente proporcionar à criança meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação. O objeto é a criança” (Sousa, 2003, p. 23).

### **3. Diferentes metodologias na abordagem à expressão musical**

Muitas técnicas e teorias foram lançadas sobre esta temática e a sua importância no desenvolvimento da criança, sobretudo ao longo do século XX. Alguns dos grandes pedagogos que mais destaque tiveram foram: Émile-Jacques Dalcroze, Zoltan Kodály, Maurice Martenot, Carl Orff, Justine Ward e Edgar Willems. As metodologias desenvolvidas por estes pedagogos tinham como objetivo, não de ensinar música, mas de viver musicalmente a música. Estes métodos (criados) resultaram na emergência de uma pedagogia, baseada na criança, no seu desenvolvimento e interesses, porque, ao mesmo tempo, na psicologia infantil se foi descobrindo que a criança era um ser dotado de características, aptidões, capacidades e necessidades próprias inerentes ao seu desenvolvimento.

“Estes pensadores outorgaram a música como um dos principais recursos didáticos para o sistema educacional, reconhecendo o ritmo como um elemento ativo da música, favorecendo as atividades de expressão e criação” (Ferreira, Goes, Parangaba, Silva e Ferro, s.d., p.5).

Dalcroze, um dos primeiros a desenvolver um método ativo no ensino da música, criou o método rítmico, designado por Rítmica Dalcroze. Este método era baseado na relação estabelecida entre o indivíduo e a música, pois, para este autor, “a sensibilidade musical se constrói na experiência da pessoa e na sua relação com o meio” (Antunes e Almeida, 2002, p. 11). A sua metodologia foi baseada, sobretudo, nas capacidades das crianças para criar, relacionando-as com os ritmos musicais e corporais, necessitando, efetivamente, da participação ativa das mesmas.

Citando Amado (1999, p. 40), este método foi criado "sob três elementos essenciais, a música, o movimento e a coordenação", com o objetivo de promover o desenvolvimento das capacidades motoras e auditivas, a capacidade de memorização e concentração, estimulando a sensibilidade e criatividade. Assim, este método "fornece um desenvolvimento harmonioso das faculdades sensoriais, afetivas e mentais e [contribui para] um equilíbrio entre o nível corporal e o mental" (Antunes e Almeida, 2002, p. 11).

Edgar Willems, filósofo e psicopedagogo musical, desenvolveu uma pedagogia baseada em três princípios fundamentais da música: o ritmo, a melodia e a harmonia. Este defende que "a educação musical dever-se-á iniciar por volta dos três/quatro anos devendo consistir numa alegre prática musical baseada em canções, experiências rítmicas e auditivas que possibilitem à criança uma descoberta ativa do fenómeno musical" (Antunes e Almeida, 2002, p.12).

À semelhança de Willems, Carl Orff, também ele um pedagogo musical, desenvolveu uma metodologia musical centrada na natureza e nas potencialidades do corpo humano. No entanto, preferiu dar maior relevância à relação estabelecida entre a música, a palavra e o movimento. Foi ele o criador de instrumentos de percussão, destinados a serem utilizados em contexto escolar, com o intuito de explorar os seus ritmos e sons, relacionando-os com os ritmos corporais produzidos, valorizando sempre o ritmo. "Este jogo rítmico conduz rapidamente à associação de gestos e ritmos simples que mais tarde serão agrupados antes que as crianças tenham a noção de como ler ou escrever música" (Antunes e Almeida, 2002, p.13).

O pedagogo Zoltan Kodály diferencia-se dos outros, pois estruturou um conjunto de princípios educativos, preocupando-se com o facto da música fazer parte do currículo escolar, como característica essencial ao desenvolvimento e conhecimento humano. Atribuiu ao jardim de infância um lugar privilegiado no que respeita à estimulação musical precoce, devendo esta iniciar-se o mais cedo possível. Segundo este autor,

*o desenvolvimento musical da criança só pode ter sucesso se começado antes dos seis anos, sendo através do canto que esta se torna consciente dos elementos da música e desenvolve as suas capacidades e habilidades musicais, nomeadamente a capacidade de ouvir e apreciar a música* (Antunes e Almeida, 2002, p.12).

O pedagogo responsável pela criação do método de aprendizagem musical, centrado no desenvolvimento do sentido rítmico, na educação da voz e na educação

auditiva foi Maurice Martenot. Também ele deixou a sua forte contribuição na promoção da educação musical na primeira infância. Este método era aplicado a crianças com (mais ou menos) três anos de idade, onde as canções eram as mais trabalhadas neste contexto, não só as que cantam as crianças coletivamente ou individualmente, mas também as que o educador canta para elas. Este método é um dos mais utilizados nos nossos dias, quer em contexto pré-escolar, quer em contexto de 1º ciclo.

Segundo Rosa (1990) “(...) a simples atividade de cantar uma música proporciona à criança o treinamento de uma série de aptidões importantes”.

Todos estes pedagogos musicais tentaram desenvolver pedagogias próprias, de modo a promover o desenvolvimento musical das crianças e, deste modo, pode-se salientar alguns aspetos básicos, comuns a todos eles, que caracterizam a música como atividade insubstituível na educação pré-escolar, que são:

- *“A educação musical colabora na educação integral do indivíduo;*
- *A escola é o espaço onde todas as crianças têm direito a receber esta educação musical, sem a qual não se pode afirmar que a educação seja completa;*
- *A música, entendida, como uma atividade quotidiana, tem de fazer parte da experiência lúdica;*
- *Cantar, individual ou coletivamente, é a base da educação musical;*
- *Como afirma Kodaly, as canções populares do próprio país devem constituir a linguagem musical materna das crianças;*
- *Através de diversos caminhos, a música desenvolve a capacidade criativa do indivíduo. Este é um aspeto importantíssimo para que as crianças possam manifestar livremente o seu próprio sentido musical;*
- *Os primeiros contactos com atividades musicais produzem-se de forma sensorial” (Borrás, 2002, p. 429).*

Relativamente à educação musical baseada na criatividade, foi John Paynter que defendeu a ideia de que os professores de música devem interessar-se e compreender outras áreas de expressão artística, bem como os professores, que não são de música, devem incluir a música nas suas práticas educativas.

Outra teoria desenvolvida em torno no ensino da música e das suas potencialidades no desenvolvimento das crianças foi a de Keith Swanwick (1988). Esta teoria, designada, *teoria espiral* e inspirada nos princípios de Piaget, acredita que o conhecimento se adquire e constrói, de acordo com várias etapas que se sucedem umas às outras, sendo o indivíduo o principal responsável por este processo. Segundo

Swanwick (1988), uma boa educação musical deve ter em conta as influências do meio, na qual a criança está inserida, bem como as influências culturais, sociais e afetivas, favorecendo o desenvolvimento cognitivo da mesma.

Contudo, foi Edwin Gordon, um investigador atual no domínio da psicologia da música, que mais impacto gerou em torno desta temática e com a sua teoria, designada, *Teoria de Aprendizagem Musical*, defende que as crianças só vão conseguir apreciar e gostar de música, se a compreenderem verdadeiramente. Esta compreensão está ligada à interiorização de sons e resulta num conjunto de vivências e estímulos familiares, escolares, culturais e sociais. Para esta compreensão ser eficaz é fundamental a prática e o contacto diário da criança com a música.

De acordo com a teoria de Gordon (1997, p. 41) “todos os alunos são capazes de aprender música. Contudo, uma vez facultadas a orientação e a formação devidas, tudo quanto aprendem e como aprendem, individualmente, depende do nível de aptidão musical de cada um”. A teoria de aprendizagem musical “combina o conhecimento sobre a aprendizagem sequencial da música com a aptidão musical e a audição e, por isso, é evolutiva e não revolucionária” (Gordon, 1997, p.44).

Audição, conceito este que será desenvolvido mais adiante, representa “a capacidade para ouvir e compreender musicalmente quando o som não está fisicamente presente” (Amado, 1999, p. 52), termo criado e desenvolvido por Gordon numa das suas obras mais conhecidas, *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*.

Também Hargreaves (1996) defendeu que o desenvolvimento das competências musicais deve proporcionar-se, compreendendo a relação social, cultural e educacional que se estabelece na vida das crianças.

Howard Gardner (1985) criou a *teoria das inteligências múltiplas*, na qual sugeriu que a inteligência era caracterizada pela habilidade do indivíduo. Para este autor, todo o indivíduo possui a habilidade para questionar e descobrir respostas, recorrendo a todas as inteligências. No entanto, a cultura desempenha um papel fulcral na determinação do seu potencial cognitivo.

Uma das inteligências criadas por Gardner (1994), foi a *inteligência musical*, que se manifesta “através de uma habilidade para apreciar, compôr ou reproduzir uma peça musical. Inclui discriminação de sons, habilidade para perceber temas musicais, sensibilidade para ritmos, texturas e timbre, e habilidade para produzir e/ou reproduzir



música” (Morais, 2011). Uma criança pequena que usufrui desta habilidade musical consegue identificar, precocemente, variados sons presentes no seu contexto cultural, social e familiar.

A linguagem musical é transcendente a todas as pessoas, manifesta diferentes formas sonoras e permite a expressão e comunicação de sensações, sentimentos e pensamentos.

Segundo Vallim (2003, p. 28) a inteligência musical “está presente em qualquer ser humano, mas oculta pelo preconceito de que nem todos podem ter esse dom.” Esta inteligência permite desenvolver uma sensibilidade que determina fortemente as relações sociais que o indivíduo pode vivenciar.

De acordo com Armstrong (2001, p.14-15), cit. in Strehl (2002, p. 5), a inteligência musical resume-se pela “capacidade de perceber, discriminar, [transformar] e expressar formas musicais”.

#### **4. Audição musical**

O termo de audição representa a capacidade que o indivíduo tem para interiorizar e compreender a música que, num dado momento, ouviu e também a capacidade para assimilar a música que nunca ouviu, mas que consegue identificar as notas musicais e ainda a capacidade para compôr ou improvisar. Segundo Gordon (1997, p. 16) “pode-se audiar enquanto se escuta, relembra, executa, interpreta, cria ou compõe, improvisa, lê ou escreve música”.

As crianças apreendem a capacidade para audiar naturalmente, sendo impossível ensinar as crianças a audiar. Esta audição está intimamente ligada com a aptidão musical, isto é, uma predisposição para a música, no entanto, se forem proporcionadas às crianças oportunidades para adquirirem conhecimento e experiências adequadas, é possível ensinar-lhes “(...) como devem usar o seu potencial de audição, determinado pela sua aptidão musical, maximizando o seu desempenho musical” (Gordon, 1997, p.17). Deste modo, o desempenho musical da criança é fortemente influenciado pela sua aptidão musical e pela sua capacidade para audiar.

Se, por um lado, a aptidão musical é a capacidade ou predisposição que uma criança manifesta para aprender música, por outro lado, o desempenho musical está

ligado com aquilo que a criança já aprendeu na música. “Por exemplo, uma pessoa não nasce a saber compor música num determinado estilo. Isso tem de se aprender e, uma vez aprendido, é considerado como desempenho musical” (Gordon, 1997, p. 62).

*A competência musical remete para as reais capacidades que um indivíduo pode demonstrar e essa, sim, deverá melhorar com a prática, a experiência e a formação. As crianças com aptidão musical evidenciarão a sua competência musical em resposta à formação e à experiência (Spodek, 1993, p. 471).*

## **5. A criança e a música: vivências, desenvolvimento e aprendizagem**

O desenvolvimento da criança, como já referido anteriormente, processa-se através da interação e adaptação com o meio, sendo que esta desempenha um papel ativo na reestruturação do seu desenvolvimento e aprendizagem, contudo, é necessário “encará-la como sujeito e não como objeto do processo educativo” (Ministério da Educação, 1997, p. 19).

Por outro lado, a aprendizagem da criança, baseada na ação, isto é, orientada pela descoberta e experiência direta sobre os objetos, pessoas e comportamentos, é determinante no seu desenvolvimento equilibrado e “(...) ocorre de forma mais eficaz em contextos que providenciam oportunidades de aprendizagem adequadas do ponto de vista do desenvolvimento” (Hohmann e Weikart, 2004, p. 19).

A aprendizagem da criança resulta da sua capacidade para aprender em contacto com a sua cultura, determinando o seu pensamento, a sua linguagem, as suas motivações, atitudes, moldando e caracterizando a sua personalidade.

Neste sentido, os termos *ensino* e *aprendizagem* caracterizam todas as experiências, oportunidades e conhecimentos que vamos tendo ao longo da vida, em contacto com o meio ambiente no qual estamos inseridos, onde interagimos com os outros, influenciando e determinando o nosso desenvolvimento.

A linguagem musical está presente na vida dos seres humanos e podemos encontrá-la, como já referido anteriormente, na cultura, nas vivências, nos interesses, nas ações e situações do quotidiano e ainda na educação das crianças.

Estas têm necessidade de cantar, movimentar-se, inventar, brincar, dançar, vivenciar, experimentar e socializar e a música, quando bem aplicada, promove o desenvolvimento não só destas competências, como também de muitas outras, como o desenvolvimento cognitivo e afetivo das mesmas.

O contacto que a criança estabelece com a música, ainda numa idade muito precoce, e quando começa a desenvolver a sua linguagem, favorece essa aquisição da linguagem quando as atividades propostas “contribuem para o desenvolvimento da coordenação viso motora, da imitação de sons e gestos, da atenção e percepção, de memorização, do raciocínio, da inteligência, da linguagem e da expressão corporal” (Ferreira, Goes, Parangaba, Silva e Ferro, s.d., p.4).

A relação do recém-nascido, por um lado, com a música e a voz cantada e, por outro lado, com a linguagem e a voz falada, assume igual importância no seu desenvolvimento. Gordon (1997, p. 307) defendeu que “só com orientação apropriada é que uma criança aprende a diferenciar uma da outra e a desenvolver a voz cantada separadamente da voz falada”.

A música promove, assim, o desenvolvimento da oralidade, a aquisição de movimento, resultando, mais tarde, na compreensão do ritmo.

Segundo Lima (cit. in Vallim, 2003, p. 26)

*a sonoridade da voz, a composição rítmica e a estruturação da melodia são os componentes básicos da dimensão biológica dos órgãos da fala. Isto acontece porque a música é uma linguagem de comunicação humana muito significativa pelo envolvimento emocional que provoca e pelo seu carácter de contágio.*

No que respeita às emoções, é fundamental incentivar as crianças a expressarem os seus sentimentos e, conseqüentemente, a música começa a revelar-se como promotora do conhecimento. Por exemplo, a utilização e exploração de canções com as crianças constituem excelentes recursos para trabalhar as emoções e os sentimentos, pois estas acabam por se identificar com sentimentos implícitos na canção.

“O ensino da música favorece o desenvolvimento da expressão artística além de despertar nas crianças o gosto pela música, contribuindo para a livre expressão de sentimentos” (Ferreira, Goes, Parangaba, Silva e Ferro, s.d., p.6).

Através da música a criança tem oportunidade de cantar, dançar, representar, criar, imaginar e fantasiar, expressando o seu comportamento e sentimentos.

A diversidade de experiências e situações que a criança tem oportunidade de vivenciar no seu quotidiano consiste na sua fonte de conhecimento adquirido. Por sua vez, a estimulação da criança para a música e as suas vivências musicais contribuem, conseqüentemente, para o desenvolvimento da sensibilidade e capacidade intelectual.

“A música abre as portas para um novo mundo desenvolvendo a sensibilidade e a capacidade de concentração das crianças. Estimula a interação e aprimora o senso rítmico delas” (Nielsen, cit. in Vallim, 2003, p. 26).

Quando as crianças demonstram interesse por instrumentos musicais ou canções características da cultura e região, na qual estão inseridas, Shafer (1991, cit. in Vallim, 2003, p. 27), defende que “(...) vale a pena procurar uma pessoa ou estabelecimento que possam encaminhá-la neste sentido”. No entanto, generalizando a aprendizagem musical, esta deve ser acompanhada do caráter lúdico, cativando a criança para a mesma. A criança deve sentir grande prazer nas ações que desempenha nesta aprendizagem musical, sendo que esta deve ir ao encontro dos seus interesses e estimular o seu gosto pela música. Desta forma, Howard (1884, cit. in Vallim, 2003, p. 27), diz-nos que “só avançamos quando repetimos uma ação pelo puro prazer de fazê-lo”.

Segundo os autores referenciados, as crianças mais pequenas possuem uma maior capacidade para criar e inventar, facto este que se verifica consoante a aptidão musical das mesmas. Esta capacidade musical criativa tende a desaparecer com o desenvolvimento, por isso quanto mais precocemente a criança for estimulada musicalmente, mais poderá desfrutar futuramente. “Considerando duas crianças nascidas com idênticas capacidades e motivação, aquela que for orientada para a aquisição duma base de aprendizagem numa idade mas tardia nunca aprenderá tanto quanto a outra, que recebe uma formação similar em tenra idade” (Gordon, 1997, p. 305).

Por tudo isto e muito mais, a música contribui, em grande parte, para a formação integral da criança.

### **5.1. A influência das vivências musicais familiares na criança**

De acordo com Lima et. al (1989), cit. in Vallim (2003, p. 33), “a educação como tarefa de desenvolver a criança cabe não somente aos educadores, mas também à família e à sociedade”. Neste sentido, a criança deverá usufruir de um ambiente propiciador que desenvolva as suas capacidades, necessidades, interesses, aptidões e limitações. Por sua vez, este ambiente deve promover a ação das crianças sobre as coisas e situações, para que possa experimentar, explorar e aprender, facilitando os processos de interação entre

as crianças e as outras pessoas. A qualidade é um fator que deve estar presente neste ambiente, tal como as crianças devem tirar o máximo proveito destas vivências, favorecendo o seu desenvolvimento psicológico.

Sendo a família um meio primordial e essencial à educação da criança, Alarcão (2002, p. 39) diz-nos que a família representa “um sistema, um conjunto de elementos ligados por um conjunto de relações, em contínua relação com o exterior, que mantém o seu equilíbrio ao longo de um processo de desenvolvimento percorrido através de estádios de evolução diversificados”.

Por outro lado, a família constitui uma comunidade responsável pela transmissão, formação e mudança de valores. Nela se pode verificar a espontaneidade das relações, “(...) formando uma comunidade cheia de coesão, onde as pessoas estão cimentadas no amor e nas suas múltiplas expressões recíprocas, tendências instintivas, afetos, sentimentos de mútua ajuda, necessidade de apoio, gratidão e respeito” (Carvalho, 2008, p. 34).

Assim sendo, a família tem de assumir a responsabilidade para educar os seus progenitores e prepará-los para o futuro, ensiná-los a viver em sociedade, transmitindo-lhes os valores adequados, que os tornem indivíduos capazes de ultrapassar as dificuldades da vida e de crescer saudavelmente. “É na família que a criança vai adquirir toda uma herança cultural, com valores próprios que irão influencia-la pela vida fora” (Figueiredo, 2010, p. 29).

Também Marques (2001, p. 12) não hesita em afirmar que “ (...) os pais são os primeiros educadores da criança e que, ao longo da sua escolaridade, continuam a ser os principais responsáveis pela sua educação e bem-estar”.

Segundo muitos neurologistas, a criança aprende melhor dos zero aos seis anos de idade, porque este período coincide com a fase em que o cérebro se desenvolve mais rapidamente. No entanto, esta necessita de ser estimulada, vivenciando desafios e experiências, associadas ao carácter lúdico e prazeroso.

Como já referido anteriormente, a educação musical inicia-se desde muito cedo, sendo influenciada pelos contextos familiares, culturais e sociais. Portanto, começa em casa, na convivência com os pais e irmãos (caso existam), tendo os pais um papel crucial na formação e desenvolvimento musical dos seus filhos. Estes devem proporcionar momentos musicais à criança, onde esta possa “ (...) experimentar sons,

sentindo e identificando a voz da mãe, sentindo-se acima de tudo, amada e querida (Vallim, 2003, p. 33).

A estimulação sonora deve acontecer nos primeiros anos de vida da criança, onde esta deve ter oportunidade de vivenciar “ (...) um ambiente saudável, auditivo em que ela sinte-se estimulada a ouvir diversos estilos musicais, pois quanto mais experiências auditivas puder desfrutar, mais rico será seu universo musical” (Vallim, 2003, p. 50).

A criança estabelece contacto com a música muito antes de ingressar no jardim de infância, sendo o contexto familiar e cultural determinante na aprendizagem musical da mesma. Segundo Peery (1987, cit. in Spodek, 1993, p. 461), “música está entre as primeiras experiências sociais da criança” e as competências, aptidões e sensibilidade que os bebés e as crianças manifestam para a música estão presentes desde o nascimento.

As crianças são fortemente influenciadas pelas suas vivências familiares e, sobretudo, adquirem posturas, formas de estar e gostos semelhantes aos seus pais, logo estes últimos assumem um papel fundamental na instrução musical das crianças, sejam aptos ou não musicalmente.

Quanto mais cedo os pais e, conjuntamente com o educador, proporcionarem momentos que estimulem a expressão musical que envolve a exploração de sons e ritmos, beneficiando de um ambiente musicalmente rico, mais depressa a sua aptidão musical começará a revelar-se e melhor proveito terá em aprendizagens futuras. Gordon (2000, p. 3) defende esta ideia, pois

*quanto mais cedo os pais ou professores iniciarem uma criança na orientação informal que cria estes alicerces da aprendizagem, melhor aproveitamento a criança tirará da educação futura. Quanto mais velha for a criança quando esses alicerces se formarem, menor aproveitamento ela poderá tirar da educação formal mais tarde.*

Assim sendo, o contexto doméstico musical é um fator significativo na revelação das aptidões musicais das crianças.

No entanto, nem todos os pais acreditam que a música pode ser promotora do desenvolvimento das crianças, talvez porque não possuem capacidade para compreender verdadeiramente a música. “Sem essa compreensão e, portanto, sem uma compreensão da música em si, a música terá poucas possibilidades de alguma vez desempenhar mais do que um papel superficial na vida das crianças” (Gordon, 1997, p. 449).

Esta falta de compreensão, por parte dos pais, em relação às potencialidades da música, segundo Gordon, deve-se ao facto de não terem tido oportunidade de aprender, compreender, vivenciar e apreciar a música enquanto crianças. Logo não houve estimulação precoce, favorecendo a sua aptidão musical. Muitas vezes, este tipo de pais podem até emocionar-se com algumas canções, que os reportam para a sua infância ou adolescência, podem cantar e ouvir música, mas não valorizam a música como sendo uma fonte educativa rica, promotora do desenvolvimento e formação das crianças.

De acordo com Gordon (2000, p. 5),

*a maior parte dos pais é mais capaz de orientar ou instruir os filhos no desenvolvimento da linguagem ou da aritmética do que no desenvolvimento de capacidades musicais e compreensão da música. Isto não é necessariamente por falta de aptidão musical por parte dos pais, mas sim porque, na sua maioria, eles não foram orientados ou instruídos para adquirir uma compreensão da música quando eram crianças.*

Este autor refere ainda que o lar “é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter” (Gordon, 2000, p. 5). Nesta perspetiva, os pais não precisam de ser músicos profissionais ou terem formação formal em música para acompanharem os seus filhos numa educação musical, instruindo-os no desenvolvimento da compreensão musical, pois todo o indivíduo nasce com algum potencial para compreender a música.

*Os pais que consigam cantar com afinação razoável e movimentar o corpo de forma flexível com movimentos livres e fluídos, e que disso tirem prazer, têm as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos, mesmo que não toquem um instrumento musical. Se não assumirem essa responsabilidade, por sua própria iniciativa, (...) os filhos apenas poderão desenvolver uma limitada compreensão e apreciação da música (Gordon, 2000, p. 6).*

A música representa uma linguagem universal, comum a todos os seres humanos, necessária à existência e desenvolvimento humano. Através da música, a criança terá oportunidade para descobrir a arte e assimilar que a arte faz parte da vida e que a vida representa a arte.

Contudo, os pais devem ser seres conscientes de que a criança apresenta o seu próprio ritmo, sendo prejudicial proporcionar uma orientação informal musical, baseada no que os adultos conseguem ou não fazer. A criança aprende muito mais por ela própria e na relação que estabelece com as crianças da mesma idade.

Partindo da ideia de que a criança quando chega ao jardim de infância traz consigo todo um conjunto de vivências, experiências e conhecimentos, será essencial que os pais e famílias estabeleçam uma relação de cooperação com a comunidade educativa, na qual o seu educando está inserido. Por sua vez, todas as vivências, experiências, saberes, interesses e limitações da criança devem ser respeitados.

“A família, como parceira de todo o processo educativo, deve ser chamada a uma reflexão sobre a própria escola, esclarecendo e esclarecendo-se sobre a sua missão e finalidades” (Carvalho, 2008, p. 37).

As relações que se estabelecem no contexto educativo entre o educador e as crianças, entre o educador e os pais/famílias, entre as crianças e o contexto familiar e toda a comunidade educativa são, fortemente, influenciadas pela diversidade cultural, pelos valores que cada qual possui, pelas vivências e experiências que cada um vivencia e pelos sentimentos e emoções de cada um.

“O papel da família não é só o de proporcionar os cuidados básicos, como por exemplo a alimentação, mas também e o mais importante, é desenvolver a criança no seu aspeto físico, psicológico e afetivo” (Carvalho, 2008, p. 40).

As relações que se estabelecem com os pais ou encarregados de educação são fundamentais não só para o educador tomar conhecimentos adicionais acerca da criança, que não se manifestam no jardim de infância, como também para fazer com que os pais se sintam presentes, ativos e participativos no processo educativo dos seus filhos. Quando se estabelece uma relação positiva entre estes, onde a troca de informação e opiniões se verifique é natural que influencie e determine positivamente todo o desenvolvimento da criança.

“A família e a instituição de educação pré-escolar, são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança, importa por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (Ministério da Educação, 1997, p. 43). Neste sentido, a colaboração entre a escola e a família pressupõe que o processo educativo resulta da interação entre todos os intervenientes educativos e “(...) inclui as noções de parceria de responsabilidades e de participação, assentes na ideia de que o sucesso educativo de todos só é possível com a colaboração de todos” (Marques, 1993, p. 42).

Assim sendo, “é necessário que a escola abra o seu espaço, tomando iniciativas de integração, promovendo encontros, aceitando sugestões, ou seja, criando



oportunidades para que esse envolvimento e parceria sejam concretizados” (Estrela e Villas Boas, 1997, p. 114, cit. por Figueiredo, 2010, p. 31).

O papel da escola na aprendizagem das crianças ao longo da vida revela-se fundamental e determinante para o seu desenvolvimento, pois “mais do que fornecer um acumulado de conhecimentos, os seus objetivos devem centrar-se no desenvolvimento de capacidades, competências e saberes, na formação de indivíduos ativos, autónomos e participativos” (Monteiro, 2008, p.12).

Contudo, não é somente a escola que deve assumir inteira responsabilidade pela formação dos indivíduos, isto porque, quando se trata de crianças muito pequenas o envolvimento dos pais e da família no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem também deve ser levado em conta, uma vez que estas são fortemente influenciadas e moldadas pela família, comunidade, cultura e estatuto social.

É fundamental que o educador estabeleça uma relação de proximidade, intimidade, respeito, cumplicidade e tolerância com as famílias das crianças, sobretudo com os pais, tomando o devido conhecimento do contexto familiar em que as crianças se inserem e “mostrar que se lhe dá apreço e incorporar alguns dos seus aspetos no contexto da sala de aula” (Vonta, 2007, p.23).

Uma forma de permitir a inclusão dos diferentes contextos sociais das crianças é procurar envolver ativamente os pais ou membros da família nas atividades de aprendizagem a desenvolver, pedindo a colaboração destes para propor atividades que considere interessantes e pertinentes e ainda colocar os pais numa posição privilegiada no que respeita ao processo educativo dos seus educandos, nos quais estes devem ter conhecimentos do que acontece na sala de Jardim de Infância, com que propósitos e o que se conseguiu alcançar. Todas as progressões ou inibições das crianças devem ser encaminhadas aos pais, bem como a troca de outras informações que contribuam e determinem o seu desenvolvimento pessoal, social, emocional, intelectual e afetivo.

“Esta participação realiza-se numa atmosfera de respeito, cooperação e abertura à diversidade, em que os pais sentem que têm poder e são eficazes, tanto em casa como no Jardim de Infância que os seus filhos frequentam” (Vonta, 2007, p.23).

Joyce Epstein (1984), responsável nos EUA pelo trabalho de relação de parceria nas escolas, num dos seus estudos, propôs seis tipos de relação entre escola-família, onde um deles também refere a relação com a comunidade. Dada a sua relevância,

apresentamos a síntese disponibilizada por Nunes (2004, p. 58) sobre estes cinco princípios:

***“Tipo 1 – Obrigações básicas das famílias***

*A escola ajuda as famílias, sobretudo as mais carenciadas, no cumprimento das suas obrigações básicas: bem-estar, afeto, saúde, alimentação e vestuário.*

***Tipo 2 – Obrigações básicas das escolas***

*A escola tem obrigação de comunicar, de diversos modos, informações às famílias acerca do progresso [das crianças] e dos programas educativos escolares. Os processos são variados: telefone, correspondência, boletins e reuniões.*

***Tipo 3 – Envolvimento na escola***

*Envolvimento da família em atividades de voluntariado na escola, tais como: apoio na realização de festas, comemorações, visitas de estudo e atividades letivas.*

***Tipo 4 – Envolvimento em atividades de aprendizagem em casa***

*As atividades deste tipo de envolvimento são o apoio [e acompanhamento em casa na educação e desenvolvimento das crianças]. O importante é que [as crianças] e as famílias troquem ideias sobre [as atividades educativas desenvolvidas no jardim de infância] de uma forma continuada, com o apoio do [educador].*

***Tipo 5 – Participação na tomada de decisões***

*Estas tarefas podem ser desempenhadas, por exemplo, através da participação em Associações de Pais, Conselhos Pedagógicos e Conselhos Consultivos. Colocam-se os seguintes desafios: (a) conseguir nas escolas (...) que as famílias, incluindo as mais pobres e as que se encontram em desvantagem cultural, participem nas decisões; e (b) incluir os alunos nessas estruturas escolares.*

***Tipo 6 – Colaboração e intercâmbio com a comunidade***

*Este tipo de participação refere-se à partilha de responsabilidades e de recursos entre a escola e as instituições comunitárias que trabalham com as crianças e os jovens. O principal desafio consiste em conseguir estabelecer uma boa interação e articular todos os serviços com as escolas e as famílias”.*

Contudo, estas seis categorias devem ser encaradas com alguma flexibilidade, de acordo com as características de cada comunidade educativa, seja ela o jardim de infância ou a escola secundária, onde a idade das crianças/alunos também influencia. Servem também de modelos às famílias, onde estas podem adotar o tipo de envolvimento que mais se adequa às suas necessidades, capacidades e características, tendo sempre presente que o envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos é fundamental “(...) para ajudar as crianças, os [próprios] pais, as escolas e a sociedade” (Carvalho, 2008, p.59).

Relativamente a esta temática, o documento das OCEPE diz-nos que o jardim de infância deve organizar-se e estruturar-se de forma a promover o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe bem-estar. Toda esta estruturação e organização envolve a interação entre os diferentes intervenientes educativos, que são: a família, a criança, a

escola e o meio (comunidade) envolvente. Segundo esta perspetiva, as OCEPE (Ministério da Educação, 1997) reconhecem o papel da escola e da família como determinante no desenvolvimento da criança, disponibilizando algumas (possíveis) estratégias a aplicar, de forma a favorecer esta relação, que são:

- A necessidade de estabelecer comunicação entre as duas partes (pais e educador), “passando pela troca de informações [acerca da criança] (...), como está na instituição, qual o seu progresso, os trabalhos que realiza... (...) através de trocas informais ou reuniões” (p. 43 e 45);
- A participação dos pais no projeto educativo da respetiva instituição, pois tendo em conta que “os pais são os principais responsáveis pela educação das crianças [e] têm também o direito de conhecer, escolher e contribuir para a resposta educativa que desejam para os seus filhos” (p. 43);
- A participação dos pais em situações educativas “planeadas pelo educador para o grupo, vindo contar uma história, falar da sua profissão, colaborar em visitas e passeios” (p. 45), entre muitas outras atividades;
- Valorizar o contributo de saberes e competências dos pais e também de outros membros da comunidade “para o trabalho educativo a desenvolver com as crianças, [de forma a] alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (p. 45).

## **6. A música no Jardim de Infância: que abordagem?**

A educação pelas artes em contexto pré-escolar, sendo a música uma arte, é crucial no desenvolvimento da criança, não só porque lhe permite descobrir um conjunto de linguagens sensoriais, como também lhe permite descobrir a sua potencialidade para criar, imaginar e inventar. Desta forma, torna-a mais competente para compreender o mundo que a rodeia e agir sobre ele, criando, inventando e reinventando. Surge então o termo criatividade que é essencial verificar-se em todas as ações e/ou atividades proporcionadas no jardim de infância, pois o facto de uma criança ser criativa permite-lhe adquirir um conjunto de competências que favorecem o seu crescimento como, por exemplo, torna-se mais apta para ultrapassar as suas próprias dificuldades.

“A musicalização é importante na infância porque desperta o lado lúdico aperfeiçoando o conhecimento, a socialização, a alfabetização, inteligência, capacidade de expressão, a coordenação motora, percepção sonora e espacial e matemática” (Ferreira, Goes, Parangaba, Silva e Ferro, s.d., p.4)

A música, pela forma criativa e libertadora que assume, constitui um recurso educativo muito precioso para ser incutido na educação pré-escolar. Deste forma, a criança deverá ter oportunidade de se expressar musicalmente desde que nasce e receber os estímulos adequados neste sentido, pois ao formar “(...) o ser humano com uma cultura musical desde criança, estaremos educando adultos capazes de usufruir a música, de analisá-la e de compreendê-la” (Goes, Parangaba, Silva e Ferro, s.d., p.7).

Através da linguagem musical é possível trabalhar todas as áreas de conteúdo, declaradas pelas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), bem como explorar, através dela, uma diversidade de temas e/ou temáticas. Segundo Snyders (1997), “a música é uma obra de arte e dela pode extrair-se riquíssimos temas, abordando as mais diversas disciplinas”, no entanto, a música ainda não é valorizada como deveria, sendo vista como promotora da construção do conhecimento e enriquecendo o desenvolvimento. Por exemplo, de acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 75) “a expressão motora e musical podem facilitar a tomada de consciência da posição e orientação no espaço, a construção da noção de tempo e a descoberta de padrões rítmicos”.

A música pode ser desenvolvida no jardim de infância através de um conjunto de propostas diversificadas e articulada com outras formas de expressão. Por exemplo, “ (...) utilizando o próprio corpo, jogando com as palavras ou criando e manipulando instrumentos de percussão” (Custódio, 2005, p. 1). Estas oportunidades educativas, de caráter lúdico, só fazem sentido se a intervenção do educador revelar motivação, contribuindo para estimular a criatividade da criança.

### **6.1. O papel do educador**

Acima de tudo, o educador deve conhecer e compreender muito bem o grupo com o qual está a trabalhar e é responsável, quer o grupo como um todo, quer cada criança na sua individualidade, ou seja, deve ter identificado quais os seus interesses, gostos, limitações, aptidões, necessidades e conhecer os contextos familiares, culturais e sociais

de cada um. Percursor destas informações, o educador deve adequar e ajustar o processo educativo em torno dessas características, partindo das condições que lhe são disponibilizadas e proporcionar experiências e momentos ricos, lúdicos e diversificados de aprendizagem às crianças, adequados também ao estágio de desenvolvimento em que as crianças se encontram.

Em regra, os educadores não formulam objetivos para cada atividade ou projeto antecipadamente. Mas formulam hipóteses do que pode acontecer com base no que conhecem das crianças e das suas experiências anteriores (Vasconcelos, 1997).

A este respeito, Carvalho (2008, p. 42 e 43) considera que o educador deve:

- *“Respeitar a bagagem cultural que as crianças possuem e fomentar atividades que a enriqueçam;*
- *Proporcionar momentos em grupo, nos quais as crianças exponham as suas opiniões e sugestões;*
- *Contribuir para o desenvolvimento da autonomia e do sentido de responsabilidade das crianças;*
- *Respeitar os interesses das crianças;*
- *Ajudar as crianças a exprimirem-se e a cooperarem com os outros;*
- *Fomentar a cooperação da equipa pedagógica com os pais e criar oportunidades de interação entre eles e as crianças;*
- *Ajudar as crianças a distinguir o essencial do dispensável, tendo sempre em conta as suas ideias;*
- *Proporcionar o ambiente educativo e materiais necessários, que promovam a autonomia e criatividade da criança;*
- *Incentivar e encorajar as crianças de modo a que estas se sintam confiantes e capazes, entre as outras”.*

No que respeita à expressão musical o educador não se deve restringir à ideia de que não é possível trabalha-la no jardim de infância, desenvolvendo um conjunto de competências e proporcionando uma diversidade de vivências musicais, essenciais ao seu desenvolvimento equilibrado e global.

O interesse, a vontade, o empenho e a intencionalidade educativa do educador determinarão o sucesso da aprendizagem das crianças.

Se, por um lado, muitos acreditam que a aptidão musical é um dom que nasce connosco, por outro lado, embora represente um talento, é necessário cultivar, estimular, vivenciar, explorar, acreditar e trabalhar a musicalidade das crianças. Todo este trabalho deve ser desenvolvido no jardim de infância, mas acaba por se iniciar muito antes disso, no contexto familiar da criança.

Segundo Vallim (2002, p. 29) “qualquer indivíduo sabe música. Apenas aqueles que têm uma privação sensorial total a desconhecem”. Mas sendo a música uma linguagem universal que está presente no dia a dia das pessoas, nas mais variadíssimas

situações, qualquer educador possui capacidade para promover a aptidão musical das crianças. Contudo, o educador deve assumir uma postura aberta e ativa, face às aprendizagens e conhecimentos científicos, realizando aprendizagens constantes, através de leituras e vivências, refletindo e baseando-se em conteúdos teóricos para estruturar toda uma ação educativa pertinente.

Neste sentido, a linguagem musical é acessível a toda a gente, porque faz parte da realidade de todas as pessoas, estando impregnada na sua cultura e vida. Por esta razão, as crianças, quando ingressam no pré-escolar, já trazem consigo uma bagagem musical, resultante de vivências, experiências e estímulos (caso se verifiquem). Perante esta situação, o educador deverá estar sensível a este facto e compreender qual a aptidão musical das crianças. Posteriormente, deve adequar e estruturar toda a sua ação educativa, promovendo a linguagem musical.

*O professor deve propiciar situações para que a criança envolva com o mundo e aprenda a perceber significados em todas as coisas (...) a criança vai construindo o seu pensamento e compreendendo os sons, as canções, as diferentes manifestações em linguagem musical, (...) descobrindo ritmos, desenhando, garatujando, experimentando instrumentos musicais, confeccionando-os, descobrindo novos sons (Goes, Parangaba, Silva e Ferro, s.d., p.8).*

Segundo uma perspetiva cognitivista, a interação que a criança estabelece com o meio que a rodeia determina a aquisição do seu conhecimento musical, sendo através das experiências e das vivências que este conhecimento se concretiza. Claro que, esta concretização só será eficaz se a criança tiver contacto com a música e com os diferentes objetos musicais.

Para Martins (1985, p.47) “educar musicalmente é propiciar à criança uma compreensão progressiva da linguagem musical. Através de experimentos e convivência orientada”.

Segundo Craidy e Kaercher (2001) a educação musical deve ser baseada, primeiramente, na observação e exploração livre da criança, na qual o educador deverá proporcionar-lhe atividades que envolvam a descoberta dos sons. Por sua vez, esta descoberta deve abranger ações como escutar, criar, reconhecer, identificar e cantar.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), elaboradas pelo Ministério da Educação (1997, p. 63) “a expressão musical assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir”. Todo este trabalho

deve ser baseado em cinco eixos fundamentais que envolvem o escutar, o cantar, o dançar, o tocar e o criar.

*Dado que escutar funciona como preparação para a criança aprender a cantar e a audiar, quanto mais música uma criança ouvir até aos dezoito meses e quanto maior for a variedade e o equilíbrio entre as experiências auditivas da criança, no que diz respeito a tonalidades, métricas e estilos musicais, tanto melhor ela estará preparada para aprender a cantar, a mover-se e a audiar (Gordon, 1997, p. 307).*

As OCEPE também atribuem ao silêncio um papel importância na promoção da educação musical, pois este “(...) permite ouvir e identificar o fundo sonoro que nos rodeia. Saber fazer silêncio para poder escutar e identificar esses sons faz parte da educação musical” (Ministério da Educação, 1997, p. 64).

O educador deve incentivar a participação de todas as crianças nas atividades musicais, respeitando os seus diferentes ritmos, interesses, motivações, capacidades e limitações. Tal como incentivar a participação das crianças, o educador deve fazer com que se sintam todas motivadas, contribuindo para o sucesso da sua aprendizagem.

Neste sentido, é essencial que a criança tenha oportunidade de frequentar o jardim de infância e beneficie de um meio musical fecundo, recebendo alguma orientação musical informal ainda na fase em que não consegue cantar, só reproduzir sons, designada, balbúcio musical. Segundo Gordon (1997, p. 309) “sem qualquer orientação inicial, ou sem uma orientação apropriada que coincida com a intuição natural para aprender música, qualquer tentativa para a criança lidar mais tarde com música fica certamente comprometida, resultando geralmente num desempenho forçado e mecânico”.

Ainda de acordo com este autor, uma orientação informal em música pode assumir um carácter estruturado ou não estruturado. Tratando-se de uma orientação estruturada, como o próprio nome indica, implica uma estruturação de tudo o que for realizado com as crianças e, uma orientação não estruturada não existe necessariamente uma estruturação do que é realizado. No entanto, ambas as formas de orientação informal “(...) se baseiam e veiculam as atividades sequenciais naturais, assim como as reações naturais das crianças” (Gordon, 1997, p.315).

Segundo a teoria de Gordon (1997) as crianças devem ter oportunidade de ouvir música de todos os estilos musicais, colocando pouca intensidade quando estas dormem e normal intensidade quando estão acordadas ou a brincar. Para este, a música instrumental favorece mais a criança, no sentido em que uma música cantada pode

distrair a sua atenção, concentrando-se mais na letra. Ouvir música instrumental permite que a criança contacte com “tonalidades, tonicalidades, métricas e tempos” (Gordon, 1997, p. 317) diferenciados, ou seja, que contacte com diferentes composições musicais e, deste modo, vai construindo uma relação afetiva com a música.

Contudo, tanto o educador, como os pais, devem cantar para as crianças e com as crianças e, ao mesmo tempo, incentivar a vontade espontânea destas para cantar, dando-lhe oportunidade para explorar o canto. Até mesmo quando as crianças desafinam, o educador e os pais devem encorajar a criança pela sua tentativa de reprodução musical, pois “as crianças pequenas estão mais concentradas em construir e descrever a música do que na correção da execução” (Gordon, 1997, p. 319). Quanto mais oportunidade a criança tiver para explorar sons com a voz, tantos quanto possíveis, maior preparação terá para aprender a cantar.

No que respeita à orientação rítmica informal, desenvolvida por Gordon, o educador quando canta ou entoa para a criança, deverá ritmar a canção não alterando o seu tempo original, de modo a que a criança sinta estabilidade e conforto enquanto ouve. Contudo, para além de escutar música, o educador deve também proporcionar à criança atividades que envolvam movimento, pois não só permite desenvolver a coordenação física, quando também a prepara para a aquisição do ritmo.

*Se, por um lado, a qualidade das primeiras experiências de audição das crianças é mais importante do que a sua idade cronológica para o desenvolvimento da sua competência de audição, por outro, a sua maturidade física é o fator mais significativo para o desenvolvimento das suas competências físicas básicas (Gordon, 1997, p. 322).*

Neste sentido, as crianças deverão ser fisicamente ativas, usufruindo da sua capacidade para movimentar-se. A criança utiliza esta capacidade como forma de responder à música e não porque compreende os tempos presentes na mesma. Limitar, reprimir ou impedir o movimento criativo que a criança realiza influencia, negativamente, o desenvolvimento da sua noção de ritmo.

No entanto, cada criança é uma criança, manifestando a sua própria noção de ritmo, tendo o educador como papel compreender qual o ritmo pessoal de cada criança e adaptar-se a ele, enquanto canta e se movimenta.

Para acompanhar este movimento, podem ser disponibilizados e introduzidos instrumentos musicais à criança para incentivá-la a acompanhar o que canta ou movimenta. Estes instrumentos podem ser introduzidos pelo educador que, se souber



tocar algum instrumento, poderá levar para a sala de atividades, apresentá-lo às crianças e deixá-las explorar e tocar, ou podem até ser construídos alguns na sala, em conjunto com as crianças. O mesmo acontece no ambiente familiar.

Toda a ação educativa, desempenhada pelo educador, deve basear-se na exploração do potencial criativo das crianças, tal como defende Schafer (1991), um compositor canadense. Para este, o educador possui a responsabilidade de ensinar diferentemente, dando oportunidade às crianças para desenvolverem a sua autonomia e, desta forma, “fazerem música por si mesmos” (Vallim, 2003, p. 49).

Segundo Weigel (1988, citado por Vallim, 2003, p. 48 e 49)

*(...) ensinar é facilitar a aprendizagem. A ação do professor deve variar de acordo com o momento e clima da turma, na verdade o que importa é expressar-se musicalmente. A criança precisa estar contagiada com a aula, entusiasmada e envolvida no processo.*

## **2ª Parte – Estudo Empírico**

## Capítulo IV - Metodologia

Neste capítulo pretendemos apresentar os processos e procedimentos utilizados para erguer esta investigação, que visa conhecer o contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento das crianças do grupo com quem estávamos a realizar a Prática de Ensino Supervisionada.

Por conseguinte, apresentamos e justificamos a natureza do estudo, definimos os objetivos a atingir, enunciamos as questões de pesquisa que nos orientaram, caracterizamos os participantes do estudo e apresentamos as opções e procedimentos metodológicos utilizados, aspetos que passamos, de seguida, a abordar de forma específica.

### 1. Natureza do estudo:

Antes de procedermos à seleção e apresentação das opções e procedimentos metodológicos mais adequados para a realização deste estudo, importa realçar que é fundamental definir, previamente, que tipo de investigação se trata, pois o paradigma em que a mesma se enquadra vai determinar o rumo da nossa investigação.

De acordo com Tuckman (2000, p. 5) “a investigação é uma tentativa sistemática de atribuição de respostas às questões”, que tanto podem ser abstratas como concretas. Por sua vez, é designada *sistemática*, porque possui um carácter estruturado, e tal como a metodologia, também deve obedecer a determinadas regras.

De acordo com os objetivos a atingir e a natureza do seu objeto, a presente investigação é de natureza qualitativa, baseada em procedimentos interpretativos de análise e interpretação de dados.

#### 1.1 – A investigação qualitativa: abordagem geral:

Quando nos debruçamos sobre uma investigação de índole qualitativa, de uma forma geral, esta apresenta diversas estratégias de investigação, bem como características próprias, que se organizam entre si. Os dados resultantes dessa investigação, portanto, qualitativos, requerem uma descrição relativamente a pessoas,

locais ou acontecimentos e transmitem uma riqueza de informações, essenciais à concretização desta investigação.

As questões orientadas para uma investigação qualitativa são estruturadas com o propósito de investigar os fenómenos com toda a profundidade e rigor que isso implica, bem como investigar em contexto natural.

*A abordagem à investigação não é feita com o objetivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses, sendo privilegiada a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos de investigação, sendo os dados recolhidos em função de um contacto profundo com os indivíduos, nos seus contextos ecológicos e naturais e na busca dos respetivos sentidos e significados (Ludovico, 2007, p. 82).*

Segundo a perspectiva de Pacheco (1995, cit. in Ludovico, 2007, p. 83), uma investigação qualitativa “pressupõe a inter-relação do investigador com a realidade que estuda. A construção da teoria processa-se à posteriori de modo indutivo e sistemático, a partir do terreno, à medida que os dados empíricos emergem e são analisados”. De facto, os investigadores que procuram realizar uma investigação deste carácter procuram, antes de mais, entender as perceções e os comportamentos individuais.

Também Bogdan e Biklen (1994, p. 16) referem que os investigadores qualitativos “privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”, pois a recolha dos dados surge, efetivamente, através de um contacto profundo com os sujeitos a investigar, nos seus contextos “ecológicos naturais”.

Em suma, este tipo de investigação permite ao investigador descrever, concluir e fundamentar determinado facto ou problema, e também, como já foi referido, estudar as perceções individuais. Este conhecimento intrínseco dos próprios factos proporciona “uma melhor compreensão do real, com a inevitável subjetividade, mas marcada pela conjugação do rigor e da objetividade na recolha, análise e interpretação dos dados” (Ludovico, 2007, p. 83).

## **1.2 – Natureza e enfoque da investigação qualitativa:**

Bogdan e Biklen (1994) apresentam cinco características da investigação qualitativa, que são:

- 1- A proveniência dos dados resulta do ambiente natural, onde o investigador é caracterizado como o instrumento principal. Os dados são recolhidos em situação e complementados pela informação consequente do contacto direto. O investigador qualitativo preocupa-se, sobretudo, com o contexto, frequentando, inevitavelmente, os locais de estudo. Este considera que as ações e comportamentos humanos são influenciados pelo contexto em que se inserem, de tal forma que é essencial visitar (sempre que possível) o local de estudo. “Na sua perspetiva, separar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o seu significado” (Ludovico, 2007, p. 83).
  
- 2- A investigação qualitativa é descritiva. Os dados provenientes da mesma resumem-se a palavras ou imagens e ainda incluem registos escritos (transcrições) de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registos oficiais. Os investigadores procuram analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando a forma como estes foram assinalados ou transcritos. Desta forma, a palavra escrita assume aqui particular importância, não só para o registo dos dados, como também para a disseminação dos resultados. “Nada é considerado como um dado adquirido e nada escapa à avaliação. A descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 49).
  
- 3- Os investigadores qualitativos dão um enorme realce ao processo, por vezes, mais do que, propriamente, aos resultados ou produtos.
  
- 4- Os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. Os dados recolhidos durante a investigação não se destinam a confirmar ou infirmar hipóteses elaboradas previamente, pelo contrário, as abstrações vão sendo produzidas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando. O investigador “planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o

suficiente para reconhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 50).

- 5- A abordagem qualitativa é dirigida, sobretudo, pelo termo “significado”. Os investigadores qualitativos interessam-se, tal como afirma Erickson (1986) por “perspetivas participantes”, ou seja, a forma como as pessoas dirigem as suas vidas, procurando diferentes sentidos e objetivos. Ao apreender as perspetivas dos participantes, a investigação qualitativa salienta a dinâmica interna das situações. Os participantes na investigação são a grande preocupação dos investigadores qualitativos, pois estes últimos procuram compreender “aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973, cit. in. Bogdan e Biklen, 1994, p. 51). As estratégias e procedimentos adotados pelos investigadores permitem tomar conhecimento acerca das experiências e ideias do informador.

Qualquer que seja a investigação, é sempre fundamentada por uma orientação teórica. De tal forma que “os bons investigadores estão conscientes dos seus fundamentos teóricos, servindo-se deles para recolher e analisar os dados” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 52). Os fundamentos teóricos fortalecem a coerência dos dados e ajudam a compreender toda a informação recolhida durante a investigação.

A investigação qualitativa detém um carácter fortemente descritivo, onde todas as perspetivas são levadas em conta por parte dos investigadores, perspetivas essas que incluem diferentes pessoas e contextos. Contudo, quando se trata de uma investigação que envolve pessoas, o consentimento e a proteção destes deve estar assegurada, tal como as seguintes normas referem:

- ✓ *“Os sujeitos aderem voluntariamente aos projetos de investigação, cientes da natureza do estudo e dos perigos e obrigações nele envolvidos.*
- ✓ *Os sujeitos não são expostos a riscos superiores aos ganhos que possam advir”* (Bogdan e Biklen, 1994, p. 75).

Partindo desta ideia, os investigadores qualitativos tornam-se mais impressionáveis em relação aos efeitos provocados nas pessoas, que representam o seu objeto de estudo, “sendo estas entendidas a partir da sua perspetiva, pelo que o

investigador qualitativo procura afastar as suas próprias crenças, perspetivas e predisposições” (Ludovico, 2004, p. 66).

Do mesmo modo, também Smith (cit. in Pacheco, 1995, p. 19) patenteia como características da investigação qualitativa, as seguintes:

- “Processo empírico (distinto de mera especulação, interpretação para ou reflexão do investigador);
- estudo das qualidades ou entidades qualitativas pretendendo entendê-las num contexto particular;
- centra-se em significados, descrições e definições (isto é, mais em palavras do que em números), situando-se num contexto;
- expressa uma forte sensibilidade para o contexto;
- (...)
- dá-se pouco valor a protocolos estandardizados de investigação; trata-se do estudo no seu ambiente social;
- em relação ao método não tem como sentido principal garantir a verdade, mas sim ser usado de maneira criativa para cada situação”.

Ainda que possam existir diferentes teorias relativas às abordagens qualitativas, a maioria dos investigadores identificam-se, de algum modo, com a perspetiva fenomenológica. Estes “(...) tentam compreender o significado que os acontecimentos e interações têm para pessoas vulgares, em situações particulares” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 53).

### **1.3 – Processos e fases na investigação qualitativa:**

Devido à diversidade metodológica que o processo de investigação qualitativa apresenta, podendo assumir diferentes formas e procedimentos, não é possível definir um conjunto de procedimentos estanques e que o investigador tenha de seguir rigorosamente.

No entanto, podemos encontrar elementos comuns neste tipo de investigação que, de acordo com Gómez (1996), se resumem em quatro fases ou etapas fundamentais, fases estas que são isentas de um princípio e fim limitados. Estas fases desenvolvem-se “dialecticamente num *continuum*” (Ludovico, 2007, p. 86) e complementam-se umas às outras, com o intuito de responder às questões e objetivos da investigação.

Gómez (1996) apresenta como fases essenciais da investigação qualitativa, as seguintes (ainda que em cada uma delas se possam distinguir algumas etapas):

- a fase preparatória;

- a fase de trabalho de campo;
- a fase de análise;
- a fase informativa.

Na fase preparatória podemos distinguir duas etapas: *reflexiva*, na qual o investigador define e esboça o quadro teórico-conceptual respetivo à sua investigação, de acordo com a sua formação, experiência de vida, interesse e conhecimento. Na outra etapa, designada por *desenho*, o investigador organiza e planifica as decisões e ações que pretende tomar nas etapas subsequentes, tendo como resultado final a concretização do projeto de investigação. “O desenho de um estudo corresponde à intenção do investigador de organizar um conjunto de fenómenos, dando-lhes sentido, por forma a poderem também ser comunicados a outros” (Ludovico, 2007, p. 86).

O desenho apresenta ainda como característica essencial, a flexibilidade, que traduz a capacidade de se adaptar a determinadas e diferentes situações, consoante a realidade em que se desenvolve o estudo. Erlandson (cit. in Gómez et. al, 1996, p. 91) afirma que é fundamental “planificar siendo flexible”.

A fase de trabalho de campo, como o próprio nome indica, refere-se à deslocação do investigador ao campo – contexto do estudo -, processo este que se vai realizando progressivamente, com o intuito de recolher dados pertinentes e determinantes para o seu estudo. “Já na fase de recolha produtiva de dados, o investigador terá de tomar toda uma série de decisões, modificando, alterando, alternando e redesenhando o seu trabalho” (Ludovico, 2007, p. 86).

Relativamente à fase de análise assumem-se como procedimentos básicos a ter perante um estudo qualitativo, os seguintes: redução, organização e interpretação de dados. Toda a informação final, resultante desta etapa, caracteriza a fase informativa.

#### **1.4 – Procedimentos na investigação qualitativa:**

Numa investigação qualitativa, está bem patente o princípio “de que muito pouco se sabe acerca das pessoas e ambientes que irão constituir o objeto de estudo” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 83). Neste sentido, a investigação processa-se, rigorosamente, de forma a poder vir obter a informação útil e pertinente.



Para tal, importa que o investigador recorra a um conjunto de instrumentos de recolha de dados que mais se adequem ao seu objeto de estudo e que podem incluir a observação, a entrevista, o questionário, a análise documental, entre outros.

Os dados representam toda a recolha feita pelo investigador no decurso da sua investigação. Para a sua compreensão importa, numa fase seguinte, organizá-los e interpretá-los à luz dos pressupostos teóricos que suportam o estudo, tendo em vista encontrar respostas para as questões de investigação e objetivos definidos.

## **2. Objetivos:**

Tendo em consideração o objeto deste estudo e a sua natureza, definem-se como objetivos do presente trabalho, os seguintes:

Objetivo geral:

- ✓ Perceber de que forma as vivências e/ou conhecimentos musicais familiares contribuem para o desenvolvimento da criança.

Objetivos específicos:

- ✓ Conhecer as vivências musicais das famílias das crianças;
- ✓ Saber quais os conhecimentos musicais das famílias das crianças;
- ✓ Perceber se a educadora utiliza, na sua ação educativa, a música como recurso educativo;
- ✓ Perceber qual a predisposição das crianças para a música;
- ✓ Confrontar as vivências musicais familiares das crianças com o interesse e aptidão que estas revelam para a música.

## **3. Questões de partida:**

De acordo com os objetivos apresentados, resultam as seguintes questões de investigação:

- Que influencia têm as vivências musicais familiares no desenvolvimento das crianças?
- De que forma a aptidão musical da criança se relaciona com o seu contexto familiar, cultural, social e educativo?

- Terão os pais e a educadora um papel importante na promoção da expressão musical?

Estas representam as interrogações que suscitaram maior interesse para a presente investigação, sendo, desta forma, determinantes para a estruturação e elaboração de todo o quadro teórico.

#### **4. Participantes no estudo:**

O presente estudo reporta-se ao contexto de educação onde desenvolvemos, durante este ano letivo, a nossa prática de ensino supervisionada e, por esta razão, inclui como participantes: as famílias das vinte e cinco crianças; a educadora de infância, titular da sala; e cinco crianças (com quatro, cinco e seis anos de idade), escolhidas por conveniência a partir dos dados obtidos nos questionários às famílias. Por sua vez, estas cinco crianças também foram selecionadas por revelarem, no âmbito da PES, um forte interesse pela música, bem como aptidão musical.

#### **5. Opções e procedimentos metodológicos:**

Como já referimos anteriormente, metodologia representa a forma característica de investigar (Gómez, 1996). Neste sentido, também Almeida e Pinto (1990, p. 84) entendem por metodologia “a organização crítica das práticas de investigação”.

Podemos, efetivamente, assumir a metodologia como um conjunto de pressupostos determinantes para a concretização de qualquer investigação, pois através dela é possível orientar e estruturar rigorosamente o estudo que se pretende desenvolver.

É com base nestes pressupostos que passamos, de seguida, a apresentar os diferentes procedimentos e opções metodológicas, no que respeita à recolha, tratamento e análise dos dados.

##### **5.1 – Delineamento do estudo:**

De acordo com os fundamentos teóricos e metodológicos da presente investigação, tal como o objeto da mesma, este estudo realizou-se, como já referimos anteriormente numa primeira fase, junto das famílias do grupo de vinte e cinco crianças

da instituição de educação pré-escolar onde realizámos a PES; prosseguiu junto da educadora cooperante (responsável pelo grupo); e, por fim, junto de cinco crianças da sala. Este estudo decorreu no ano letivo de 2010/2011, sendo os dados recolhidos através de um inquérito por questionário, realizado aos encarregados de educação; um inquérito por questionário à educadora (por impossibilidade de realizarmos uma entrevista semiestruturada, como era nossa intenção); e entrevistas semiestruturadas a cinco crianças do grupo.

O inquérito por questionário, aplicado aos encarregados de educação, teve como objetivo conhecer não só as vivências musicais familiares das crianças como, também, os conhecimentos e os interesses musicais dos pais.

O inquérito por questionário à educadora de infância titular do grupo tinha o propósito de conhecer as conceções que esta possui acerca das potencialidades da música no desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, perceber se utiliza, na sua ação educativa, a música como recurso educativo, assumindo-a como um domínio necessário ao desenvolvimento equilibrado da criança.

A entrevista semiestruturada realizada às crianças teve como intuito aprofundar conhecimentos acerca dos seus interesses e aptidões musicais, bem como as suas vivências musicais familiares.

## **5.2 – Recolha e tratamento dos dados:**

Os dados constituem os “(...) materiais em bruto que os investigadores recolhem do mundo que se encontram a estudar” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 149). Constituem, portanto, a base da análise.

No âmbito desta investigação qualitativa procedemos, para a recolha de dados, à utilização do inquérito por questionário e à entrevista semiestruturada, como já referimos.

“O questionário e a entrevista, quando são construídos adequadamente e se aplicam no quadro de uma investigação com um *design* correto, podem ser utilizados como instrumentos de grande vantagem” (Tuckman, 2000, p.17).

### **5.2.1 – O Inquérito por questionário:**

O inquérito por questionário foi aplicado aos encarregados de educação e à educadora.

Pretendíamos com este instrumento de recolha de dados, que aparece frequentemente no campo da educação (Tuckman, 2000), recolher respostas de acordo com as perguntas enunciadas.

De acordo com Loureiro (2001), quando se constrói um questionário, “os itens a considerar não podem resultar apenas de uma reflexão teórica ou de adaptações puras e simples de escalas utilizadas noutras investigações” (Horta, 2006, p.117). Por sua vez, para a elaboração das perguntas é necessário ter em conta as características da população a inquirir (Ferreira, 1990), de modo a alcançar os objetivos estabelecidos e, desta forma, encarar o questionário como um instrumento de recolha de dados que permite um “conjunto de todos os meios de procura de resposta” (Mucchielli, 1979, p. 15).

Assim sendo, o inquérito por questionário constitui uma técnica de investigação que permite a obtenção quer de dados quantitativos, derivado à sua natureza quantitativa e capacidade de objetivar informação, mas também de dados qualitativos, através da formulação de questões abertas.

“Num questionário todas as questões são formuladas antecipadamente e o entrevistador deve colocá-las sem adaptação nem explicação” (Ghiglione e Matalon, 1997, p.115), o que implica que as respostas a obter de diferentes pessoas possam ser comparáveis.

Neste sentido, para os encarregados de educação, procedemos à construção de um inquérito por questionário constituído, maioritariamente, por questões fechadas, com o intuito de recolhermos dados mais precisos, ainda que sejam induzidos, isto é, “uniformizar igualmente as respostas, pedindo a cada pessoa que escolha a sua numa lista preestabelecida” (Ghiglione e Matalon, 1997, p.115).

No entanto, a existência de uma questão final (aberta), foi necessária para que, de acordo com Lessard-Hébert et al. (1994, p. 100), os inquiridos respondessem livremente e exprimissem expressões, “perceções, ou opiniões sobre acontecimentos, sobre outras pessoas ou sobre si próprios”.

Por outro lado, o questionário aplicado à educadora titular da sala, integra, na sua totalidade, questões abertas.

Em termos de estrutura conceptual, não descurando que os questionários aplicados tratavam de “questões de opinião e de atitudes” (Horta, 2006, p. 118), as questões que os suportam foram agrupadas por blocos, que serão apresentados de seguida, de forma a identificar mais facilmente os subtemas que caracterizam o tema central desta investigação, não esquecendo os objetivos que sustentam este estudo.

#### **a) Elaboração do inquérito por questionário aos encarregados de educação:**

Visando conhecer as vivências musicais das famílias, o inquérito por questionário realizado a todos os encarregados de educação das crianças da sala onde nos encontrávamos a realizar a PES (*anexo I*), foi estruturado com a preocupação de ter, maioritariamente, questões fechadas ou de escolha múltipla, opção que se deveu ao facto de considerarmos que, desta forma, seria mais fácil os pais responderem e, obtermos, assim, um maior retorno.

O questionário foi administrado por via direta (Quivy e Campenhoudt, 1998), ou seja, foi entregue diretamente aos encarregados de educação, que procederam ao seu preenchimento.

Ainda assim surgiu a necessidade de apoiar alguns encarregados de educação no preenchimento do questionário, uma vez que não sabiam ler nem escrever. Disponibilizamo-nos, efetivamente, para realizar os mesmos, acompanhando-os e auxiliando-os nas suas dúvidas.

Todos os questionários continham um cabeçalho onde se informava os encarregados de educação acerca do estudo a ser desenvolvido, bem como os objetivos do questionário. Esta introdução continha, também, um agradecimento pela participação e disponibilidade e informava que todas as informações recolhidas seriam inteiramente confidenciais, de modo a salvaguardar o anonimato.

Relativamente à estrutura do questionário, passamos de seguida à apresentação dos pontos que o constituíam, bem como aos objetivos para cada um deles:

### ***Ponto 1 – Dados da criança***

Neste ponto pretendíamos recolher dados pessoais da criança, designadamente, a sua idade e constituição do agregado familiar.

### ***Ponto 2 – Interesses musicais dos pais***

Com as questões que compõem este ponto tínhamos como objetivo conhecer os interesses musicais dos pais, no que respeita ao seu gosto pela música, os estilos musicais que mais lhe agradam e, ainda, saber se possuíam formação musical.

### ***Ponto 3 – Interesses musicais da criança***

Neste ponto pretendíamos, essencialmente, conhecer as predisposições e gostos musicais da criança.

### ***Ponto 4 – Vivências musicais em casa***

Com este conjunto de questões, procurámos conhecer o percurso musical da criança desde bebé até à idade atual, bem como os hábitos musicais em família.

### ***Ponto 5 – Potencialidades da música (questões gerais)***

Com o último ponto, constituído por uma questão aberta, pretendíamos que os pais dessem a sua opinião acerca das potencialidades da música no desenvolvimento dos seus filhos.

Da totalidade dos vinte e cinco questionários entregues tivemos um retorno de vinte e quatro.

No que concerne à apresentação e análise dos dados recolhidos, mantivemos a mesma ordem dos pontos, ou seja, analisámos cada ponto separadamente, constituindo para cada um deles um quadro síntese, processo este que será apresentado no capítulo seguinte.

#### **b) Elaboração do inquérito por questionário à educadora:**

Ao contrário do inquérito por questionário efetuado aos encarregados de educação, a elaboração deste questionário (*anexo II*) implicou a formulação de questões abertas, por

forma a garantir maior liberdade à educadora para exprimir a sua opinião relativamente às questões colocadas.

De acordo com Foddy (1996, p. 142) a “utilização de perguntas abertas [permite] aos inquiridos expressarem exatamente que lhes vem à cabeça sem sofrer influências de sugestões avançadas pelo investigador, enquanto as perguntas fechadas os encerram num conjunto limitado e arbitrário de alternativas”.

Desta forma, tínhamos como objetivo conhecer as conceções que a educadora possui acerca das potencialidades da música no desenvolvimento da criança e, ao mesmo tempo, pretendíamos verificar se esta utiliza, na sua ação educativa, a música como recurso educativo, igualmente assumida como um domínio necessário ao desenvolvimento equilibrado da criança.

O presente questionário foi entregue diretamente à educadora e continha um cabeçalho onde a informava acerca do estudo a ser desenvolvido, bem como os objetivos do questionário. Esta introdução continha, também, um agradecimento pela participação e disponibilidade e informava que todas as informações recolhidas seriam inteiramente confidenciais, de modo a salvaguardar o anonimato.

Relativamente à estrutura do questionário, passamos de seguida à apresentação dos pontos que o constituíam, bem como aos objetivos para cada um deles:

#### ***Bloco A – Formação académica e complementar da educadora***

Este bloco centra-se, sobretudo, na verificação e registo da formação académica e complementar da educadora, com o intuito de perceber se a música tem sido uma das suas preocupações, em termos de formação.

#### ***Bloco B – Enfoque dado à expressão musical na prática educativa da educadora***

Tínhamos como objetivos neste bloco perceber se a educadora utiliza a música como recurso educativo na sua prática; conhecer também a sua perceção em relação à expressão musical no Jardim de Infância e, por fim, conhecer o tipo de atividades de expressão musical que desenvolve na sua prática educativa.

#### ***Bloco C – Conhecimento dos interesses musicais das crianças***

Visava perceber se a educadora identifica a música como um dos interesses das crianças.

### ***Bloco D – Conhecimentos das vivências musicais familiares das crianças***

Centrando-se nas vivências musicais familiares das crianças, este bloco visava perceber se a educadora tem, efetivamente, conhecimento das mesmas.

### ***Bloco E – Importância do contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento musical das crianças***

Com o último bloco, tivemos em vista conhecer a apreciação que a educadora faz das vivências musicais familiares no desenvolvimento musical das crianças.

#### **b.1.) Análise dos dados:**

Os dados são tratados à semelhança dos obtidos junto dos encarregados de educação, ou seja, os blocos acima apresentados constituirão o nosso foco de orientação e organização para a análise dos dados. Em cada bloco serão apresentados quadros-síntese, onde a informação será sintetizada, de forma a facilitar a posterior análise das mesmas.

De acordo com Ghiglione e Matalon (1997, p. 116), “do ponto de vista da análise dos resultados, as questões fechadas são, à priori, as mais cómodas, [pois] todas as pessoas que tiveram a mesma lista de respostas debaixo dos olhos são imediatamente comparáveis”.

Assim, nos questionários efetuados aos encarregados de educação, procederemos à análise dos dados da seguinte forma: a informação extraída em cada conjunto de questões, que constituem um bloco, é apresentada num quadro, seguida da respetiva interpretação dos dados. Ao contrário do questionário realizado à educadora, pois por ser constituído por questões abertas, considerámos mais pertinente recorrer à técnica de análise de conteúdo, analisando cada questão separadamente, pois julgamos ser, tal como Vala (1990, p. 107), particularmente útil, uma vez que não seria possível antecipar “todas as categorias ou formas de expressão que podem assumir as representações ou práticas dos sujeitos questionados”. Posteriormente, a informação resultante será agrupada de acordo com os blocos, nos quais o questionário se encontra organizado.

A este respeito, também Ghiglione e Matalon (1997, p. 116) referem que “uma questão aberta levanta, à primeira vista, menos dificuldades. É só coloca-la e registar



textualmente a resposta. Mas depois é preciso codificar essas respostas, ou seja, agrupá-las num pequeno número de categorias”.

### **5.2.2 – A Entrevista:**

As entrevistas qualitativas, embora possam variar quanto ao seu grau de estruturação, constituem, de um modo geral, uma técnica que possibilita “a recolha de dados de opinião que permitem não só fornecer pistas para a caracterização do processo em estudo, como também conhecer sob alguns aspetos, os intervenientes do processo” (Estrela, 1994, p. 342), através da recolha de “dados válidos sobre as crenças, as opiniões e as ideias dos sujeitos” (Lessard-Hébert, Goyette e Boutin, 1994, p. 160).

As entrevistas adquirem finalidades de investigação, pois, por um lado, é possível obter informação sobre o real e, por outro lado, conhece-se algo acerca dos quadros conceptuais de quem fornece essa mesma informação.

Também Bogdan e Biklen (1994, p. 134) salientam que “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo”.

Neste sentido, de acordo com a natureza deste estudo e conscientes de que “uma entrevista é muito mais do que uma conversa interessante” (Bell, 1997, p.121) optámos pela entrevista semiestruturada.

Com a utilização desta técnica pretendemos, por um lado, *escutar* os entrevistados (Gonçalves, 1992) e, por outro lado, obedecer aos princípios enunciados por Estrela (1994) e também por Pacheco (1995), com o intuito de não “dirigir” a entrevista, não limitar as respostas dos entrevistados e não restringir a temática abordada (Ludovico, 2007). Uma boa entrevista requer que os sujeitos envolvidos estejam à vontade e falem livremente sobre os seus pontos de vista, de acordo com as questões enunciadas, perspectiva esta que pretendemos manter com a aplicação da entrevista. “As boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspetivas dos respondentes” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 136).

Por outro lado, “(...) a liberdade que se pretende dar ao entrevistado não deverá ser incompatível com a necessidade de precisar os quadros de referência do entrevistado, levando-o a esclarecer conceitos e situações” (Estrela, 1994, p. 342).

Metodologicamente falando, o papel do entrevistador, quando realiza uma entrevista *semiestruturada*, deve seguir “(...) o pensamento do seu interlocutor, ao mesmo tempo que zela pela pertinência das afirmações relativamente ao objetivo da pesquisa, pela instauração de um clima de confiança e pelo controle do impacto das condições sociais da interação sobre a entrevista”, tal como sublinha Grawitz (cit. in Albarello et. all, 1997, p. 95).

Uma das grandes vantagens desta técnica é o seu carácter adaptativo, pois através dela o entrevistador “(...) consegue explorar determinadas ideias, testar respostas, investigar motivos e sentimentos, coisa que o inquérito nunca poderá fazer” (Bell, 1997, p.137).

Assim sendo, todas estas características mencionadas serviram para nos orientar na aplicação desta técnica junto das crianças e, desta forma, obter informação diversificada e pertinente para o presente estudo, como por exemplo, as suas opiniões, ideias e sentimentos relativamente às questões previamente formuladas.

### **c) Elaboração do guião da entrevista às crianças:**

A entrevista foi sustentada por um guião de natureza flexível, por forma a que, na sua realização, fosse respeitada a liberdade dos entrevistados e, através de um ambiente adequado, fosse possível alcançar os objetivos previamente definidos. (Ludovico, 2004).

O guião mencionado tinha por tema “vivências musicais familiares” e como objetivo principal “conhecer os interesses e aptidões musicais das crianças, a partir das suas vivências musicais familiares”, sendo organizado por cinco blocos distintos, que passamos a apresentar:

#### ***Bloco A – Legitimação da entrevista e motivação dos entrevistados***

Neste bloco pretendemos legitimar a entrevista e motivar as crianças, comunicando-lhes o trabalho que está a decorrer e ainda, pedir a sua colaboração. No

entanto, visto que os entrevistados eram crianças, procurámos utilizar um discurso adequado, objetivo e claro, de modo a levar a criança a expor o seu pensamento relativamente às questões formuladas.

De salientar que, previamente à realização da entrevista, informamos os pais destas crianças acerca da mesma e, ao mesmo tempo, solicitámos a sua respetiva autorização.

### ***Bloco B – Dados da criança***

Ainda que parte destes dados não sejam divulgados no estudo em questão, este bloco visava registar alguns dados da criança, mais concretamente a sua idade.

### ***Bloco C – Perceções da criança em relação à música***

Tínhamos como objetivo conhecer as perceções da criança em relação à música.

### ***Bloco D – Interesses musicais da criança***

Este bloco centrava-se, particularmente, no conhecimento dos interesses e gostos musicais da criança.

### ***Bloco E – Vivências musicais familiares da criança***

Com o último bloco, tivemos em vista conhecer os interesses e vivências musicais familiares da criança.

## **c.1. Realização das entrevistas:**

Relativamente às condições em que se concretizaram as cinco entrevistas às crianças, podemos referir que todas se realizaram na sala do jardim de infância. Todas as crianças foram contactadas, individualmente, (após o contacto e autorização das respetivas famílias), tendo mostrado disponibilidade para participar no presente estudo. Seguiu-se a realização das entrevistas, sendo que, cada uma delas demorou cerca de trinta minutos, na qual existiu a preocupação de estabelecer um ambiente adequado para a realização das mesmas, onde não houvesse interferências (Pacheco, 1995), ou seja, as entrevistas foram realizadas em momentos em que não se verificaram atividades na sala, portanto, onde só constava a criança (entrevistada) e o entrevistador, contribuindo assim

para uma melhor concentração da criança relativamente às questões que lhe iam sendo colocadas.

De acordo com o tempo disponibilizado pela educadora cooperante, as cinco entrevistas ocorreram *todas* no mesmo dia, no mesmo local e, portanto, com as mesmas condições.

Também com a autorização prévia dos encarregados de educação, recorreremos à gravação áudio das entrevistas, como forma de preservar a autenticidade e o rigor do discurso. Na verdade, tal como refere Goetz e LeCompte, cit. in Pacheco, 1995, p.89) “a exatidão das palavras e usos linguísticos (...) aumenta com o registo exato das respostas do entrevistado”.

A atribuição de um número de código a cada entrevista (de E1 a E5, de acordo com a ordem de execução das mesmas) foi fundamental para garantir o anonimato das mesmas, sendo estipulado um número para as respostas obtidas pelos entrevistados – de C1 a C5. Por exemplo, os dados obtidos na entrevista E1 correspondem à criança C1, pois tratando-se de crianças, faria sentido designa-las como tal (de forma a garantir o anonimato) e assim sucessivamente.

## **c.2. Análise dos dados:**

Após terem sido realizadas as cinco entrevistas, procedemos à redação dos respetivos protocolos, com a passagem a escrito, na íntegra, dos registos áudio obtidos. Tal como referem Bogdan e Biklen (1994, p. 136) “as transcrições estão repletas de detalhes e de exemplos”, o que nos permite recolher um conjunto de dados informativos e característicos do próprio sujeito entrevistado, isto é, relativo às suas ideias, crenças, opiniões e sentimentos sobre determinado assunto.

Ainda de acordo com a perspetiva destes autores, estes definem análise de dados como

*o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, (...) [envolvendo] o trabalho com os dados, a sua organização, divisão em unidades manipuláveis, síntese, procura de padrões, descoberta dos aspetos importantes e do que deve ser aprendido e a decisão sobre o que vai ser transmitido aos outros (1994, p. 205).*

Neste sentido, recorreremos à técnica de análise de conteúdo para o tratamento dos dados recolhidos que, segundo Bardin (1995, p. 31), representa um “conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens”.

Os entrevistadores devem considerar a postura de *detetives*, pois “(...) reunindo partes de conversas, histórias pessoais e experiências, numa tentativa de compreender a perspetiva pessoal do sujeito” (Bogdan e Biklen, 1994, p. 139), vão favorecer e enriquecer todo este processo, que consiste na análise de dados. Esta técnica “assenta em regras de homogeneidade, exaustividade, exclusividade, objetividade, adequação e pertinência” (Ludovico, 2007, p. 95).

Assim sendo, a análise de conteúdo das entrevistas em questão prosseguiu de acordo com um conjunto de fases, que passamos a citar:

- No primeiro tratamento foram selecionados os excertos mais relevantes do discurso dos entrevistados, excluindo as passagens de discurso que fugiam, de certa forma, à questão colocada e, ao mesmo tempo, não eram consideradas pertinentes para o estudo.
- De seguida, prosseguimos à construção da grelha de categorização e, uma vez que as entrevistas efetuadas às crianças apresentavam um carácter simples e objetivo, a grelha construída, baseada também no guião de entrevista, não sofreu grandes ajustes ao longo do processo de análise.
- A versão final da grelha de categorização que estabelecemos para esta investigação constitui o *Quadro 1*, que apresentamos de imediato.

## Quadro 1

### Grelha de Categorização (entrevistas às crianças)

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>
1.1. Perceções em relação à música	1.1.1. Conceito e/ou representação de música
2.1. Interesses e gostos musicais	2.1.1. Apreciação global
	2.1.2. Inclinação musical
	2.1.3. Preferência musical
3.1. Interesses e vivências musicais familiares	3.1.1. Existência de um instrumento musical em casa
	3.1.2. Hábitos musicais familiares
	3.1.3. Interesse musical dos pais

Tratando-se de uma entrevista tão simples considerámos pertinente a não justificação de utilização de temas na elaboração da grelha de categorização (*quadro 1*), onde somente as categorias e as subcategorias lhe dão forma.

Neste sentido, analisando a grelha de categorização apresentada podemos referir como categorias e subcategorias, as seguintes: a primeira categoria intitulada “Perceções em relação à música”, na qual emergiu, conseqüentemente, como subcategoria, “Conceito e/ou representação de música”; a segunda categoria designada por “Interesses e gostos musicais”, onde surgiram como subcategorias a “Apreciação global”, “Inclinação musical” e “Preferência musical”; e, por fim, a última categoria caracterizada por “Interesses e vivências musicais familiares”, de onde derivaram como subcategorias a “Existência de um instrumento musical em casa”, “Hábitos musicais familiares” e “Interesse musical dos pais”.

Quando se trata da análise de entrevistas, como é o caso, esta deve manter-se concentrada na problemática selecionada para o estudo e acompanhar, de algum modo, as normas e as questões que levaram à sua constituição. Por sua vez, “cada investigação requer do investigador uma parte de capacidade inventiva e de criatividade, que se manifestará (...) na maneira como ele fará brotar sentido do seu material” (Albarello et. all, 1997, p. 224).

Prosseguindo com as diferentes etapas a desenvolver durante o processo de análise de conteúdo, podemos salientar as seguintes:

- *Pré-categorização*, onde se estabeleceram as diferentes unidades de sentido, de acordo com a informação facultada pelos entrevistados.

- *Categorização das unidades de sentido*. A categorização é, nas palavras de Bardin (1995, p. 117) “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos”.

- *Categorização comparativa dos dados* – após a categorização dos dados, executamos um quadro comparativo da categorização das cinco entrevistas, com o objetivo de facilitar a interpretação dos dados.

### **5.3 – Análise e interpretação dos dados:**

A análise e interpretação dos dados foi produzida a partir dos quadros de síntese da informação, estruturados através da grelha de categorização comparativa dos dados. Através desta última foi possível estabelecermos uma comparação e triangulação entre os dados “na busca do sentido e do significado das representações verbalizadas [pelos] protagonistas do estudo” (Ludovico, 2007, p. 99).

## Capítulo V - Apresentação e análise interpretativa dos dados

### 1. Questionários aos Encarregados de Educação:

Os inquéritos por questionário foram entregues aos vinte e cinco encarregados de educação das crianças que frequentavam a sala onde realizávamos a Prática de Ensino Supervisionada.

Destas, tivemos um retorno de vinte e quatro questionários preenchidos. A cada um destes questionários foi atribuído um código de Q1 a Q24 – significando a letra “Q” a palavra questionário seguida do respetivo número, de acordo com a ordem de receção dos questionários.

Proseguimos, de seguida, com a análise e interpretação dos mesmos, socorrendo-nos, para tal, de um conjunto de fundamentos teóricos.

### Dados pessoais

Este primeiro grupo de questões diz respeito aos dados pessoais da criança, contemplando aspetos relativos à idade da mesma e ao seu agregado familiar.

*Quadro 2: Dados pessoais*

Total			
Idade da criança	4 anos	3	24
	5 anos	16	
	6 anos	5	
Com quem vive	Pais (mãe e pai)	21	
	Mãe	3	
	Pais e Irmãos	17	
	Pais e Outro(s)	6	

Relativamente à idade das crianças podemos constatar que a maioria (16) tem cinco anos de idade, existindo apenas três crianças com quatro anos de idade. Portanto,



estamos perante um grupo heterogéneo, certamente com diferentes necessidades, capacidades e características pessoais.

Relativamente ao total de crianças apresentamos, de acordo com o número de questionários que nos foram devolvidos, o registo de vinte e quatro crianças.

Grande parte destas crianças (17) tem irmãos, sendo que duas delas têm, cada uma, cinco irmãos.

Verifica-se ainda que seis crianças vivem com outros elementos familiares em casa: avós, tia, companheiro da mãe e primos.

## Interesses musicais das famílias

No que toca aos interesses musicais destas famílias centramo-nos no quadro 3.

*Quadro 3: Interesses musicais das famílias*

Total			
Gosta de música?	<i>Não</i>	0	24
	<i>Sim</i>	24	
Ouve música com frequência?	<i>Não</i>	3	24
	<i>Sim</i>	21	
Que tipo de música gosta?	<i>Música Tradicional Portuguesa</i>		12
	<i>Hip Hop</i>		12
	<i>Pop</i>		12
	<i>Jazz</i>		5
	<i>Fado</i>		4
	<i>Rock</i>		8
	<i>Música Infantil</i>		10
	<i>Música Erudita (clássica)</i>		4
	<i>Cânticos alentejanos</i>		2
	<i>Outro(s)</i>		6
Tem alguma formação musical?	<i>Não</i>	22	24
	<i>Sim</i>	2	
Toca algum instrumento musical?	<i>Não</i>	18	24
	<i>Sim</i> (órgão; piano)	3	
	<i>Não responderam</i>	3	

Relativamente a este grupo de questões, através dos quais pretendíamos conhecer os interesses musicais das famílias, podemos verificar, no *quadro 3*, que todas famílias responderam afirmativamente à primeira questão, portanto, vinte e quatro pais afirmam gostar de música e, por sua vez, vinte e um inquiridos responderam ouvir música com frequência. Dada esta constatação, e segundo o quadro teórico que suporta esta investigação, podemos afirmar que o facto de os pais gostarem de música e ouvirem música com frequência só pode favorecer a criança, pois esta, de certa forma, é envolvida pelos interesses musicais dos pais, basta que estes a estimulem para tal.

Segundo Gordon (2000) “os pais tendem a ensinar os filhos da mesma forma que foram ensinados quando eles próprios eram crianças e a partilhar com elas aquilo que, enquanto adultos, apreciam e supostamente percebem” (p.13).

No que concerne aos géneros musicais mais apreciados pelas famílias, os géneros mais nomeados foram a Música Tradicional Portuguesa, o Hip Hop e o Pop, indicados por doze famílias. Seguido destes géneros, aparece a “Música Infantil” como a segunda mais apreciada, ou seja, assinalada por 10 famílias, facto este que nos suscitou alguma dúvida, pois alguns encarregados de educação podem ter mencionado a música infantil, não como sendo do seu interesse musical, mas sim pelo facto de terem filhos e ouvirem este género com os mesmos.

Na opção “outro(s)”, duas das respostas obtidas apontaram a música brasileira; duas de música cigana; uma de música latina; e uma de música africana. A diversidade de estilos musicais assinalados pelos pais das crianças resulta, em nosso entender, da diversidade de culturas existentes no grupo de crianças.

Efetivamente, julgamos que esta diversidade de géneros musicais só pode favorecer o desenvolvimento da criança, pois permite-lhe adquirir um vasto campo musical; conhecer os grandes êxitos musicais (dos diferentes géneros); contactar com outras línguas, que não a sua; aprimorar a sua própria língua; entre outros aspetos.

Em termos de formação musical podemos constatar que vinte e dois inquiridos não possuem nenhuma formação, no âmbito da música, existindo apenas dois pais que receberam formação musical, tendo adquirido essa formação a nível particular e no conservatório. Justifica-se, assim, que alguns saibam tocar instrumentos musicais como a guitarra, piano e órgão. Neste caso, a orientação musical formal que os pais podem proporcionar aos filhos irá, certamente, beneficiar a criança, se esta demonstrar disponibilidade musical para tal. Contudo, convém lembrar que a orientação musical

informal é bem mais importante nos primeiros anos de vida (infância), pois prepara e ensina a criança a apreciar e compreender a música, aspeto mais importante para o seu desenvolvimento do que a aprendizagem de um conjunto de técnicas e procedimentos.

Neste sentido, a última questão deste grupo pretende verificar se algum dos inquiridos sabe tocar algum instrumento musical, claro que, em consequência da questão anterior averiguámos que dois dos pais sabem tocar instrumentos musicais, como já referimos anteriormente, e o outro inquirido refere que sabe tocar viola, portanto temos um total de três pais que sabem tocar algum instrumento musical. De acordo com o questionário correspondente (Q22), este último inquirido, que diz saber tocar viola, trata-se de um indivíduo de etnia cigana, o que nos permite afirmar, devido às suas vivências e cultura, que poderá ter aprendido a tocar este instrumento com algum outro membro do grupo, que já possuía esses conhecimentos musicais, não existindo, assim, formação musical formal, mas sim através da transmissão de saberes musicais de uns para os outros.

Por exemplo, um pai que tenha conhecimentos musicais pode transmitir ao seu filho, o quanto antes, esses mesmos conhecimentos, mas, mais importante que isso, é o interesse que este pode despertar no filho pela música, podendo, até, sem formação musical, estimular a criança para apreciar a música, facto este que o presente estudo pretende evidenciar, juntamente com outros pressupostos relativos ao tema central que conduz esta dissertação.

Ainda sobre esta última questão, três encarregados de educação não responderam, sendo o total de respostas obtidas de vinte e um.

## **Interesses musicais das crianças**

As respostas aos interesses musicais das crianças encontram-se organizadas no quadro 4.

*Quadro 4: Interesses musicais da criança*

Total			
A criança revela gosto pela música?	<i>Não</i>	2	24
	<i>Sim</i>	22	
A criança tem iniciativa própria para cantar em casa?	<i>Não</i>	1	24
	<i>Sim</i>	23	
A criança pede para cantarem com ela <i>ou</i> para ela?	<i>Não</i>	5	24
	<i>Sim</i>	19	
A criança pede para ouvir música?	<i>Não</i>	2	24
	<i>Sim</i>	22	
A criança gosta de ouvir música?	<i>Não</i>	0	24
	<i>Sim</i>	24	
A criança recebe alguma formação musical?	<i>Não</i>	24	24
	<i>Sim</i>	0	

No *quadro 4* acerca dos interesses musicais das crianças, podemos constatar que, segundo os pais, a maioria (22) das crianças revela gostar de música, sendo que duas delas não manifestam interesse por tal. Por sua vez, relativamente aos interesses musicais das famílias, todos os pais responderam gostar de música e a maioria ouve música com frequência, o que nos leva a refletir se o facto de termos duas crianças que não gostam de música se encontra, de alguma forma, relacionado com o facto de não contactarem com a música frequentemente.

A este respeito, Gordon (2000) diz-nos que “a aptidão musical duma criança é inata mas é afetada pela qualidade do meio em que vive” (p. 16), portanto, mesmo que uma criança revele gosto pela música, se não for estimulada e devidamente orientada musicalmente, a sua aptidão musical acabará por diminuir.

Em suma, o *quadro 4* mostra-nos que vinte e três (23) crianças manifestam iniciativa própria para cantar em casa; dezanove (19) crianças pedem aos pais para cantarem com ela *ou* para ela; vinte e duas (22) crianças pedem para ouvir música; vinte e quatro (24), portanto, a totalidade das crianças gostam de ouvir música, mesmo não recebendo qualquer formação musical.

Podemos, portanto, confirmar que, de forma geral, estamos perante um grupo de crianças que revela gosto pela música, tal como havíamos constatado antes de iniciarmos o estudo.

## Vivências musicais em casa

As respostas acerca das vivências musicais das crianças em casa apresentam-se divididas em dois quadros, um sobre as vivências musicais quando esta era bebé e outro sobre as vivências musicais atuais. Centramo-nos, pois, nos referidos quadros.

*Quadro 5: Vivências musicais familiares quando a criança era bebé*

Total			
Quando o seu educando era bebé proporcionava-lhe a audição de música?	<i>Não</i>	5	24
	<i>Sim</i>	19	
Acha que a música lhe despertava algum interesse?	<i>Não</i>	3	24
	<i>Sim</i>	21	
Que tipo de música lhe disponibilizava?	<i>Música Tradicional Portuguesa</i>		7
	<i>Hip Hop</i>		4
	<i>Pop</i>		2
	<i>Jazz</i>		1
	<i>Fado</i>		1
	<i>Rock</i>		1
	<i>Música Infantil</i>		20
	<i>Música Erudita (clássica)</i>		5
	<i>Cânticos alentejanos</i>		0
	<i>Outro(s)</i> (Música latina, cigana e africana)		3

Este grupo de questões visava conhecer as vivências musicais em casa e, de certa forma, perceber se estes pais “alimentam” o hábito de ouvir música em casa, estimulando a criança a apreciar a música, tendo como fundamento o interesse que esta revela pela música.

Analisando o *quadro 5* podemos constatar que dezanove (19) crianças tinham contacto com a música, quando ainda eram bebés, pois os encarregados de educação afirmaram que proporcionavam a audição de música à criança neste período da sua vida. Por sua vez, vinte e uma (21) crianças revelava ter interesse pela música. “Para a criança é um prazer ouvir sons organizados, como as canções de embalar, as rimas e as

histórias porque ouve palavras ritmadas, repetidas e entoadas” (Pocinho, 2007, p.111), sendo que a música permite acalmar, embalar ou alegrar o bebé quando necessário, dependendo da melodia que lhe é facultada.

Dado este facto, podemos concluir que se dezanove (19) crianças ouviam música, em bebé, e vinte e um (21), demonstrava interesse pela música, então duas delas apesar de, aparentemente, não terem sido estimuladas musicalmente pelos pais, demonstravam interesse pelos registos sonoros.

Relativamente aos géneros musicais que os encarregados de educação disponibilizavam às crianças, neste período das suas vidas, o mais referenciado foi a música infantil (sendo assinalado em vinte respostas), seguido da música tradicional portuguesa (em sete respostas) e a música erudita (em cinco respostas).

Verifica-se, ainda, que cada inquirido selecionou mais do que uma única opção (género musical), o que significa que a criança era exposta a vários géneros musicais, aspeto que, como sabemos, favorece o desenvolvimento da criança. Relativamente à diversidade de géneros musicais facultados às crianças, Gordon (2000) afirma que

*quanto mais variada for a música que as crianças ouvem, isto é, quanto mais rico for o ambiente em tonalidades, harmonias e métricas, e quanto mais encorajadas as crianças forem a interagir com aquilo que ouvem, através de orientação musical informal (...) maior será o proveito que tiram (p.44).*

Dois inquiridos não responderam a esta questão e três selecionaram a opção “outro(s)”, apresentando os seguintes géneros musicais: música cigana, africana e latina. Curiosamente, podemos afirmar que os inquiridos selecionaram os géneros musicais tendo em conta o seu contexto cultural.

*Quadro 6: Vivências musicais familiares na idade atual da criança*

Total			
Cantam juntos em casa? (pais e crianças)	<i>Não</i>	6	24
	<i>Sim</i>	17	
	<i>Não responderam</i>	1	
Têm contacto com algum instrumento?	<i>Não</i>	14	24
	<i>Sim</i>	10	
Com que frequência ouvem música em casa?	<i>Todos os dias</i>	12	24
	<i>1 ou 2 vezes por semana</i>	8	
	<i>4 ou 5 vezes por mês</i>	1	
	<i>Raramente</i>	0	
	<i>Outro</i>	3	
Que tipo de música ouvem?	<i>Música Tradicional Portuguesa</i>	13	
	<i>Hip Hop</i>	8	
	<i>Pop</i>	11	
	<i>Jazz</i>	1	
	<i>Fado</i>	2	
	<i>Rock</i>	7	
	<i>Música Infantil</i>	18	
	<i>Música Erudita (clássica)</i>	5	
	<i>Cânticos alentejanos</i>	2	
<i>Outro(s)*</i>	6		

\*Outros estilos musicais que foram mencionados pelos pais, são: música brasileira, latina, evangélica, africana e cigana.

Este *quadro 6* retrata, como já mencionamos anteriormente, as vivências musicais familiares, de acordo com a idade atual da criança. Através da sua leitura podemos verificar que dezassete crianças cantam em casa com os pais, sendo que um dos inquiridos não respondeu a esta questão.

Relativamente aos instrumentos musicais, dez inquiridos afirmam ter contacto com algum instrumento musical e mencionaram o órgão (3 vezes); a guitarra (5 vezes); o piano (1), a flauta (1), o tambor (1), as castanholas (1), o acordeão (1) e instrumentos para crianças (1). Um inquirido disse ter um instrumento musical, mas não referiu qual.

Ainda que não saiba tocar, o contacto que uma criança pode ter com um instrumento musical, a simples exploração do mesmo beneficia a criança, pois, desta forma, adquire, progressivamente, a noção de que um instrumento emite variadíssimos sons, que organizados, produzem uma melodia.

Podemos também concluir, por análise ao *quadro 6*, que metade dos inquiridos (12) afirma que ouvem música todos os dias e oito (8) dizem ouvir uma ou duas vezes por semana. Os que selecionaram a opção “outro” declaram que ouvem música ao fim de semana ou mais do que 1 ou 2 vezes por semana.

Por fim, no que respeita ao género musical, mais uma vez, o mais selecionado (por 18 famílias) foi a música infantil, seguido pela música tradicional portuguesa (indicado por treze famílias) e do Pop (indicado onze vezes), sendo que dois inquiridos não responderam a esta questão.

Ao que parece os interesses musicais das crianças são respeitados, tendo em conta as suas preferências musicais, mas, no entanto, também lhes são disponibilizados outros géneros musicais, situação que contribui, como já referido anteriormente, para o seu desenvolvimento musical, no que concerne à sua aptidão e sensibilidade musical.

Como refere Pocinho (2007, p.111), no que respeita às vivências musicais familiares, “ouvir música com a criança, cantar com e para ela, dançar, brincar com objetos que produzem diferentes sons, construir instrumentos improvisados (...) e inventar canções” constituem algumas atividades que podem ser desenvolvidas no seio familiar, como forma de caracterizar as suas vivências musicais.

Nesse sentido, também Gordon (2000, p. 16) considera que “quanto mais cedo uma criança começar a beneficiar de um ambiente musical rico, mais cedo a sua aptidão musical começará a aumentar”.

## Potencialidades da música

O *quadro 7*, que se segue, dá-nos a perspetiva destas famílias quanto às potencialidades da música. Analisemo-lo então.

*Quadro 7: Potencialidades da música*

Total			
Incentiva o seu educando a ouvir música?	<i>Não</i>	7	24
	<i>Sim</i>	17	
Considera que a música é importante no desenvolvimento do seu educando? Porquê (*)?	<i>Não</i>	1	24
	<i>Sim</i>	23	



*Quadro 8: Potencialidades da música – justificações apresentadas*

(*) Respostas obtidas à 2ª questão	
Número dos questionários:	Respetivas respostas:
Q2	<i>“Porque é cultura geral. Ela gosta de ouvir música Inglesa (Americana) e tentar cantar nessa(s) língua(s). Nas músicas portuguesas, as letras às vezes são didáticas, principalmente as de criança”.</i>
Q4	<i>“Porque a música pode melhorar a personalidade da pessoa, bem como um relaxante natural”.</i>
Q5	<i>“Desenvolve a percepção auditiva e enriquece o vocabulário. Torna a criança mais alegre e divertida. Ele gosta das músicas dos anos 70, 80, 90. Consegue identificar cantores ou grupos quando os ouve em músicas que nunca tinha ouvido anteriormente”.</i>
Q6	<i>“Ajuda-o a desenvolver a fala e [a] mente (...)”.</i>
Q7	<i>“Porque estimula os sentidos, desenvolve a capacidade motora e exercita a memória”.</i>
Q9	<i>“Ajuda a desenvolver os sentidos”.</i>
Q11	<i>“Porque faz evoluir ao nível intelectual e psicológico, devido à compreensão da música. E também considero que a música é um excelente apoio à educação e formação das crianças”.</i>
Q12	<i>“Ajuda a criança a expressar-se melhor, melhorar as palavras e a ser mais feliz”.</i>
Q21	<i>“Ajuda a desenvolver as capacidades extra sensoriais da criança e a libertar pequenas frustrações, bem como ficar mais sensível e conhecedor dos grandes clássicos da música erudita”.</i>

Este último grupo de questões tinha como objetivo registar as opiniões dos encarregados de educação relativamente às potencialidades da música para o desenvolvimento da criança, incluindo uma última questão (aberta) que permitia aos inquiridos darem a sua opinião acerca disso mesmo.

Ainda no *quadro 7* podemos verificar que dezassete famílias afirmam incentivar o seu educando a ouvir música, contudo sete famílias referiram que não incentivam o seu educando a ouvir música, aspeto que nos causa alguma perplexidade, mas que não nos foi possível aprofundar.

Das famílias inquiridas vinte e três (23) consideraram que a música é importante no desenvolvimento da criança, apresentando a respetiva justificação. No entanto, nem todos justificaram a sua opinião e o único inquirido que considera que a música não é importante para o desenvolvimento da criança, também não apresentou qualquer justificação.

As respostas (justificações) obtidas foram registadas no *quadro 7*. Quanto à análise interpretativa das respostas às questões abertas apresentadas pelos inquiridos, as mesmas encontram-se no quadro

Como se pode verificar, alguns inquiridos consideram que a música contribui para a aquisição de cultura geral, tal como as suas palavras confirmam:

*“(...) Porque é cultura geral. Ela gosta de ouvir música Inglesa (Americana) e tentar cantar nessa(s) língua(s) (...) (Q2);*

*“(...) Ele gosta das músicas dos anos 70, 80, 90. Consegue identificar cantores ou grupos (...)” (Q5);*

“(…) ficar (...) conhecedor dos grandes clássicos da música erudita” (Q21).

Outros realçam que a música favorece a aquisição da linguagem da criança, ideia esta que também vem perspectivada nas OCEPE (1997), pois

*trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original (p. 64).*

Os inquiridos revelam ter alguma noção da ligação que se pode estabelecer entre a expressão musical e o domínio da linguagem, como as suas palavras bem expressam:

“(…) Nas músicas portuguesas, as letras às vezes são didáticas, principalmente as de criança.” (Q2);

“(…) enriquece o vocabulário (...)” (Q5);

“(…) Ajuda-o a desenvolver a fala (...)” (Q6);

“(…) Ajuda a criança a expressar-se melhor, melhorar as palavras (...)” (Q12).

Vejamos o que alguns dos inquiridos nos dizem a respeito de a música ser entendida como uma forma de a criança relaxar e libertar-se dos problemas:

“(…) a música (...) como um relaxante natural” (Q4);

“(…) Torna a criança mais alegre e divertida (...)” (Q5);

“(…) Ajuda a criança (...) a ser mais feliz” (Q12);

“(…) Ajuda (...) a libertar pequenas frustrações” (Q21).

Outra perspetiva que podemos salientar, a partir das respostas dadas pelos inquiridos, é o facto de a música, de uma forma geral, favorecer o desenvolvimento da criança. Efetivamente, “a atividade musical faz apelo à expressão, à descarga emocional da criança e desenvolve a imaginação e a criatividade. Ao participar numa atividade musical, a criança aprende a discriminar sons, palavras, melodias e ritmos” (Rua Sésamo, 1981, p. 40, cit. in Pocinho, 2007, p. 112). Nesta perspetiva a música contribui ainda para o desenvolvimento linguístico e intelectual da criança, bem como favorece o seu processo de socialização.

Neste sentido, “é preciso dar-lhe oportunidade para ouvir e explorar diferentes sons, cantar, dançar e tocar para que se situe e participe no mundo que a rodeia” (Pocinho, 2007, p. 112).

Vejamos o que a este respeito expressam as famílias:

*“(...) a música pode melhorar a personalidade da pessoa (...)” (Q4);*  
*“(...) Desenvolve a percepção auditiva (...)” (Q5);*  
*“(... ) Ajuda-o a desenvolver a (...) mente” (Q6);*  
*“(...) estimula os sentidos, desenvolve a capacidade motora e exercita a memória” (Q7);*  
*“(...) Ajuda a desenvolver os sentidos (...)” (Q9);*  
*“(...) faz evoluir ao nível intelectual e psicológico, devido à compreensão da música (...)” (Q11);*  
*“(...) Ajuda a desenvolver as capacidades extra sensoriais da criança (...)” (Q21).*

Em suma, podemos considerar que a generalidade das respostas dos inquiridos indiciam a consciência relativamente às potencialidades da música no desenvolvimento da criança.

Exemplo disso foi a frase de um encarregado de educação que evidencia perfeitamente a música como um recurso educativo necessário à formação da criança:

*“(...) considero que a música é um excelente apoio à educação e formação das crianças” (Q11).*

Pelo seu carácter lúdico, globalizante e integrador, a música deve ser considerada como um excelente recurso educativo à educação pré-escolar, uma vez que promove o desenvolvimento global da criança.

## 2. Questionário à educadora:

O inquérito por questionário foi entregue à educadora titular do grupo de crianças onde realizámos a Prática de Ensino Supervisionada.

Este questionário, constituído por questões abertas, visava recolher informação relativamente ao tema que caracteriza este estudo, nomeadamente, ao enfoque dado à expressão musical na prática educativa da educadora.

De modo a contribuir para uma melhor organização dos dados qualitativos, obtidos através do questionário, elaborámos um quadro (síntese), no qual definimos categorias e subcategorias. Prosseguimos, de seguida, com a análise e interpretação do mesmo, socorrendo-nos, para tal, de um conjunto de fundamentos teóricos.

### *Quadro 9 – Grelha de Categorização da Informação*

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
1. Formação no domínio da Expressão Musical	1.1. Formação inicial
	1.2. Formação Complementar
	1.3. Impacto da formação na prática pedagógica
2. A Expressão Musical na prática pedagógica	2.1. Importância atribuída
	2.2. Atividades desenvolvidas
	2.3. Contributos para o desenvolvimento das crianças
3. Conhecimento das vivências musicais familiares	3.1. Conhecimento das vivências musicais familiares
	3.2. Práticas de valorização/continuidade
	3.3. Atitude face à diversidade de vivências

### ***1- Formação no domínio da Expressão Musical***

Esta primeira categoria, referente à formação da educadora no domínio da Expressão Musical, compreende três subcategorias “formação inicial”, “formação complementar” e “impacto da formação na prática pedagógica”, que passamos de seguida a analisar.

#### **1.1. Formação inicial**

A educadora refere que possui a Licenciatura em Educação Pré-Escolar, sendo que a expressão musical incorporou a sua formação académica, em forma de unidade curricular.

## **1.2. Formação Complementar**

Relativamente a outras formações complementares ligadas à expressão musical no jardim de infância, a educadora afirma que frequentou algumas formações. Como ela própria refere - “(...) *só ações de formação (...)*”.

## **1.3. Impacto da formação na prática pedagógica**

Podemos verificar que a educadora assume a música como importante na sua formação académica e complementar, pois, como as suas palavras bem expressam:

*“(...) Através das ações adquiri noções básicas como: várias canções, desenvolvi o sentido estético-musical e artístico, assim como os conceitos musicais de ritmo, melodia, forma, dinâmica e intensidade. (...) Aprendi a ensinar a música como forma de um prazer lúdico, (...) conhecer o próprio corpo através do impacto emocional da própria música”.*

Assumindo a plena consciência da importância da música no desenvolvimento da criança, será mais fácil o educador adequar toda a sua prática pedagógica nesse sentido, tendo sempre em conta as características das crianças com quem está a trabalhar. Daí que toda a formação, académica e complementar, seja essencial no sentido de consciencializar os educadores para as potencialidades da música, bem como disponibilizar-lhes ferramentas que os permitam incluir a expressão musical no currículo de educação pré-escolar, de forma a promover o desenvolvimento da criança.

Assumindo a música como uma «necessidade humana» fundamental (Mead, 1972), “ao incluir a música de forma tão natural como parte integrante do mundo da criança, os educadores podem estar também a estabelecer inconscientemente uma relação fundamental entre a música, o funcionamento neurológico normal e a comunicação social normal” (Peery, 1987, cit. in Spodek, 1993, p.463)

## **2. A expressão musical na prática pedagógica**

Esta segunda categoria caracteriza o enfoque dado à expressão musical na prática pedagógica da educadora e visava conhecer as conceções da educadora em relação à

aplicação da expressão musical, como um elemento orientador da sua prática educativa e ainda perceber que tipo de atividades desenvolve no âmbito da expressão musical.

## **2.1. Importância atribuída**

Relativamente a esta subcategoria podemos realçar que a educadora refere a música como elemento potenciador de trabalhar outras áreas de conteúdo, embora não tenhamos conhecimento se esta dá seguimento a este princípio, na sua prática educativa.

Apenas faz referência ao princípio enunciado nas OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 48) que nos diz que “(...) as diferentes áreas de conteúdo deverão ser consideradas como referências a ter em conta no planeamento e avaliação de experiências e oportunidades educativas e não como compartimentos estanques a serem abordados separadamente”. Perspetivando esta ideia, a educadora reforça que este é – “(...) o princípio básico da necessidade de integração curricular”.

## **2.2. Atividades desenvolvidas**

Nesta subcategoria pretendíamos investigar se a educadora utiliza a música na sua prática educativa, na qual podemos verificar por análise ao questionário preenchido (*Anexo III*) que esta a aplica diariamente.

A educadora realça que proporciona às crianças situações de aprendizagem diariamente nos diferentes momentos educativos que surgem ao longo do dia.

*“(...) Diariamente, no espaço do tapete (hora do acolhimento/chamada), no recreio, na sala de atividades (através da realização de atividades plásticas, motoras) (...)”.*

Como exemplos de atividades musicais desenvolvidas na sala de atividades, de forma de trabalhar a expressão musical com o grupo de crianças, a educadora apresenta-nos os seguintes:

*“(...) Ilustração de instrumentos musicais (pedir a colaboração dos pais); criação de quadras para as canções; (...) trabalhar as sonoridades, ritmo com batimentos com o próprio corpo, rimas, canções, danças e audição musical”.*

No entanto, muitas mais atividades podem ser desenvolvidas no jardim de infância, através da música, sendo este um domínio transversal e globalizante, podem ser

trabalhados conteúdos relativos à matemática, à aquisição da linguagem, ao conhecimento do mundo, à expressão plástica, motora, entre outros. Por exemplo, através da expressão motora e musical a criança desenvolve a “(...) consciência da posição e orientação no espaço, a construção da noção de tempo e a descoberta de padrões rítmicos” (Ministério da Educação, 1997, p. 75).

Na estruturação das atividades musicais para o pré-escolar, o educador deve ter em conta “as competências próprias das várias idades da criança e as suas capacidades em desenvolvimento” (Peery, 1987, cit. in Spodek, 1993, p. 493), pois o planeamento de uma atividade musical que implica a criança fazer determinadas tarefas que ainda não se encontra preparada, em termos de desenvolvimento, para executar, naturalmente, não favorece o seu desenvolvimento global. “A planificação cuidada de experiências musicais na sala de atividades (...) pode fazer uma diferença importante no modo como as crianças apreciam a música” (Peery, 1987, cit. in Spodek, 1993, p. 493) e, ao mesmo tempo, contribuir para favorecer outros aspetos do seu desenvolvimento cognitivo, físico e social.

### **2.3. Contributos para o desenvolvimento das crianças**

Nesta subcategoria a educadora esclarece-nos de que forma a música pode promover o desenvolvimento da criança. Afirma ela que:

*“(...) De uma forma divertida a expressão musical promove o desenvolvimento das crianças, (...) as sessões de expressão musical favorecem a formação pessoal e social da criança, promovem a alegria e o bem-estar, ajudando a criança a ter noção de si e do outro, dão um contributo favorável ao domínio da linguagem verbal (...)”;*

*“(...) contribui para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, despertando-lhe o interesse e a curiosidade pelos fenómenos da música, favorecendo o desenvolvimento da expressão artística e contribuindo assim para a livre expressão de sentimentos (...)”.*

Podemos identificar, na resposta da educadora, o carácter lúdico que a música assume, a dimensão pessoal e social (pois permite que a criança cresça de forma saudável e equilibrada), o domínio linguístico, a liberdade de expressão que a música acarreta e, de forma geral, as potencialidades da música para um desenvolvimento global e harmonioso.

A expressão musical na educação pré-escolar contribui para o desenvolvimento, não só musical, como também cognitivo, linguístico, físico e social da criança. Através da música a criança descobre as suas potencialidades para criar, imaginar e inventar.

Para reforçar esta ideia, Peery (1987, cit. in Spodek, 1993), admite a música “como meio de promover e fomentar a competência pessoal e social” da criança, abrangendo diversas áreas, como: “[a] personalidade, [a] cognição (incluindo raciocínio, inteligência e criatividade), [a] leitura, [as] competências linguísticas, [a] socialização de atitudes, [as] competências motoras, [a] autoestima e [a] interação social” (p. 476).

### ***3. Conhecimento das vivências musicais familiares***

Esta última categoria, intitulada “Conhecimento das vivências musicais familiares” tinha como objetivo averiguar se a educadora tem conhecimento dos interesses musicais do grupo, se assume a música como um dos seus grandes interesses, se conhece as vivências musicais das crianças e de que forma age para respeitar essas mesmas vivências, envolvendo as famílias e, ainda, qual a sua atitude face à diversidade de vivências.

Esta categoria compreende, assim, três subcategorias, que analisamos de seguida.

#### **3.1. Conhecimento das vivências musicais familiares**

A presente subcategoria que caracteriza o conhecimento da educadora pelas vivências musicais familiares das crianças pretende investigar se a educadora possui esse mesmo conhecimento, pois afinal faz parte das características das crianças e é papel do educador respeitar e valorizar essas mesmas características. De acordo com as OCEPE (Ministério da Educação, 1997, p. 25) o educador deve “recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem”, pois estas informações determinam a prática educativa e o desenvolvimento da criança.

Assumir a música como um dos grandes interesses do grupo de crianças foi um dos pontos de partida que nos levou a realizar esta investigação, pois, como já referimos anteriormente, estas demonstraram fortes indícios musicais durante a PES, emergindo,



daí, a vontade de concretizar este estudo. Relativamente à opinião da educadora, ela também reconhece esse grande interesse no grupo, e afirma:

*“(...) Sim considero, pois a criança produz e explora espontaneamente os sons e ritmos”.*

Nesta subcategoria apenas podemos referir que a educadora diz conhecer as vivências musicais do grupo, informação que adquiriu, como as suas palavras indicam:

*“(...) Através de conversas informais com os pais/familiares e da anamnese”.*

Perspetivando a ideia de que “um contexto doméstico musical [é um] fator significativo na revelação das aptidões musicais das crianças” (Peery, 1987, cit. in Spodek, 1993, p. 475), podemos referir que a educadora, numa primeira fase, através das manifestações das crianças na sala de atividades, consegue perceber e identificar qual a inclinação e aptidão musical das crianças.

Efetivamente, através das atividades musicais proporcionadas no jardim de infância “as crianças com aptidão musical evidenciarão a sua competência musical em resposta à formação e à experiência, [de tal forma que] é importante identificar a aptidão para que as decisões acerca da formação musical possam ser orientadas com inteligência” (Peery, 1987, cit. in Spodek, 1993, p.471).

Neste sentido, o conhecimento das vivências musicais familiares das crianças, bem como a aptidão musical que estas revelam são fundamentais para o educador poder desenvolver a sua prática pedagógica, focada na expressão musical e promovendo o desenvolvimento global da criança.

### **3.2. Práticas de valorização/continuidade**

A educadora afirma que as crianças transportam as suas vivências musicais para a sala de atividades, tal como todas as outras vivências, não adiantando mais nenhuma informação específica sobre o assunto.

Esta subcategoria retrata o modo como a educadora procede para reforçar as vivências musicais das crianças no jardim de infância, de tal forma que esta refere:

*“(...) Incentivando e estimulando sempre com reforço positivo, dando muita importância ao que fazem, pedindo-lhes que reproduzam o que sabem fazer”.* Esta atitude, julgamos, contribuirá para que a criança se sinta confiante perante as suas capacidades.

Fowler (1962), num dos seus estudos, “mostrou que a música é uma das capacidades especializadas que podem ser estimuladas pelo tipo de ambiente familiar que privilegia as atitudes e as capacidades musicais” (cit. in Spodek, 1993, p. 471). Partindo deste princípio, cabe ao educador conhecer e respeitar as vivências musicais familiares das crianças, reforçando a sua prática educativa com atividades musicais que retratem, de certa forma, as suas vivências musicais. Por outro lado, para as crianças que não usufruam de um ambiente familiar que privilegia a música, como sendo essencial ao desenvolvimento da criança, o educador deve ter em conta essas mesmas ausências e recriar e proporcionar um conjunto de experiências que marquem a criança e a relação, que futuramente, esta construirá com a música.

De forma geral, o educador deve incentivar e motivar a participação de todas as crianças nas atividades propostas, respeitando sempre os seus interesses, capacidades e características, pois a forma como se vivencia a música é diferente de criança para criança, bem como, fazer com que a criança se sinta envolvida no seu meio escolar e, ainda, sinta entusiasmo pelas experiências e atividades musicais que lhe vão sendo disponibilizadas.

Uma forma de reforçar as vivências musicais familiares das crianças seria, certamente, envolver os encarregados de educação/famílias no processo educativo dos seus educandos, pedindo a sua colaboração e participação para determinadas atividades no âmbito da expressão musical. O envolvimento parental garante uma maior segurança e confiança à criança, pois esta sente-se compreendida, acolhida e valorizada pela família.

Sendo a família e o jardim de infância dois contextos sociais que contribuem para a educação da criança, é fundamental “a colaboração dos pais (...) [como forma] de alargar e enriquecer as situações de aprendizagem” (Ministério da Educação, 1997, p. 45). De acordo com o depoimento da educadora, podemos constatar que ela reforça essa mesma ideia, que o envolvimento parental representa uma mais valia para o sucesso das crianças, no entanto, não expõe a forma como procede para envolver os pais, na promoção da expressão musical. Por suas palavras:

*“(...) O envolvimento parental nas atividades (...) desenvolvidas no jardim de infância é uma mais valia para o sucesso das aprendizagens da criança e a expressão musical não é exceção”.*

Ainda de acordo com esta perspetiva, a educadora considera importante que os pais estimulem a criança para a música (embora não apresente nenhuma justificação para este facto) e salienta, pelas suas palavras, que:

*“(...) Todas as crianças têm potencial para aprender música, logo basta que os pais tenham vontade e poder económico para o fazerem (...) apesar de que essa estimulação pode ser feita somente em casa. (...)”.*

Neste sentido, podemos constatar que a educadora refere, muito bem, o potencial que todas as crianças têm para aprender música, pois tal como Gordon (1997) refere “todos os alunos são capazes de aprender música” (p. 41), basta que recebam a devida orientação musical. No entanto, a educadora realça a vontade e o poder económico dos pais como necessário à estimulação musical da criança, contrariamente à perspetiva de Gordon (2000) que refere que um pai bem informado sobre as potencialidades da música no desenvolvimento da criança, com disponibilidade, vontade e criatividade, que consiga concretizar as funções musicais básicas como cantar (razoavelmente) e movimentar o corpo (de forma flexível) possui “as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos” (p. 6).

### **3.3. Atitude face à diversidade de vivências**

Nesta última subcategoria, intitulada “atitude face à diversidade de vivências”, pretendíamos conhecer as conceções da educadora relativamente à diversidade de vivências musicais familiares que existem, tendo sido apresentado, numa das questões do questionário realizado à inquirida, um exemplo de uma situação real, com o intuito de percebermos qual a sua opinião perante a respetiva situação.

Assim, face a esse exemplo prático apresentado no questionário, obtivemos a seguinte resposta:

*“(...) No primeiro caso, a criança está habituada (...) a música é valorizada pela família, os pais estão preocupados com o prazer que a música lhes proporciona e investem tempo para estar com os filhos, o que os torna mais dóceis e com boas competências psicomotoras. No segundo caso, a criança normalmente está entregue a si própria e os pais não têm interesse em estar com os filhos (...) tornam-se crianças revoltadas e inquietas”.*

Achamos curioso o facto de a educadora relacionar a criança que recebe estímulo musical com um comportamento mais dócil, pois, mais uma vez, realça o efeito terapêutico que a música possui na formação da personalidade da criança.

De acordo com a teoria de Gordon (2000), as crianças que apresentam determinada aptidão, motivação ou inclinação musical, mas que, por outro lado, não recebem estímulo musical, nem vivenciam a música no seu ambiente familiar, a sua aptidão nunca chegará a vingar e a sua relação com a música acabará por ficar comprometida. Perante esta situação, cabe ao educador agir em prol do desenvolvimento destas crianças e reforçar o seu contacto com a música, visto que são carentes de vivências musicais familiares. Efetivamente que, os pais/família devem ser informados desta situação e, se possível, o educador deve informá-los acerca das potencialidades da música no desenvolvimento da criança, proporcionando atividades e experiências musicais que envolvam a participação dos pais.

Para finalizar, a educadora apresenta-nos outra ideia, na qual refere:

*“(...) O interesse que a criança terá na música varia consoante a interação musical que os pais desenvolvem com os filhos (...)”.*

Esta ideia vem perspetivar corretamente a ideia de Gordon (2000), pois as manifestações musicais que as crianças demonstram no quotidiano e, consecutivamente, demonstrarão no futuro, refletem uma “comunicação musical vivida no meio envolvente (...) [com qualidade ou não] em que a criança cresceu” (Ferrão e Rodrigues, 2008, p. 7).

### 3. Entrevistas semiestruturadas às crianças

Para facilitar a análise dos dados obtidos nas entrevistas efetuadas às cinco crianças procedemos à construção de uma grelha global de categorização dos dados, constituída por temas, categorias, subcategorias e as respetivas respostas dadas pelas crianças (indicadores). Passemos então à análise interpretativa do quadro 10.

Quadro 10 - Grelha Global de Categorização dos dados das entrevistas às crianças

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Conceito de música	1.1. Conceções em relação à música	1.1.1. Conceito e/ou representação de música	(...) <i>É o rádio!</i> (C1) (...) <i>Música? Para mim? É... (...) é gira!</i> (C4)
2. Interesses musicais	2.1. Interesses e gostos musicais	2.1.1. Apreciação global	(...) <i>Eu gosto</i> [de música] (C1) (...) <i>Gosto</i> [de música] (C2) (...) <i>Sim</i> [gosta de música] (C3) (...) <i>Gosto</i> [de música] (C4) (...) <i>Sim</i> [gosta de música] (C5)
		2.1.2. Inclinação musical	(...) <i>Eu gosto de cantar (...) gosto de todas.</i> [cantar, ouvir música e inventar canções] (C1) (...) <i>Gosto de ouvir música do rádio</i> (C2) (...) <i>Sim</i> [gosta de cantar] (...) de inventar [canções] (C3) (...) <i>Mais de inventar canções (...) todas também.</i> [gosta de cantar, ouvir música e inventar canções] (C) (...) [gosta] <i>de cantar, de ouvir e de dançar</i> (...) <i>Sim</i> , [são] <i>bonitas</i> [gosta de inventar canções] (C5)
		2.1.3. Preferência musical	(...) <i>Eu gosto do Jonhny Bigode</i> (C1) (...) <i>É a da Bailarina</i> (C2) (...) <i>Gosto da música do meu piano da bailarina.</i> (C3) (...) <i>Muitas</i> [canções] (...) <i>da Winx, da Shakira e a do Lucas.</i> <i>Mais...</i> (...) <i>todas</i> [as músicas] (C4) (...) <i>É o Mamma Mia, a Rapunzel ... e mais nenhuma.</i> (C5)
3. Vivências musicais familiares	3.1. Interesses e vivências musicais familiares	3.1.1. Existência de um instrumento musical em casa	(...) <i>Só tenho uma guitarra (...) minha. (...) não consigo mais tocar, tá no armário. É muito grande!</i> (C1) (...) <i>O rádio e o microfone</i> (C2) (...) <i>Um microfone (...) meu piano</i> (C3) (...) <i>tenho uma guitarra, que está cá à do meu avô, tenho um microfone, que está partido e tenho o piano. (...) De quem são? São meus, só que o piano encontrei do lixo e o microfone o meu avô comprou e a guitarra também.</i> (C4) (...) <i>Um tambor (...) do Noddy</i> (C5)
		3.1.2. Hábitos musicais familiares	(...) [ouve música] <i>Todos os dias não. Só de noite, o meu pai põe sempre</i> (C1) (...) <i>Sim!</i> [ouve música com os pais] (...) <i>Sim!</i> [canta com os pais] (C3) (...) <i>Costumo</i> [tocar nos instrumentos] (...) <i>Sim, às vezes</i> [ouve música com os pais] (C4)
		3.1.3. Interesse musical dos pais	(...) <i>Gostam</i> [de música] (C1) (...) <i>O meu pai não gosta (...) o meu pai gosta mas é só do rádio dele</i> (C2) (...) <i>Gostam</i> [de música] (C3) (...) <i>Gostam</i> [de música] (C4) (...) <i>Gostam</i> [de música] (C5)

Após a sistematização no *quadro 10*, dos dados recolhidos nas entrevistas efetuadas às crianças, procedemos à análise interpretativa dos dados, tendo por base o quadro conceptual que o enforma, assim como os objetivos e questões de pesquisa que nos orientaram.

Para uma melhor compreensão de leitura, a análise dos dados será feita categoria a categoria e subcategoria a subcategoria.

## ***1. Conceito de música***

Este primeiro tema, intitulado “conceito de música” compreende uma única categoria “conceções da criança em relação à música” que, por sua vez, também é constituída por uma única subcategoria “conceito e/ou representação de música”.

De um modo geral, podemos afirmar que este primeiro tema pretende registar os conceitos e/ou representações que as crianças (entrevistados) possuem relativamente à música.

Neste sentido, resta-nos analisar interpretativamente a subcategoria, acima mencionada.

### **1.1.1. Conceito e/ou representação de música**

De acordo com o *quadro 10*, podemos verificar que apenas duas crianças conseguiram expor a sua opinião acerca da questão colocada, ainda que não tenham desenvolvido muito. As restantes crianças ou não perceberam a pergunta ou não souberam mesmo responder à questão. Através dos documentos, que seguem em anexo (anexo III), relativos aos tratamentos das respetivas entrevistas, podemos afirmar que duas destas crianças que não responderam, pensavam que a questão se reportava à sua canção preferida, acabando por mencionar isso mesmo.

Curioso a resposta da criança C1, que diz o seguinte:

“(...) *É o rádio*” (C1). Mais adiante na entrevista podemos constatar que o rádio é utilizado em casa frequentemente, logo, o principal vínculo das suas vivências musicais familiares.

## **2. Interesses musicais**

O segundo tema que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas é o que se reporta aos “Interesses musicais” das crianças, tema que compreende apenas uma categoria “Interesses e gostos musicais da criança” e, por sua vez, é constituída por três subcategorias “Apreciação global”, “Inclinação musical” e “Preferência musical”.

Podemos afirmar que este segundo tema diz respeito, como o próprio nome indica, aos interesses e gostos musicais das crianças, registrando o seu gosto pela música (em geral), qual a sua inclinação musical e ainda o(s) género(s) musicais mais apreciados.

Importa referir que a seleção das crianças para participar nas entrevistas não foi aleatória, pois esta seleção teve como fundamento, o interesse musical e, de certa forma, a inclinação musical, que todas foram demonstrando ao longo do ano letivo e também através das respostas obtidas nos questionários realizados pelos próprios encarregados de educação, onde todos afirmam que os seus educandos gostam de música. Tal facto, podemos confirmar nos questionários correspondentes: Q5 – C1; Q7 – C2; Q11 – C3; Q12 – C4; Q18 – C5.

Passamos, de seguida, a analisar interpretativamente as subcategorias acima mencionadas:

### **2.1.1. Apreciação global**

No que à apreciação global diz respeito, podemos verificar que todos os entrevistados responderam afirmativamente a esta questão, ou seja, todos afirmam gostar de música.

### **2.1.2. Inclinação musical**

Esta subcategoria compreende a informação relativa à predisposição para a música. Neste sentido, é possível verificar, através do *quadro 10*, que todos os entrevistados apresentam as suas preferências, sendo que a maioria gosta de cantar, ouvir música ou inventar canções, como a seguir se pode confirmar:

“(…) gosto de todas (…)” (C1);

“(…) todas também (…)” (C4);

“(…) *cantar, de ouvir* (...) [inventar canções] *bonitas* (...)” (C5).

Mais uma vez, uma criança referiu o rádio como a sua preferência - “(…) *Gosto de ouvir música do rádio* (...)” (C2), situação esta que se pode compreender mais adiante, no decorrer da entrevista, pois ela refere que o pai costuma ouvir música no rádio dele. Curioso que, de acordo com o questionário (Q7), correspondente ao encarregado de educação desta criança, este afirma, como vivências musicais familiares que, para além de cantarem juntos em casa, também ouvem música todos os dias, facto este que poderá relacionar-se com a situação mencionada pela criança (que ela gosta de ouvir música no rádio e o pai também o faz).

Por outro lado, podemos salientar nesta subcategoria um elemento novo, introduzido por uma das crianças, que associa a dança à música. Como ela refere:

“(…) [gosto de] *cantar, de ouvir e de dançar* (...)” (C5).

### **2.1.3. Preferência musical**

Relativamente às preferências musicais dos entrevistados, no que concerne a géneros musicais, é de realçar o género infantil (música infantil) como o mais apreciado. No entanto, duas crianças referem outros géneros musicais, como sendo as suas preferências:

“(…) *Shakira* (...)” (C4);

“(…) *É o Mamma Mia* (...)” (C5).

Estes dados, facultados pelas crianças, representam o “Pop”, tão apreciado pela atual juventude dos nossos dias e, em termos de acessibilidade, chegam-nos através dos rádios, televisão e dos meios informáticos. Se, por um lado, esta poderá ser a razão da escolha efetuada pelas crianças, relativamente às suas preferências musicais, a existência de irmãos mais velhos que partilhem o mesmo gosto musical pode também contribuir para que as crianças ouçam esse estilo musical (Pop) e refiram-no como o seu preferido. Por outro lado, o gosto musical dos pais também pode influenciar e, de certa forma, determinar o gosto musical da criança, pois esta aprende a apreciar aquilo que lhe é disponibilizado, de acordo com o que vivencia.



Para tal, confrontámos estes dados com os obtidos nos questionários dos próprios encarregados de educação, em que para a criança (C4) verificamos no questionário correspondente (Q12) que, neste caso, a mãe assume o Pop como um dos géneros musicais favoritos, no entanto não o menciona como o que costuma ouvir em casa com a criança.

Para a criança (C5) verificamos, no questionário que lhe corresponde (Q18), que este género musical (Pop) não vem evidenciado pelo encarregado de educação como o seu favorito, nem como o ouvido em casa, portanto, este gosto mencionado pela criança poderá ter outra razão. Visto que esta criança não tem irmãos mais velhos, podemos relacionar a sua preferência musical ou encontrar a razão para a sua preferência musical, na seguinte ideia, que nos diz:

“A música torna-se parte da vida de uma criança com as experiências em família, o contacto com a rádio e a televisão, a participação em serviços religiosos, as disciplinas de música do currículo escolar, e o jogo e atividades recreativas organizadas” (Peery, 1987, cit. in Spodek, 1993, p. 461). Provavelmente, esta criança (C5) viu o filme do “Mamma Mia” ou ouviu as respetivas canções do mesmo e, por algum motivo, marcou-lhe, tendo-o mencionado como a sua preferência musical.

### ***3. Vivências musicais familiares***

O terceiro e último tema que emergiu da análise de conteúdo das entrevistas é o que caracteriza as “Vivências musicais familiares” e compreende como categoria “Interesses e vivências musicais familiares da criança”. Por sua vez, esta última engloba três subcategorias: “Existência de um instrumento musical em casa”, “Hábitos musicais familiares” e “Interesse musical dos pais”.

Este último tema, de modo genérico, diz respeito às vivências musicais familiares e, de certa forma, pretende recolher informação sobre o interesse musical dos pais e o modo como estes vivenciam a música em casa, juntamente com os filhos.

Procedemos, então, à análise interpretativa das subcategorias, acima mencionadas.

### 3.1.1. Existência de um instrumento musical em casa

De acordo com o *quadro 10*, podemos constatar que todos os entrevistados mencionam ter instrumentos musicais em casa, embora uns sejam reais e outros de brincadeira. Relativamente à criança **C1**, esta refere:

*“(...) Só tenho uma guitarra (...) não consigo mais tocar (...) É muito grande” (C1).*

Em concordância com o respetivo questionário (Q5) respondido pelo encarregado de educação (mãe) desta criança, obtivemos a informação de que esta possui uma guitarra e um órgão em casa, dado este que sustenta a resposta dada pela criança (C1), no entanto, esta não faz qualquer referência ao órgão, embora a mãe refira que a criança tem contacto com ambos os instrumentos.

Por outro lado, uma das crianças voltou a referir o rádio, situação esta que já tinha acontecido na subcategoria 2.1.2., na qual afirmou gostar de ouvir música no rádio. Portanto, refere que o rádio é um dos instrumentos musicais existentes em casa – *“(...) O rádio (...)” (C2).*

De forma geral, todos os entrevistados demonstram ter a noção do que é um instrumento musical, à exceção da criança (C2) que indica o rádio, talvez porque este está muito presente na sua vida quotidiana (como já nos foi possível constatar), constituindo, de certa forma, um elemento que caracteriza as suas vivências musicais em casa.

Relativamente à criança (C5) esta revela-nos que tem um tambor “do Noddy” em casa, como é possível confirmar através do *quadro 10*, contudo, confrontando este facto com o questionário (Q18) que lhe corresponde, o seu encarregado de educação afirma que a criança tem contacto com um acordeão, só que a criança não menciona tal situação. Poderá este facto, eventualmente, dever-se a alguma impossibilidade, indisponibilidade ou falta de tempo da parte dos pais proporcionarem a esta criança contacto e exploração do respetivo instrumento musical.

Por fim, passamos a referir uma situação semelhante à anterior, em que a criança (C3) refere ter como instrumentos musicais – *“(...) Um microfone (...) meu piano” (C3).* Por sua vez, no respetivo questionário (Q11), realizado pelo encarregado de educação da mesma, este afirma que a criança estabelece contacto com o piano e a guitarra. No

entanto, esta não faz qualquer referência à guitarra, o que poderá resultar no facto de a criança conseguir, mais rapidamente, produzir no piano uma sequência de sons, mais ou menos apreciável, do que na guitarra (sendo esta mais difícil para uma criança de quatro anos conseguir tocar) ou, talvez os pais desta criança se concentrem mais no piano e a deixem explorar o piano, com mais frequência, do que a guitarra.

### **3.1.2. Hábitos musicais familiares**

No que respeita aos hábitos musicais familiares, não nos foi possível obter dados de todos os entrevistados, no entanto, mais de metade referiu ter hábitos musicais em casa, como por exemplo:

“(…) [ouve música] *Só de noite, o meu pai põe sempre*” (C1);

“(…) [ouve música com os pais] *Sim, às vezes (…)*” (C4);

“(…) *Sim* [ouve música com os pais] (….) *Sim* [canta com os pais]” (C3).

Estes dados disponibilizados pelos entrevistados coincidem com os dados recolhidos nos respetivos questionários (C1 – Q5; C4 - Q12; C3 - Q11) realizados pelos encarregados de educação destas crianças, onde confirmam ter como hábitos musicais familiares, os mencionados pelas crianças.

O entrevistado (C4), que na subcategoria anterior, revelou ter mais instrumentos musicais em casa, acrescenta, como hábito musical, que – “(…) *Costumo (…)*”, tocar nos instrumentos.

Os hábitos musicais que se podem vivenciar em casa proporcionam à criança diferentes formas de participação, como “dançar, cantar, bater palmas, tocar instrumentos [caso existam], fazer mímica, trautear, entre outras” (Pocinho, 2007, p. 112), basta que haja imaginação, criatividade, interesse e disponibilidade musicais.

### **3.1.3. Interesse musical dos pais**

Por fim, esta última subcategoria caracteriza o interesse musical dos pais, na qual podemos afirmar que a maioria dos entrevistados refere que os pais gostam de música, comprovado pelas suas palavras:

“(…) *Gostam*” (C1); (C3); (C4); (C5).

O que podemos também constatar nos questionários correspondentes (C1 – Q5; C3 – Q11; C4 – Q12; C5 – Q18) efetuados aos pais, pois todos nos responderam afirmativamente em relação ao gosto pela música, isto é, todos afirmaram gostar de música.

Contrariando este facto, consideramos curioso a resposta dada pela criança (C2) que afirma – “(…) *O meu pai não gosta (...) o meu pai gosta mas é só do rádio dele*” (C2). De acordo com o *quadro 10*, mais concretamente, os dados recolhidos através da entrevista efetuada a esta criança, permite-nos afirmar que o rádio é, sem dúvida, dos elementos mais utilizados em casa e talvez o único meio disponibilizado pelos pais para esta criança poder ouvir música (à exceção da televisão). Noutra perspetiva, sendo o rádio, provavelmente, o único meio que o pai utiliza para ouvir música, a criança associa este gesto como sendo a única forma de ligar “o pai” à música, isto é, só assim o pai gosta de música, porque é no rádio dele. A verdade é que o próprio encarregado de educação desta criança confirma no questionário (Q7), na secção que diz respeito às vivências musicais familiares, que ouvem música todos os dias (podendo perfeitamente o rádio ser utilizado para tal) e não têm contacto com nenhum instrumento musical.

## 4. Análise de Conjunto

*A música é entendida como catalisadora do desenvolvimento cerebral do indivíduo no seu todo, constituindo-se um instrumento indispensável para o desenvolvimento de competências chave para a vida em sociedade (Milhano, s.d., cit. in Pequito e Pinheiro, 2007, p.337).*

Sendo um dos nossos objetivos conhecer qual o contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento da criança, importa, antes de mais, esclarecer o sentido que atribuímos ao conceito de vivências musicais familiares. Desta forma, as vivências musicais familiares representam um conjunto de experiências vividas e, conseqüentemente, hábitos musicais que se gerem no seio familiar e que acabam por fazer parte da vida da criança para sempre.

“A memória da voz que ouvia cantar e do olhar que a acompanhava, das mãos que embalavam em cadências rítmicas, da música gravada que escutava repetidas vezes, dos risos nas tentativas de encontrar o movimento do corpo que dança” (Ferrão e Rodrigues, 2008, p. 7), do instrumento que ouvia e via tocar, da canção que conjuntamente cantavam, entre muitas outras situações, constituem, para a criança, as suas vivências musicais familiares. Todos estes momentos musicais marcarão, efetivamente, a criança, tornando-se em meras lembranças, caso não venham a ser praticadas e desenvolvidas nunca mais. Daí que a estimulação musical precoce seja fundamental, não só pelas potencialidades que a música acarreta, que foram realçadas várias vezes ao longo deste trabalho, mas também pelo facto de desenvolver a aptidão e sensibilidade musical da criança e, de certa forma, prepará-la devidamente para a música (caso, futuramente, queira aprender música a sério, formalmente).

Tendo em consideração que a natureza desta investigação é qualitativa, eram também nossos objetivos, os seguintes:

- ✓ Conhecer as vivências musicais das famílias das crianças;
- ✓ Saber quais os conhecimentos musicais das famílias das crianças;
- ✓ Perceber qual a predisposição das crianças para a música;
- ✓ Confrontar as vivências musicais familiares das crianças com o interesse e aptidão que estas revelam para a música.
- ✓ Perceber se a educadora utiliza, na sua ação educativa, a música como recurso educativo.

Dada a natureza do estudo, para atingir os objetivos apresentados utilizámos, como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário a todos os encarregados de educação das crianças que compunham o grupo e à educadora titular e, ainda, entrevistas semiestruturadas a cinco crianças do respetivo grupo, escolhidos por conveniência.

Após a recolha dos dados e do respetivo tratamento procedeu-se à análise de conteúdo dos mesmos ou, no caso do questionário, à sua quantificação.

Deste modo, através da interpretação dada à informação recolhida, quer dos questionários, quer da entrevista, pretendemos dar resposta aos objetivos definidos.

De uma forma geral, podemos realçar que o grupo de crianças manifestou sempre um grande interesse pela música e pelas atividades proporcionadas através desta, mesmo quando aplicadas de forma a trabalhar outras áreas de conteúdo. Pretendíamos, com este estudo, perceber de onde vinha esse interesse musical demonstrado pelas crianças e verificar se, de alguma forma, tinha a ver com as suas vivências musicais familiares. Neste sentido, de acordo com os dados obtidos nos questionários aos encarregados de educação, podemos constatar que existem práticas musicais em casa, isto é, são muitos os que vivenciam a música, mesmo sem formação musical e, em alguns casos, sem a mínima noção das potencialidades da música. No entanto, a verdade é que constatámos bons hábitos musicais em casa, como por exemplo, ouvir música e cantar em conjunto. Todos os pais revelam gosto pela música e, talvez por este facto, disponibilizam a música em casa aos seus filhos, facto que favorecerá o crescimento destas crianças e facto este, que se reflete na sala de atividades.

Este estudo permite-nos afirmar que, relativamente às vivências musicais familiares das crianças, estas contactam frequentemente com a música (embora umas mais que outras), no seu meio familiar, sendo o interesse total dos pais, pela música, determinante para a disponibilização musical às crianças.

Desta forma, o interesse e aptidão musical que estas crianças foram revelando ao longo da PES, deveram-se, efetivamente, à existência de um ambiente familiar que vivencia a música em diversas situações.

À semelhança do interesse musical dos pais, temos as preferências musicais dos pais que assumem a Música Tradicional Portuguesa, o Pop e o Hip Hop como as suas preferidas. Contudo, a Música Infantil é a mais apreciada pelas cinco crianças entrevistadas, na qual o Pop também vem referenciado por duas delas.

LeBlanc (1987) apresenta-nos algumas hipóteses possíveis para a formação das preferências musicais, pois as preferências musicais da criança podem encontrar-se relacionadas com o facto de serem expostas repetidamente a determinada música e daí resulta a ideia de que, “aquilo que se ouve é aquilo de que se gosta”; e a existência de irmãos mais velhos ou familiares que ouçam determinada música também pode influenciar as preferências musicais da criança, pois, de acordo com o autor, “as crianças tendem a moldar as suas preferências musicais pelas preferências das pessoas que têm importância nas suas vidas” (Peery, 1987, cit. in Spodek, 1993, p. 465). Também Peery e Peery (1986) reforçam esta ideia, admitindo que “os processos de exposição, imitação e aculturação provocam provavelmente uma mudança nas preferências” das crianças, em idade pré-escolar (cit. in Spodek, 1993, p. 465).

Relativamente aos conhecimentos musicais das famílias, estas revelaram, na sua maioria, não ter conhecimentos musicais, no entanto, existem duas famílias que indicaram ter formação musical por tocarem instrumentos musicais, sendo que estas duas famílias correspondem a duas das cinco crianças entrevistadas. Porém, as crianças, quando questionadas, não referiram os instrumentos musicais dos pais, o que nos leva a refletir sobre a possível ausência de contacto e manipulação que têm sobre os respetivos instrumentos. Confrontando esta ideia com a opinião da educadora, facultada no questionário, esta realça o papel dos pais, enquanto responsáveis pela estimulação musical da criança, basta que tenham disponibilidade económica e vontade para o fazerem.

No que concerne às potencialidades da música no desenvolvimento da criança, verificou-se que os encarregados de educação reconhecem, efetivamente, algumas potencialidades da música - a nível da aquisição da linguagem; aquisição de cultura geral; possibilidade de relaxar com a música; aspetos específicos relativos ao desenvolvimento da criança; e, por fim, como um excelente apoio à educação e formação das crianças.

Focando um dos nossos objetivos, em que pretendíamos saber se a educadora utiliza, na sua ação educativa, a música como recurso educativo, podemos afirmar, que a educadora reconhece a importância da música no desenvolvimento global da criança, desenvolve determinadas atividades musicais na sua prática pedagógica, de forma a incluir a expressão musical no currículo pré-escolar, e reconhece as vivências musicais familiares das crianças com quem trabalha.

A respeito das potencialidades da música, a educadora parte do princípio que todas as crianças têm potencial para aprender música, basta que lhes sejam disponibilizados os devidos estímulos musicais, bem como a oportunidade de vivenciarem um conjunto de experiências musicais diversificadas. A educadora também menciona que o interesse musical que a criança revela ter, encontra-se relacionado com a interação musical que os pais desenvolvem com os filhos, logo perspectiva-se que o contributo das vivências musicais familiares são essenciais para a criança despertar e aprender a gostar de música e desenvolver a sua sensibilidade e aptidão musical.

A educadora também admite que a música, pelo seu carácter abrangente, promove o desenvolvimento cognitivo, físico, linguístico e social da criança, bem como da sua criatividade, proporcionando-lhe bem-estar.

Por fim, a educadora diz reconhecer a música como um dos grandes interesses do grupo de crianças e conhece as suas vivências musicais familiares, porém, este estudo, não nos permite adiantar muito mais acerca da forma como a educadora procede para reforçar essas vivências musicais, a não ser que atribuí bastante importância às manifestações e comportamentos musicais das crianças, em contexto de sala de atividades, incentivando-as sempre a reproduzirem o que sabem fazer.

Um educador musical, ou seja, um educador que assume a música, na sua prática educativa, como um recurso e domínio educativo necessário ao desenvolvimento equilibrado da criança, deve proporcionar às suas crianças um vasto repertório de “(...) rimas, jogos musicais, lengalengas, canções de roda, canções de ação, canções de rotinas, canções de substituição de palavras por gestos, canções temáticas, padrões tonais e rítmicos, ostinatos rítmicos e melódicos)” (Milhano, s.d., cit. in Pequito e Pinheiro, 2007, p.339), tendo sempre consciente que a sua prática educativa deve ser dirigida de acordo com as necessidades de cada criança.

“Numa perspectiva de integração, são valorizadas estratégias e atividades que conduzam a aprendizagens significativas nas quais a partilha, a experimentação e a descoberta se revestem de grande importância” (Milhano, s.d., cit. in Pequito e Pinheiro, 2007, p. 339), aprendizagem esta particularmente centrada na experiência e no processo de aprendizagem.

Neste sentido, devem ser proporcionadas às crianças oportunidades e contextos diversificados, de modo a poderem desenvolver não só as suas capacidades musicais, mas também as sociais, emocionais, cognitivas e espaço-temporais. A forma como cada



criança reage, participa e se envolve numa atividade musical proposta “(...) bem como o desenvolvimento do sentido estético e a consciencialização do mundo que a rodeia, [permite] que cada criança desenvolva progressivamente critérios para a formulação de juízos de valor e para a tomada de decisões” (Milhano, s.d., cit. in Pequito e Pinheiro, 2007, p. 339).

No final deste estudo conseguimos atingir os nossos objetivos previamente definidos e ainda responder às questões de pesquisa que nos orientaram nesta investigação.

# **Considerações Finais**

## Considerações Finais

*Seria importante investir mais música na Formação Inicial de Educadoras de Infância. Não na conceptualização de conteúdos que pouco ou nada servem para a sua partilha de ideias dentro da sala, mas de estratégias simples, atrativas e exequíveis que lhes permitam fazer e transmitir música com as suas crianças” (Pedro Cunha, 2008)*

Pretendemos nas considerações finais, como o próprio nome indica, tecer algumas considerações, não só a respeito do processo investigativo desenvolvido, como também evidenciar alguns contributos em termos pessoais e profissionais e algumas pistas de trabalho para futuras investigações.

No presente estudo, procurámos perceber qual o contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento da criança, através de uma investigação realizada com todos os encarregados de educação de um grupo de vinte e cinco crianças, onde realizámos a PES, com a educadora responsável pelo grupo e, ainda, com cinco crianças do grupo, escolhidas por conveniência.

Este estudo decorreu no ano letivo de 2010/2011, no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar, na Universidade do Algarve, mais propriamente, solicitado na unidade curricular de Prática de Ensino Supervisionada (PES).

Era igualmente nosso objetivo conhecer os interesses musicais dos respetivos encarregados de educação, bem como os seus conhecimentos musicais. Por outro lado, pretendíamos saber qual a predisposição das crianças para a música e conhecer os seus interesses e vivências musicais familiares. Como forma de obtermos estes dados seleccionámos como instrumentos de recolha de dados, o inquérito por questionário aos encarregados de educação e entrevistas semiestruturadas a cinco crianças do grupo.

Também era do nosso interesse perceber se a educadora cooperante utiliza, na sua ação educativa, a música como recurso educativo, igualmente assumida como um domínio necessário ao desenvolvimento equilibrado da criança, sendo que a recolha destes dados foram conseguidos através de um questionário, com questões abertas, realizado à educadora.

Pretendemos desenvolver um estudo, de carácter qualitativo, com vista à obtenção de um conhecimento “intersubjetivo, descritivo e compreensivo” (Santos, 2003, p.22), sendo que os dados recolhidos foram submetidos à análise de conteúdo, que nos permitiu concluir:

- A existência de vivências musicais familiares no grupo de crianças, com os quais desenvolvemos este estudo, facto este que justifica, certamente, o interesse e aptidão musical das crianças, manifestado em contexto de sala de atividades.

Neste sentido, é fundamental que a criança seja favoravelmente influenciada por um meio rico em estímulos musicais e, conseqüentemente, receba uma orientação informal em Música, pois este é o tipo de orientação que mais se adequa às suas necessidades, tendo sempre presente a sua idade tão precoce. Esta orientação deve proporcionar-se, essencialmente, nos primeiros anos de vida da criança, pois de acordo com a perspetiva de Gordon (2000, citado por Rosa e Brazão, 2011), “os pais e os educadores não [devem impor] a informação nem [exigir] competências às crianças. Em vez disso, as crianças [devem ser] postas de todas as maneiras possíveis em contacto com a música da sua cultura e encorajá-las a absorver essa música” (p. 4).

- De acordo com os dados obtidos nos questionários, os pais das crianças revelaram, por unanimidade, gostar de música, facto este que propicia às crianças um maior contacto com a música, pois se os pais gostarem de música e mantiverem um contacto frequente com esta, as crianças acabaram por ser envolvidas também nesse meio musical. A respeito de formação musical, muito poucos pais revelaram ter formação musical, no entanto, estas crianças beneficiam de um ambiente musical em casa, devido aos interesses musicais demonstrados pelos respetivos pais, o que, certamente, favorece o seu desenvolvimento.

- Alguns encarregados de educação revelam ter consciência de algumas potencialidades da música no desenvolvimento dos seus educandos, no entanto, entendemos que seria essencial disponibilizar mais informação a estas famílias sobre o tema, de forma a consciencializá-los para determinadas posturas e comportamentos que permitam uma estimulação musical mais eficaz, concentrada nas necessidades, nos interesses e nas características das crianças.

Por seu turno, um conhecimento prévio por parte dos pais e educadores acerca das potencialidades da música no desenvolvimento da criança é essencial, de forma a colmatar ideias erradas, como por exemplo, que é necessário ter-se formação musical para poder estimular uma criança para a música. Por sua vez, é igualmente importante conhecer e identificar um conjunto de atividades musicais que podem ser aplicadas com

as crianças que, devido à sua simplicidade, muitas vezes não são assumidas como forma de estimular a criança para a música e, conseqüentemente, promover o seu desenvolvimento. Atividades como, cantar para a criança, cantar juntamente com a criança, deixar a criança dançar livremente ao som de um ritmo, colocar a criança a ouvir diferentes melodias e ritmos (sem letra), permitir que a criança contacte com instrumentos musicais e rítmicos, entre tantas outras atividades, são benéficas para o desenvolvimento global da criança.

- A educadora, titular do grupo de crianças, revela um maior conhecimento das potencialidades da música no que concerne ao desenvolvimento global da criança, do que os encarregados de educação, admite que a expressão musical apresenta uma dimensão globalizante que permite trabalhar todas as outras áreas de conteúdo, implícitas nas OCEPE, no entanto, a forma como a utiliza na sua prática pedagógica vem refutar, em parte, o seu conhecimento em relação ao tema. As situações de aprendizagem, no âmbito da expressão musical, que disponibiliza às crianças restringem-se ao cantar uma canção, de forma a iniciar qualquer atividade. Portanto, podemos assumir a canção como um elemento diário utilizado na prática educativa da educadora.

- Relativamente ao conhecimento da educadora perante as vivências musicais familiares consideramos que, para além de esta registar que adquiriu esse conhecimento através da anamnese e de conversas informais com os pais/famílias, a participação e colaboração das famílias em atividades que promovam a expressão musical, desenvolvidas na sala de atividades, poderiam enriquecer esse conhecimento e, ao mesmo tempo, valorizar e reforçar essas mesmas vivências musicais familiares.

- A seleção das crianças, por conveniência, para se efetuar as entrevistas levou-nos a concluir, após o tratamento dos dados resultantes das entrevistas e dos questionários dos respetivos encarregados de educação, que as mesmas, para além de terem revelado ao longo da PES um grande interesse pela música, vivenciam a música de forma marcada no seu ambiente familiar, ou seja, as famílias proporcionam às crianças um conjunto diversificado de vivências musicais e possuem um conhecimento sólido acerca das potencialidades da música no desenvolvimento da criança, facto este que se evidencia

na aptidão musical demonstrada por estas crianças. Por outro lado, o facto de a maioria dos encarregados de educação não terem formação musical não impede que estes proporcionem aos seus filhos experiências e estímulos musicais.

- Por fim, através das entrevistas efetuadas às cinco crianças do grupo, podemos referir que as suas conceções, relativamente ao que representa a música, encontram-se, sobretudo, ligadas às suas vivências musicais. Neste sentido, Gordon (2000) diz-nos que a existência de vivências musicais familiares, ou seja, um ambiente familiar rico em estímulos musicais, poderá determinar a relação que a criança vai construindo com a música.

### ***Limites e relevância do estudo***

Na realização deste estudo, confrontámo-nos com fatores que limitaram a sua elaboração. De entre eles, destacamos o facto de realizarmos toda a investigação em simultâneo com a Prática de Ensino Supervisionada desenvolvida durante o Mestrado, que resultou muitas vezes na falta de tempo para dedicar à investigação.

Outra das dificuldades prendeu-se com o facto de inicialmente termos pensado realizar uma entrevista semiestruturada à educadora cooperante, de forma a obter informação mais rica, no entanto, por não ter sido possível realizar a entrevista à educadora, optámos por um inquérito por questionário. O que, de certa forma, nos impediu de obter toda a informação que prevíamos.

Por outro lado, gostaríamos de ter realizado entrevistas a todas as crianças, para deste modo, conhecer as conceções, interesses e vivências de todas elas em relação à música.

Teria sido pertinente se tivéssemos desenvolvido um conjunto de atividades musicais com as crianças ao longo do ano letivo e registar o que provocou nas crianças, de forma a verificar se uma orientação informal em música, embora estruturada, contribuiria para aumentar a aptidão e a sensibilidade musical das crianças.

Contudo, a criação de um clima de confiança e maior cumplicidade que se foi criando ao longo do decorrer desta investigação entre os intervenientes deste estudo, contribuiu positivamente para o estudo em questão, pois garantiu-nos uma segurança e força extra para superar as limitações mencionadas.

Julgamos, portanto, que este estudo poderá ajudar os pais e educadores a clarificar ideias acerca das potencialidades da música no desenvolvimento da criança, de forma a valorizarem a música e a expressão musical como instrumento lúdico para promover e favorecer o desenvolvimento das crianças.

### ***Pistas de trabalho e ação***

Tendo em conta os resultados do estudo, que confirmam efetivamente que as vivências musicais familiares das crianças contribui para uma melhor aceitação e valorização da música por parte da criança e, conseqüentemente promove o seu desenvolvimento a vários níveis, consideramos como pistas de trabalho e ação:

- A forma como as crianças demonstram a sua aptidão, inclinação e interesse musical na sala de atividades, leva-nos a estar mais atentos, enquanto educadores, em relação às suas vivências musicais familiares;
- De modo a respeitar as vivências musicais familiares das crianças é necessário, primeiramente, conhecer essas mesmas vivências e, efetivamente, implica um envolvimento das famílias no processo educativo dos filhos, através, por exemplo, da participação e colaboração destes em atividades e projetos desenvolvidos no jardim de infância;
- Cada criança vivencia e apreende a música de forma diferente, por esta razão, enquanto educadores, devemos ajustar a prática educativa e proporcionar-lhes um conjunto de experiências musicais que vão ao encontro das suas características pessoais, sociais e familiares;
- Este estudo permitiu-nos uma maior consciência relativamente à diversidade de atividades e experiências, no âmbito da expressão musical, que se podem aplicar e desenvolver no jardim de infância, de forma a promover o desenvolvimento musical e global da criança;
- O papel dos pais e educadores, enquanto meios para estimular a criança para a música, é essencial que desenvolvam um trabalho conjunto nesse sentido, o que nos leva a estar mais atentos, futuramente, para eventuais situações.

Depois de efetuado este estudo e termos adquirido novos conhecimentos acerca das potencialidades da música, bem como da importância de estimular musicalmente a criança o quanto antes e, ainda, do contributo das vivências musicais familiares para o

desenvolvimento da criança, seria interessante dar continuidade a este estudo, centrando-nos, maioritariamente, em propostas de atividades musicais possíveis de desenvolver com a criança, quer no jardim de infância, quer em casa com os pais. Funcionaria como um guia ou orientação musical, quer para o educador, quer para os pais, transmitindo-lhes ferramentas que os ajudassem a por em prática um conjunto de atividades e estratégias musicais.

### ***Contributos do estudo, em termos pessoais e profissionais***

No que à nossa própria formação e desenvolvimento diz respeito, o estudo assume uma importância inegável, pois concluímos que a expressão musical pode funcionar como uma forte ferramenta educativa, de modo a promover o desenvolvimento global e equilibrado da criança. Digamos que nos ajudou, acima de tudo, a aprofundar conhecimentos no que concerne ao contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento da criança, bem como as potencialidades da música para um crescimento equilibrado e saudável da criança e ainda acerca do papel dos pais e educador, enquanto promotores da expressão musical.

Tais conhecimentos irão, certamente, contribuir, para melhorar o nosso desempenho, quer como educadora, quer como mãe.

O facto de estarmos a desenvolver uma investigação para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, o que indicia que tivemos de ter sempre presente a postura, a intenção e a prática educativa de um educador, favoreceu este estudo, no sentido em que nos pode ajudar futuramente a desenvolver uma melhor prática educativa, enquanto educadora, no que concerne à utilização da expressão musical como recurso educativo necessário ao desenvolvimento global da criança. Desta forma, este estudo permitiu-nos adquirir um olhar mais atento face às vivências musicais familiares das crianças, respeitando e reforçando essas vivências na sala de atividades, através do envolvimento dos pais/família no processo educativo dos seus educandos. Sem a participação destes neste estudo, através do preenchimento do questionário, dificilmente teríamos acesso a tanta informação que nos ajudou a estruturar esta investigação, em torno das vivências musicais familiares das crianças.

Prendemos, com esta investigação, melhorar o nosso desempenho enquanto educadoras e desenvolver uma prática educativa centrada em todas as áreas de



conteúdo, expressas nas OCEPE, valorizando e potenciando todas elas, embora com particular enfoque na expressão musical, visto que é uma área globalizante e integradora que nos permite trabalhar e abordar todas as outras áreas de forma lúdica e séria.

Por nos ter sido possível desenvolver uma investigação em torno de um tema que já era do nosso interesse, revelou-se uma mais valia para a dedicação e total entrega na estruturação das várias fases que constituíram este trabalho.

No decorrer da investigação foi determinante a forma como a teoria existente e os procedimentos práticos se iam relacionando cada vez mais, ou seja, como as ideias foram ficando cada vez mais claras, no que respeita à teoria para delinear todo o enquadramento conceptual, e a forma como podemos aplicar essa teoria enquanto pais ou educadores, de forma a promover o desenvolvimento das nossas crianças.

Em jeito de síntese, atrevemo-nos a considerar que o presente estudo constituiu uma oportunidade para investirmos na nossa formação académica e profissional, de forma a melhorarmos o nosso desempenho e prática educativa, proporcionando muita música às nossas crianças e sensibilizando-as a apreciarem música. Um repertório de vários estilos musicais é, sem dúvida, a melhor opção para as crianças, não as restringindo a um só estilo musical.

“Quanto maior a exposição das crianças à música, tanto através de formação direta como da experiência indireta, mais rápida parece ser a evolução das suas capacidades para captarem as ideias musicais” (Peery, 1987, cit. in Spodek, 1993, p. 469).

## Referências Bibliográficas:

- Albarello, L.; Digneffe, F.; Hiernaux, J.; Maroy, C.; Ruquoy, D.; Saint-Georges, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Almeida, J. & Pinto, J. (1990). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Alarcão, M. (2002). *(des) Equilíbrios Familiares*. 2ª Ed. Coimbra: Quarteto.
- Amado, M. L. (1999). *O prazer de ouvir musica, sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Caminho da Educação.
- Angelim, A. M. (2003). *O contributo da música para educação emocional*. Fortaleza – Ceará: Curso de Educação Emocional.
- Antunes, A. e Almeida, I. (2002). *Educação Musical – Da Teoria à Prática*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Leiria - Escola Superior de Educação de Leiria.
- Armstrong, T. (2001). *Inteligências múltiplas na sala de aula*. Prefácio Howard Gardner. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bardin, L. (1995). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Borràs, L. (2002). *Manual de Educação Infantil – A descoberta do ambiente natural e social; Comunicação e expressão*. Setúbal: Marina Editores.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *A Ecologia do Desenvolvimento Humano: experimentos naturais e por delineamento*. Cambridge, Massachusetts: Harvard.
- Carvalho, S. (2008). *A participação dos pais no Jardim de Infância*. Porto: Universidade Portucalense Infante D. Henrique. Dissertação de Mestrado em Administração e Planificação da Educação.
- Correia, L. M. (1999). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto: Porto Editora.
- Cornwell, J. & Korteland, C. (1997). *The family as a sistem and a context for early intervention*. In contexts of Early Intervention – systems and Settings. S.

Kenneth thurman, Janet R. Cornwell, shenyl Ridenen Gottwold. Pane Brooks Publishing Co. Baltimore. Lndom : Pounts.Sydney.

- Craidy, C., M. e Kaercher, S. (2001). *Educação Infantil pra que te quero?* Porto Alegre.
- Cunha, P. (2008). *Confissões de um músico no Jardim de Infância*. Porto: Instituto Orff do Porto.
- Currículo Nacional do Ensino Básico (Competências Essenciais). *Educação Artística - As artes no currículo do ensino básico*.
- Custódio, L. (2005). *Música no Jardim de Infância*. Porto: Ambar (coleção giroflé).
- D'Sena Editora Consultoria Com Ltda (2001). *Viver Bem Com a Música*. São Paulo: Melhoramentos Ltda.
- Durkin, K. (1995). *Developmental Social Psychology*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Epstein, J. (1984). *School policy and parent involvement: research results*. London: Educational Horizons. Vol. 62.
- Erickson, F. (1986). *Qualitative methods in research on teaching*. In M.C. Wittrock, Handbook of research on teaching. New York: MacMillan.
- Erikson, E. H. (1982). *Enfance et société*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática da Observação de classes (4ª ed.)*. Uma estratégia de formação de professores. Porto: Porto Editora.
- Estrela, A.; Ferreira, J. (org.) (2001). *Investigação em Educação: Métodos e Técnicas*. Lisboa: Educa.
- Estrela, M. e Villas Boas, M. (1997). *A relação Pais e Escola – Reflexões sobre uma experiência* (103-116) in: Marchand H. e Pinto H. (eds.) (1997), *Família: Contributos da Psicologia e das Ciências da Educação*. Lisboa: Educa.
- Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2008). *Sementes de Música para bebês e crianças* (2ª ed.). Alfragide: Editorial Caminho.
- Ferreira, D.; Goes, T.; Parangaba, C.; Silva, M.; Ferro, O. (s.d.). *A influência da linguagem musical na educação infantil*. Mato Grosso do Sul: Instituto Superior da FUNLEC.

- Ferreira, V. (1990). *O Inquérito por Questionário na Construção de Dados Sociológicos*, In A. S. Silva & J. M. Pinto (Orgs.). Metodologias das Ciências Sociais (pp. 165-196). Porto: Edições Afrontamento.
- Figueiredo, M. (2010). *A relação Escola-Família no Pré-Escolar: Contributos para uma compreensão*. Porto: Universidade Fernando Pessoa. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e Intervenção Comunitária.
- Foddy, W. (1996). *Como Perguntar – Teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Editora.
- Fowler, W. (1962). *Cognitive learning in infancy and early childhood*. Psychological Bulletin, 59, 116-152.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind*. New York: Basic Brooks Inc.
- Gardner, H. (1994). *Estruturas da Mente: A Teoria das Inteligências Múltiplas*. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas Sul.
- Ghiglione, R. e Matalon, B. (1997). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora.
- Gómez, G. et. al. (1996). *Metodologia de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Gonçalves, J. A. (1992). *A carreira das professoras do ensino primário*. In Nóvoa (Org.), *Vidas de professores* (pp. 141-169). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, J. A. (2000). *Ser Professor do 1º Ciclo – Uma Carreira em análise*. Tese de Doutoramento em Ciências de Educação (Formação de Professores). Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação (policopiado).
- Gordon, E. E. (1997). *Teoria de Aprendizagem Musical – competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gruhn, W. (2002). *Phases and Stages in Early Music learning. A Longitudinal study on the development of young children's musical potential*. Music Education Research No. 4.

- Hargreaves, D. (1996). *The development of artistic and musical competence*. In I. Deliége & J.Sloboda (Eds.), *Musical Beginnings: Origins and Development of Musical Competence*. Oxford: U. Press.
- Haviguhrst, R. J. (1995). *Human Development and Education*. London: Longma.
- Hohmann, M. e Weikart, D. (1995). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horta, M. H. (2006). *A abordagem à escrita na Educação Pré-Escolar: Representações das educadoras de infância cooperantes*. Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve – Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.
- Howard, W. (1984). *A criança e a música*. São Paulo: Summus.
- Kastenbaum, R. (1985). *Dying and death: A lifespan approach*. In J. Birren & W. Schaie (Eds.), *Hand-book of the psychology of aging* (pp. 619-643). New York: Van Nostrand.
- LeBlanc, A. (1987). *The development of music preference in children*. In J. C. Peery; I. W. Peery, & T. W. Draper (Eds.), *Music and Child Development* (pp. 137-157). Nova Iorque: Springer-Verlag.
- Lessard-Hébert, M. Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lima, E.S. et all (1989). *Trabalhando com pagens. Caderno de pesquisa*. São Paulo.
- Loureiro, C. (2001). *A Docência como Profissão-Culturas dos Professores e a (In)Diferenciação Profissional*. Porto: Edições Asa.
- Ludovico, O. (2004). *As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar num contexto de Supervisão: representações das educadoras cooperantes*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Évora.
- Ludovico, O. (2007). *Educação Pré-Escolar: Currículo e Supervisão*. Penafiel: Editorial novembro.
- Ludovico, O. (2008). *Projeto Curricular de Grupo: algumas reflexões*. *Cadernos de Educação de Infância*, 84, 35-36.

- McHale, S. M.; Lerner, R. M. (1985). *Human development. Stages*. In HUSEN, T.; POSTLETHWAITE, T. N. (eds.). *The Internacional Encyclopedia of Education*. v. 4. Oxford: Pergamon Press, 1985. p. 2331-4327.
- Marques, R. (1993). *A Escola e os Pais – como colaborar?* Lisboa: Texto Editora.
- Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e Projeto Educativo*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Marques, R. (2001). *Educar com os Pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Martins, R. (1985). *Educação musical: conceitos e preconceitos*. Rio de Janeiro: Funarte, Instituto Nacional de Música.
- Mead, M. (1972, outubro). *Music is a human need*. *Music Educators Journal*, 24-29.
- Milhano, S. (2008). *Projeto zero/cinco: algumas reflexões*. Acedido a 8, maio, 2011 in [http://www.sinfoniavirtual.com/revista/007/projeto\\_cero\\_cinco\\_algumas\\_reflexoes.php](http://www.sinfoniavirtual.com/revista/007/projeto_cero_cinco_algumas_reflexoes.php).
- Milhano, S. (s.d.). *Projeto Zero/Cinco – a prática musical na centralidade do processo de aprendizagem*. Leiria – CEMEDC, In Pequito, P. e Pinheiro, A. (2007). *Quem aprende mais? Reflexões sobre Educação de Infância*. Porto: Gailivro.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.
- Monteiro, A. (2008). *Educação ao longo da vida – competências a adquirir*. *Cadernos de Educação de Infância*, nº85, 12-15.
- Morais, G. (2011). *Música, uma forma de expressão. Howard Gardner e a teoria das inteligências múltiplas*. Acedido a 26, abril, 2011 em <http://musica-expressao-ap12.blogspot.com/2011/03/howard-gardner-e-teoria-das.html>.
- Mucchielli, R. (1979). *O Questionário na Pesquisa Psicossocial*. São Paulo: Livraria Martim Fontes Editora.
- Nogueira, C. (2003). *Ecologia e desenvolvimento humano, uma compreensão segundo a interpretação de U. Bronfenbrenner*. Acedido a 8, novembro, 2010 in: <http://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=119&class=21>

- Nunes, T. (2004). *Colaboração escola-família para uma escola culturalmente heterogênea*. Lisboa: ACIME (Alto comissariado para a imigração e minorias étnicas).
- Pablos, E. (2006). *A Inclusão da criança do 1º Ciclo do Ensino Básico com Necessidades Educativas Especiais: o trabalho de parceria entre o professor titular e o professor de apoio educativo*. Dissertação de Mestrado em Psicologia de Educação, Universidade do Algarve.
- Pacheco, J. (1995). *O Pensamento e a Ação do Professor*. Porto: Porto Editora.
- Peery, J. C. (1987). *A Música na Educação de Infância*, In Spodek, B. (1993), *Manual de Investigação em Educação de Infância* (pp. 461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Peery, J. C., & Peery, I. W. (1986). *Effects of exposure to classical music on the musical preferences of preschool children*. *Journal of Research in Music Education*, 34(1), 24-33.
- Piaget, J. (1970). *Science of Education and the Psychology of the Child*. New York: Viking.
- Piaget, J. (1932). *Le Jugement moral chez l'enfant*. Paris: F. Alcan, In Morgado, L. (2005). *Jean Piaget: Um Pedagogo? – Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino* (pp. 25-42). Lisboa: Relógio d'Água.
- Pocinho, M. (2007). *A Música na relação Mãe-Bebé* (2ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Portugal, G. (1992). *Ecologia do Desenvolvimento humano em Bronfenbrenner*. Aveiro: Ed. CIDInE.
- Projeto Curricular de Grupo do Jardim de Infância [da instituição onde realizámos a PES] (2010).
- Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas [onde se integra o jardim de infância onde realizámos a PES] (2006-2009).
- Psathas, G. (ed.) (1973). *Phenomenological sociology*. New York: Wiley.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Ralha-Simões, H. & Simões, C. (1998). *A Construção do Conhecimento Pedagógico - Um diálogo ambíguo entre a educação e a ciência psicológica*.

- Aveiro, *Atas dos Painéis da Unidade de I e D sobre “Construção do Conhecimento Pedagógico nos Sistemas de Formação”* (no prelo).
- Roldão, M. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: DEB, Ministério da Educação.
  - Rosa, I. & Brazão, F. (2011). *Aprendizagem Musical na Idade Pré-Escolar – Complemento à Formação Musical*.
  - Rosa, N. S. S. (1990). *Educação musical para pré-escola*. São Paulo: Ática.
  - Rua Sésamo (1981). *Porquê a música?*, n.º 20, abril, 1981, p.40.
  - Santos, A. (1989). *Mediações Artístico Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
  - Shafer, M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP.
  - Silva, A. & Pinto, J. (1986). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
  - Simões, C. (1996). *O desenvolvimento do professor e a construção do conhecimento pedagógico*. Aveiro: Fundação João Jacinto de Magalhães.
  - Sousa, A. B. (2003). *Educação pela arte e artes na educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
  - Sousa, C. (2009). *Competência Educativa: O papel da educação para a resiliência*, in revista Educação Especial, Nº 31 (2008)- ISSN:1808 – 270X – CDU 371.1/.5(05), PÁG. 09-24. Brasil, Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação – Departamento de Educação Especial.
  - Sousa, C. (2005). *A Teoria Sociocultural de Vygotsky*, in Psicologia da Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino. Lisboa: Relógio d’Água (pp. 43-51).
  - Sousa, C. (2003). *Características psicológicas de la persona adulta*. In RAMOS, E. (ed.). *Apuntes sobre educacion de personas adultas y accion comunitaria*. Valência: Dialogos (pp. 79-96).
  - Smith, P.; Cowie, H., & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
  - Snyders, G. (1997). *A Escola Pode Ensinar as Alegrias da Música?* São Paulo: Cortez.
  - Spodek, B. (1993). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.



- Sprinthal, N. A., e Sprinthal, R.C. (1999). *Psicologia Educacional: uma abordagem desenvolvimentista*. Lisboa: McGraw Hill.
- Strehl, L. (2000/2). *Teoria das Múltiplas Inteligências de Howard Gardner: breve resenha e reflexões críticas*. Trabalho realizado para a disciplina de Seminário sobre ensino de Comunicação e Informação.
- Swanwick, K. (1988). *Music, Mind and Education*. London: Routledge.
- Tavares, J.; & Alarcão, I. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem*. Coimbra: Almedina.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J. (1990). A análise de conteúdo. In A. Silva & J. Pinto, *Metodologia das ciências sociais* (pp.101-128). Porto: Edições Afrontamento.
- Vallim, V. C. (2003). *A produção musical na escola infantil: um desafio da escola do futuro*. Dissertação de mestrado não-publicado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- Vasconcelos, T. (1997). *Ao redor da mesa grande*. Porto: Porto Editora.
- Vonta, T. (2007). *As ideias de Vygotsky nas novas democracias*, in Noesis, nº 77, Redescobrir Vygostsky.
- Weigel, A.M.G. (1988). *Brincando de música*. Porto Alegre: Kuarup.

#### **Legislação consultada:**

- Lei de Sistema de Bases: Decreto-Lei 43/89 de 3 de fevereiro.

# **Anexos**

# **Anexo I – Inquérito por questionário aos encarregados de educação**

## Questionário aos Encarregados de Educação

O presente questionário destina-se à recolha de dados com vista à realização de um estudo, que tem por objetivo conhecer “o contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento musical das crianças”.

Por favor, não assine. As respostas serão tratadas de modo a salvaguardar o anonimato.

Obrigada pela sua disponibilidade e ajuda!

Assinale com um **x** a sua resposta:

### 1. Dados da criança:

a. Idade da criança:

4 anos  5 anos  6 anos

b. A criança vive com:

mãe  pai  irmão(s)  Quantos? \_\_\_\_\_

Outro(s)  Quem? \_\_\_\_\_

### 2. Interesses musicais dos pais:

a. Gosta de música? Não  Sim

b. Ouve música com frequência? Não  Sim

c. Que tipo de música gosta? (assinale com um "x")

Música tradicional portuguesa  ; Hip Hop  ; Pop  ; Jazz  ; Fado  ; Rock  ;

Música Infantil  ; Música erudita (clássica)  ; Cânticos alentejanos  ; Outro(s)

Se respondeu outro(s) indique qual: \_\_\_\_\_

d. Tem alguma formação musical? Não  Sim

Onde adquiriu essa formação? \_\_\_\_\_

e. Toca algum instrumento musical? Não  Sim

Qual? \_\_\_\_\_

### 3. Interesses musicais da criança:

a. A criança revela gosto pela música?

Não  Sim

b. A criança tem iniciativa própria para cantar em casa?

Não  Sim

c. A criança pede para cantarem com ela **ou** para ela?

Não  Sim

d. A criança pede para ouvir música?

Não  Sim

e. A criança gosta de ouvir música?

Não  Sim

f. A criança recebe alguma formação musical?

Não  Sim  Onde? \_\_\_\_\_

### 4. Vivências musicais em casa:

a. Quando o seu educando era bebê proporcionava-lhe a audição de música?

Não  Sim

**a.1 - Se respondeu sim, acha que a música lhe despertava algum interesse?**

Não  Sim

**a.2 – Que tipo de música lhe disponibilizava?**

Música tradicional portuguesa  ; Hip Hop  ; Pop  ; Jazz  ; Fado  ; Rock  ;

Música Infantil  ; Música erudita (clássica)  ; Cânticos alentejanos  ; Outro(s)

Se respondeu outro(s) indique qual: \_\_\_\_\_

**b. Cantam juntos em casa (pais e crianças)?**

Não  Sim

**c. Têm contacto com algum instrumento?**

Não  Sim  Qual? \_\_\_\_\_

**d. Com que frequência ouvem música em casa?**

Todos os dias  ; 1 ou 2 vezes por semana  ; 4 ou 5 vezes por mês  ; Raramente

Outro  Quando? \_\_\_\_\_

**e. Que tipo de música ouvem:**

Música tradicional portuguesa  ; Hip Hop  ; Pop  ; Jazz  ; Fado  ; Rock  ;

Música Infantil  ; Música erudita (clássica)  ; Cânticos alentejanos  ; Outro(s)

Se respondeu outro(s) indique qual: \_\_\_\_\_

## **5. Questões gerais (Potencialidades da música):**

**a. Incentiva o seu educando a ouvir música?**

Não  Sim

**b.** Considera que a música é importante no desenvolvimento do seu educando?

Não  Sim  Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

Muito obrigada!

## **Anexo II – Inquérito por questionário à educadora**



## Questionário (com questões abertas) à Educadora

O presente questionário destina-se à recolha de dados com vista à realização de um estudo, que tem por objetivo conhecer “as conceções que a educadora possui acerca das potencialidades da música no desenvolvimento da criança”.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

### Bloco 1 - Formação académica e complementar da Educadora:

1. Qual a sua formação académica? \_\_\_\_\_

2. A sua formação inicial contemplou o domínio da expressão musical?

\_\_\_\_\_

3. Possui alguma formação complementar ligada à música?

\_\_\_\_\_

3.1. E à expressão musical no jardim de infância?

\_\_\_\_\_

4. Qual o impacto dessa formação na sua prática?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### Bloco 2 – Enfoque dado à expressão musical na prática educativa da Educadora:

1. Qual o lugar que a expressão musical ocupa nas suas planificações?

\_\_\_\_\_

2. Considera importante estimular as crianças para a música?

Não  Sim

2.1 . Porquê? \_\_\_\_\_

3. Acha que através da música se pode abordar e trabalhar outras áreas de conteúdo? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Que tipo de atividades desenvolve, no âmbito da expressão musical, de modo a promover o desenvolvimento musical da criança?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. De que forma a expressão musical promove o desenvolvimento das crianças?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Bloco 3 – Conhecimento dos interesses musicais das crianças:**

1. Considera a música como um dos grandes interesses das crianças?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Que situações de aprendizagem proporciona às crianças, de modo a respeitar os seus interesses musicais?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### **Bloco 4 – Conhecimento das vivências musicais familiares das crianças:**

1. Tem conhecimento das vivências musicais familiares das crianças?

Não  Sim

1.1. Como adquiriu esse conhecimento? \_\_\_\_\_

---

---

2. Considera que as crianças transportam essas vivências musicais para a sala de atividades? \_\_\_\_\_

---

2.2. Como procede para reforçar essas vivências? \_\_\_\_\_

---

---

---

3. Considera importante envolver os pais nas atividades desenvolvidas no Jardim de Infância, promovendo a expressão musical e respeitando as suas vivências musicais? \_\_\_\_\_

---

---

---

#### **Bloco 5 – Importância do contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento musical da criança:**

1. Considera que os pais ou famílias devem estimular as crianças para a música?

Não  Sim

1.1. Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

1.2. Acha que para essa estimulação musical acontecer é necessário os pais terem formação musical?

Não  Sim

1.2.1. Porquê? \_\_\_\_\_

---

---

---

2. Qual a sua opinião acerca da diferença entre uma criança que recebeu estímulo musical, no âmbito familiar numa idade muito precoce e outra criança que manifesta um grande interesse musical, mas não recebe esse estímulo no seio familiar? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

Muito obrigada!

136

## Questionário (com questões abertas) à Educadora

O presente questionário destina-se à recolha de dados com vista à realização de um estudo, que tem por objetivo conhecer “as conceções que a educadora possui acerca das potencialidades da música no desenvolvimento da criança”.

Obrigada pela sua disponibilidade e colaboração!

### Bloco 1 - Formação académica e complementar da Educadora:

1. Qual a sua formação académica? *Licenciatura em Educação Pré-Escolar.*
2. A sua formação inicial contemplou o domínio da expressão musical? *Sim, contemplou.*
3. Possui alguma formação complementar ligada à música? *Não, só ações de formação.*
  - 3.1 . E à expressão musical no jardim de infância? *Também ações de formação.*
4. Qual o impacto dessa formação na sua prática? *Através das ações adquiri noções básicas como: várias canções, desenvolvi o sentido estético-musical e artístico, assim como os conceitos musicais de ritmo, melodia, forma, dinâmica e intensidade. Aprendi a ensinar a música como forma de um prazer lúdico, o de conhecer o próprio corpo através do impacto emocional da própria música, entre outras coisas que não tive oportunidade de adquirir na formação inicial.*

### Bloco 2 – Enfoque dado à expressão musical na prática educativa da Educadora:

1. Qual o lugar que a expressão musical ocupa nas suas planificações? *Diária.*
2. Considera importante estimular as crianças para a música?  
Não  Sim 
  - 2.1. Porquê? *Pois contribui para o desenvolvimento global e harmonioso da criança, despertando-lhe o interesse e a curiosidade pelos fenómenos da música, favorecendo o desenvolvimento da expressão artística e contribuindo assim para a livre expressão de sentimentos.*

3. Acha que através da música se pode abordar e trabalhar outras áreas de conteúdo? *Claro que sim, porque as áreas de conteúdo são trabalhadas sempre em conjunto e não em separado, sendo este o princípio básico da necessidade de integração curricular. As diferentes áreas têm que ser trabalhadas de forma globalizante e integrada.*
  
4. Que tipo de atividades desenvolve, no âmbito da expressão musical, de modo a promover o desenvolvimento musical da criança? *Ilustração de instrumentos musicais (pedir a colaboração dos pais); criação de quadras para as canções; construção de instrumentos musicais; trabalhar as sonoridades, ritmo com batimentos com o próprio corpo, rimas, canções, danças e audição musical.*
  
5. De que forma a expressão musical promove o desenvolvimento das crianças?  
*De uma forma divertida a expressão musical promove o desenvolvimento das crianças, ou seja, as sessões de expressão musical favorecem a formação pessoal e social da criança, promovem a alegria e o bem-estar, ajudando a criança a ter noção de si e do outro, dão um contributo favorável ao domínio da linguagem verbal.*

### **Bloco 3 – Conhecimento dos interesses musicais das crianças:**

1. Considera a música como um dos grandes interesses das crianças?  
*Sim considero, pois a criança produz e explora espontaneamente os sons e ritmos e, através da música, esta vai aprendendo a identificá-los e a produzi-los perante uma referência concreta.*
  
2. Que situações de aprendizagem proporciona às crianças, de modo a respeitar os seus interesses musicais? *Diariamente, no espaço do tapete (hora do acolhimento/chamada), no recreio, na sala de atividades (através da realização de atividades plásticas, motoras, entre outras).*

### **Bloco 4 – Conhecimento das vivências musicais familiares das crianças:**

1. Tem conhecimento das vivências musicais familiares das crianças?  
Não  Sim

- 1.2. Como adquiriu esse conhecimento? *Através de conversas informais com os pais/familiares e da anamnese.*
2. Considera que as crianças transportam essas vivências musicais para a sala de atividades? *Sim claro, tal como todas as outras.*
- 2.1. Como procede para reforçar essas vivências? *Incentivando e estimulando sempre com reforço positivo, dando muita importância ao que fazem, pedindo-lhes que reproduzam o que sabem fazer.*
3. Considera importante envolver os pais nas atividades desenvolvidas no Jardim de Infância, promovendo a expressão musical e respeitando as suas vivências musicais? *Sim, com toda a certeza. O envolvimento parental nas atividades (no seu geral) desenvolvidas no jardim de infância é uma mais valia para o sucesso das aprendizagens da criança e a expressão musical não é exceção.*

### **Bloco 5 – Importância do contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento musical da criança:**

1. Considera que os pais ou famílias devem estimular as crianças para a música?
- Não  Sim
- 1.1. Porquê? *(Não respondeu)*
- 1.2. Acha que para essa estimulação musical acontecer é necessário os pais terem formação musical?
- Não  Sim
- 1.2.1. Porquê? *Todas as crianças têm potencial para aprender música, logo basta que os pais tenham vontade e poder económico para o fazerem, pois atualmente não é barato frequentar uma escola de música. Apesar de que essa estimulação pode ser feita somente em casa, pois está clinicamente provado que as crianças conseguem ouvir música e palavras nas últimas semanas de vida, no ambiente intrauterino, e que após nascerem reconhecem esses sons. O interesse que a criança terá na música varia consoante a interação musical que os pais desenvolvem com os filhos (cantar para o bebé).*

2. Qual a sua opinião acerca da diferença entre uma criança que recebeu estímulo musical, no âmbito familiar numa idade muito precoce e outra criança que manifesta um grande interesse musical, mas não recebe esse estímulo no seio familiar? *No primeiro caso, a criança está habituada (...) a música é valorizada pela família, os pais estão preocupados com o prazer que a música lhes proporciona e investem tempo para estar com os filhos, o que os torna mais dóceis e com boas competências psicomotoras. No segundo caso, a criança normalmente está entregue a si própria e os pais não têm interesse em estar com os filhos em tempo útil. Tornam-se crianças revoltadas e inquietas.*

Muito obrigada!



## **Anexo III – Entrevistas às crianças**

## **Guião de entrevista às crianças**

- I. Tema:** Vivências musicais familiares
- II. Entrevistados:** Cinco crianças com idades compreendidas entre os quatro e os seis anos de idade.
- III. Objetivo geral:** Conhecer os interesses e aptidões musicais das crianças, bem como as suas vivências musicais familiares.

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p><b>A</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dar a conhecer o trabalho que está a ser realizado e motivar a criança.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do trabalho que está a ser realizado, motivar a criança para participar na entrevista.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Informar a criança sobre o trabalho a ser desenvolvido.</li> <li>• Solicitar a sua colaboração na entrevista, essencial para a concretização deste trabalho.</li> <li>• Solicitar a sua autorização para gravar (áudio) a entrevista.</li> <li>• Agradecer pela ajuda e colaboração.</li> </ul>	<p>Duração: 5 minutos.</p>

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p><b>B</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Dados da criança.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Registrar o nome e idade da criança.</li> </ul>	<p><b>Questões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual o teu nome?</li> <li>• Que idade tens?</li> </ul>	<p>Duração: 5 minutos</p>

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p><b>C</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Conceções da criança em relação à música.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer as conceções da criança em relação à música.</li> </ul>	<p><b>Questões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• O que é a música para ti?</li> </ul>	<p>Duração: 2 minutos</p>

Designação dos blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p><b>D</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Interesses musicais da criança.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os interesses e gostos musicais da criança.</li> </ul>	<p><b>Questões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Gostas de música?</li> <li>• Gostas mais de cantar, ouvir música ou inventar canções?</li> <li>• Que músicas gostas mais?</li> </ul>	<p>Duração: 10 minutos</p>

Designação de blocos	Objetivos específicos	Formulário de questões	Observações
<p><b>E</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Vivências musicais familiares da criança.</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer os interesses e vivências musicais familiares da criança.</li> </ul>	<p><b>Questões:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Tens algum instrumento musical em casa e costumas tocar?</li> <li>• Os teus pais gostam de música?</li> </ul>	<p>Duração: 5 minutos</p>

## Transcrição da entrevista à criança 1 (C1)

**Estagiária:** “A Sónia está a fazer um trabalho para a escola, que é sobre música.

**C1:** É sobre música?

**Estagiária:** Sim! E precisa de fazer umas perguntas a cinco crianças aqui do jardim de infância e tu és uma delas.

**C1:** Pois! Mas eu já tenho cinco anos.

**Estagiária:** E posso-te fazer a entrevista?

**C1:** Podes.

**Estagiária:** (...) Como te chamas?

**C1:** João.

**Estagiária:** Quantos anos é que tu tens?

**C1:** Cinco.

**Estagiária:** O que é a música para ti?

**C1:** A música?

**Estagiária:** Sim!

**C1:** É o rádio!

**Estagiária:** Não é mais nada?

**C1:** Não! Eu gosto de cantar.

**Estagiária:** (...) E gostas de música?

**C1:** Eu gosto.

**Estagiária:** Gostas mais de cantar, de ouvir música ou de inventar canções? Ou de todas?

**C1:** Gosto de todas!

**Estagiária:** Quais são as músicas que gostas mais?

**C1:** (...) Eu gosto do Jonhny Bigode.

**Estagiária:** (...) E mais alguma que gostes?

**C1:** Mais nenhuma!

**Estagiária:** E ouves esta todos os dias?

**C1:** Todos os dias não. Só de noite, o meu pai põe sempre.

**Estagiária:** Então e tens algum instrumento musical em casa?

**C1:** Não. Só tenho uma guitarra.

**Estagiária:** Então isso é um instrumento. Costumas tocar nela? Ou há alguém lá em casa que toque?

**C1:** Não consigo mais tocar, tá no armário. É muito grande!

**Estagiária:** E é de quem a guitarra?

**C1:** É minha!

**Estagiária:** E os teus pais gostam de música?

**C1:** Gostam. Mas o meu pai está sempre a brincar.

**Estagiária:** Está bem. Então obrigada!

**C1:** De nada!”

## Transcrição da entrevista à criança 2 (C2)

**Estagiária:** “A Sónia está a fazer um trabalho para a escola que é sobre música, com crianças e tem que fazer umas perguntas aqui aos meninos do jardim de infância. Posso-te fazer uma entrevista?”

**C2:** Sim.

**Estagiária:** Como é que tu te chamas?

**C2:** Clara.

**Estagiária:** Quantos anos é que tu tens?

**C2:** Seis.

**Estagiária:** E o que é que é a música para ti?

**C2:** O quê?

**Estagiária:** (...) O que é que tu achas que é a música, para ti?

**C2:** (...) É a da Bailarina.

**Estagiária:** Mas... isso é a música que tu gostas mais, é isso?

**C2:** Pois.

**Estagiária:** Gostas de música?

**C2:** Gosto.

**Estagiária:** Muito?

**C2:** Sim.

**Estagiária:** Gostas mais de cantar, de ouvir música no rádio ou de inventar canções?

**C2:** Ahh, ouvir música do rádio.

**Estagiária:** Tens algum instrumento musical em casa?

**C2:** O rádio e o microfone.

**Estagiária:** Não tens nenhum instrumento como a guitarra, o piano?

**C2:** Não.

**Estagiária:** E os teus pais gostam de música?

**C2:** O meu pai não gosta (...), o meu pai gosta mas é só do rádio dele.

**Estagiária:** Está bem, então muito obrigada!”

### Transcrição da entrevista à criança 3 (C3)

**Estagiária:** “A Sónia está a fazer um trabalho para a Universidade, para a escola, onde a tua mamã trabalha. Então a Sónia vai-te fazer umas perguntas e tu respondes, se quiseres, está bem? Posso-te entrevistar?”

**C3:** Sim.

**Estagiária:** Qual é o teu nome?

**C3:** Maria.

**Estagiária:** (...) Que idade é que tu tens? Quantos anos amor?

**C3:** Tenho quatro.

**Estagiária:** O que é que é a música para ti? (...) O que é que tu achas que é a música?

**Estagiária:** Não sabe?

**C3:** Não.

**Estagiária:** Tu gostas de música?

**C3:** Sim.

**Estagiária:** Então e gostas mais de cantar, ouvir música no rádio ou de inventar canções?

O que é que gostas mais?

**C3:** De inventar.

**Estagiária:** E de cantar também gostas?

**C3:** Sim.

**Estagiária:** E quais são as músicas que tu gostas mais?

**C3:** Gosto da música do meu piano da bailarina.

**Estagiária:** É? Do teu piano?

**C3:** Sim.

**Estagiária:** (...) Que instrumentos musicais é que tu tens em casa? Tens algum?

**C3:** Um microfone.

**Estagiária:** Também tens um microfone? E o piano? O piano é teu?

**C3:** Sim

**Estagiária:** E tu costumavas tocar no piano?

**C3:** Sim.

**Estagiária:** Então e os teus pais gostam de música?

**C3:** Gostam.

**Estagiária:** Costumas ouvir música com eles?

**C3:** Sim.

**Estagiária:** E costumava cantar com eles?

**C3:** Sim.

**Estagiária:** Está bem. Obrigada!”



## Transcrição da entrevista à criança 4 (C4)

**Estagiária:** “A Sónia está a fazer um trabalho para a escola, que é sobre música.

**C4:** Sobre música!

**Estagiária:** Precisa de fazer umas perguntas a cinco meninos aqui da sala e tu és uma delas.

**C4:** Está bem.

**Estagiária:** Então vá, como é que tu te chamas?

**C4:** Rita.

**Estagiária:** Quantos anos é que tu tens?

**C4:** Seis.

**Estagiária:** O que é que é a música para ti?

**C4:** Música? Para mim? É... é gira!

**Estagiária:** O quê?

**C4:** É gira!

**Estagiária:** Gostas de música?

**C4:** Gosto.

**Estagiária:** Gostas mais de cantar, de ouvir música ou de inventar canções?

**C4:** Mais de inventar canções.

**Estagiária:** Ou todas?

**C4:** Todas também.

**Estagiária:** Gostas de todas, mas mais mais de inventar canções, é isso?

**C4:** Sim.

**Estagiária:** E quais são as músicas que gostas mais?

**C4:** Muitas, da Winx, da Shakira e a do Lucas, mais... todas.

**Estagiária:** Todas?

**C4:** Gosto de todas.

**Estagiária:** E tens algum instrumento em casa? Um instrumento musical?

**C4:** (...) tenho uma guitarra, que está cá à do meu avô, tenho um microfone, que está partido e tenho o piano.

**Estagiária:** E costumavas tocar nos instrumentos?

**C4:** Costumo.

**Estagiária:** E de quem são esses instrumentos?

**C4:** De quem são? São meus, só que o piano encontrei do lixo e o microfone o meu avô comprou e a guitarra também.

**Estagiária:** Está bem. E os teus pais gostam de música?

**C4:** Gostam.

**Estagiária:** E ouvem música todos juntos?

**C4:** Sim, às vezes.

**Estagiária:** (...) Então vá, muito obrigada Rita.

**C4:** De nada”.

## Transcrição da entrevista à criança 5 (C5)

**Estagiária:** “A Sónia está a fazer um trabalho na escola que é sobre música com crianças. E tem de fazer umas perguntas aos aqui meninos do jardim de infância. Então posso-te fazer umas perguntas?”

**C5:** Sim.

**Estagiária:** (...) Como é que tu te chamas?

**C5:** Filipa.

**Estagiária:** Quantos anos é que tu tens?

**C5:** Quatro.

**Estagiária:** O que é que é a música para ti? O que é que tu achas?

**C5:** É o Mamma Mia.

**Estagiária:** Ai (...) isso é a música que tu gostas? O Mamma Mia?

**C5:** Sim.

**Estagiária:** O que é que tu sentes quando ouves música?

**C5:** Bem.

**Estagiária:** Então gostas de música?

**C5:** Sim.

**Estagiária:** Então e gostas mais de cantar, de ouvir?

**C5:** De cantar, de ouvir e de dançar.

**Estagiária:** Gostas de cantar, de ouvir música e dançar?

**C5:** Sim.

**Estagiária:** E gostas de inventar canções?

**C5:** Sim.

**Estagiária:** Gostas também?

**C5:** Sim, bonitas.

**Estagiária:** Bonitas, está bem. E quais são as músicas que tu gostas mais? É o Mamma Mia e mais?

**C5:** (...) A Rapunzel ... e mais nenhuma.

**Estagiária:** Então e tens algum instrumento em casa? Um instrumento musical para tocar? Uma guitarra, um piano, um tambor... alguma coisa dessas?

**C5:** Um tambor.

**Estagiária:** Tens um tambor? Pequenino? É teu?

**C5:** Sim.

**Estagiária:** E é de quem amor?

**C5:** É do Noddy.

**Estagiária:** (...) E costumava tocar?

**C5:** Sim.

**Estagiária:** Então e os teus pais gostam de música?

**C5:** Gostam.

**Estagiária:** (...) E costumava cantar com eles?

**C5:** E gostam de vento.

**Estagiária:** De quê amor?

**C5:** Gostam de terem calor.

**Estagiária:** Está bem. Costumava cantar em casa com eles?

**C5:** Sim.

**Estagiária:** Então está bem. Obrigada!”

## 1º Tratamento das entrevistas às crianças:

### Entrevista (C1):

Categorização da Entrevista	
<i>Categorias</i>	<i>Unidades de sentido</i>
<b>Conceções em relação à música</b>	“A música?”; “É o rádio”
<b>Interesses e gostos musicais</b>	“Eu gosto de cantar.” “Gosto de todas!” [cantar, ouvir música e inventar canções] “Eu gosto” [de música]
<b>Preferências musicais</b>	“Eu gosto do Jonhny Bigode”. “(…) Mais nenhuma!”
<b>Vivências musicais familiares</b>	[Ouvir música] “Todos os dias não. Só de noite, o meu pai põe sempre”. [Instrumentos musicais em casa] “Não, só tenho uma guitarra”. “Não consigo mais tocar, tá no armário. É muito grande!” “É minha!”
<b>Gosto musical dos pais</b>	“Gostam. Mas o meu pai está sempre a brincar”.

## Entrevista (C2):

Categorização da Entrevista	
<i>Categorias</i>	<i>Unidades de sentido</i>
<b>Conceções em relação à música</b>	“(…) É a Bailarina”.
<b>Interesses e gostos musicais</b>	“Gosto de ouvir música do rádio”. “Gosto” [de música].
<b>Preferências musicais</b>	“(…) É a Bailarina”.
<b>Vivências musicais familiares</b>	[Instrumentos musicais em casa] “O rádio e o microfone.”
<b>Gosto musical dos pais</b>	“O meu pai não gosta (...), o meu pai gosta mas é só do rádio dele”.

### Entrevista (C3):

Categorização da Entrevista	
<i>Categorias</i>	<i>Unidades de sentido</i>
<b>Conceções em relação à música</b>	<i>Não verificada</i>
<b>Interesses e gostos musicais</b>	“ <i>De inventar</i> ” [canções] “ <i>Sim!</i> ” [gosta de cantar] “ <i>Sim</i> ” [gosta de música]
<b>Preferências musicais</b>	“ <i>Gosto da música do meu piano da bailarina</i> ”.
<b>Vivências musicais familiares</b>	[Instrumentos musicais em casa] “ <i>Um microfone</i> ”. “ (...) <i>meu piano</i> ”. “ <i>Sim</i> ”. [ouve música com os pais] “ <i>Sim</i> ”. [canta com os pais]
<b>Gosto musical dos pais</b>	“ <i>Gostam</i> ” [de música]

## Entrevista (C4):

<b>Categorização da Entrevista</b>	
<i>Categorias</i>	<i>Unidades de sentido</i>
<b>Conceções em relação à música</b>	“Música? Para mim? É... é gira!”
<b>Interesses e gostos musicais</b>	“Gosto”. [gosta de cantar, ouvir música e inventar canções] “Mais de inventar canções”; “Todas também”. “Gosto” [de música]
<b>Preferências musicais</b>	“Muitas, da Winx, da Shakira e a do Lucas, mais... todas”.
<b>Vivências musicais familiares</b>	[Instrumentos musicais em casa] “(...) tenho uma guitarra, que está cá à do meu avô, tenho um microfone, que está partido e tenho o piano”. [Toca nos instrumentos] “Costumo”. “De quem são? São meus, só que o piano encontrei do lixo e o microfone o meu avô comprou e a guitarra também”. [Ouve música com os pais] “Sim, às vezes”.
<b>Gosto musical dos pais</b>	“Gostam” [de música]



## Entrevista (C5):

<b>Categorização da Entrevista</b>	
<i>Categorias</i>	<i>Unidades de sentido</i>
<b>Conceções em relação à música</b>	“É o Mamma Mia”. [Como se sente ao ouvir música] “Bem”.
<b>Interesses e gostos musicais</b>	“De cantar, de ouvir e de dançar”. [Gosta de inventar canções] “Sim, bonitas”. “Sim” [gosta de música]
<b>Preferências musicais</b>	“É o Mamma Mia”. “A Rapunzel ... e mais nenhuma”.
<b>Vivências musicais familiares</b>	[Instrumentos musicais em casa] “Um tambor”; “(...) É do Noddy”. [Canta em casa com os pais] “Sim”.
<b>Gosto musical dos pais</b>	“Gostam” [de música]

## Pré-categorização das entrevistas às crianças

<b>Categorias</b>	<b>Sub-categorias</b>
<b>1.1.</b> Concepções em relação à música	<b>1.1.1.</b> Conceito e/ou representação de música
<b>2.1.</b> Interesses e gostos musicais	<b>2.1.1.</b> Apreciação global
	<b>2.1.2.</b> Inclinação musical
	<b>2.1.3.</b> Preferência musical
<b>3.1.</b> Interesses e vivências musicais familiares	<b>3.1.1.</b> Existência de um instrumento musical em casa
	<b>3.1.2.</b> Hábitos musicais familiares
	<b>3.1.3.</b> Interesse musical dos pais

## Grelha Global de Categorização dos dados das entrevistas às crianças

Temas	Categorias	Subcategorias	Indicadores
1. Conceito de música	1.1. Conceções em relação à música	1.1.1. Conceito e/ou representação de música	(...) <i>É o rádio!</i> (C1) (...) <i>Música? Para mim? É... (...) é gira!</i> (C4)
2. Interesses musicais	2.1. Interesses e gostos musicais	2.1.1. Apreciação global	(...) <i>Eu gosto</i> [de música] (C1) (...) <i>Gosto</i> [de música] (C2) (...) <i>Sim</i> [gosta de música] (C3) (...) <i>Gosto</i> [de música] (C4) (...) <i>Sim</i> [gosta de música] (C5)
		2.1.2. Inclinação musical	(...) <i>Eu gosto de cantar (...) gosto de todas.</i> [cantar, ouvir música e inventar canções] (C1) (...) <i>Gosto de ouvir música do rádio</i> (C2) (...) <i>Sim</i> [gosta de cantar] (...) <i>de inventar [canções]</i> (C3) (...) <i>Mais de inventar canções (...) todas também.</i> [gosta de cantar, ouvir música e inventar canções] (C4) (...) [gosta] <i>de cantar, de ouvir e de dançar</i> (...) <i>Sim</i> , [são] <i>bonitas</i> [gosta de inventar canções] (C5)
		2.1.3. Preferência musical	(...) <i>Eu gosto do Jonhny Bigode</i> (C1) (...) <i>É a da Bailarina</i> (C2) (...) <i>Gosto da música do meu piano da bailarina.</i> (C3) (...) <i>Muitas</i> [canções] (...) <i>da Winx, da Shakira e a do Lucas.</i> <i>Mais... (...) todas</i> [as músicas] (C4) (...) <i>É o Mamma Mia, a Rapunzel ... e mais nenhuma.</i> (C5)
3. Vivências musicais familiares	3.1. Interesses e vivências musicais familiares	3.1.1. Existência de um instrumento musical em casa	(...) <i>Só tenho uma guitarra (...) minha. (...) não consigo mais tocar, tá no armário. É muito grande!</i> (C1) (...) <i>O rádio e o microfone</i> (C2) (...) <i>Um microfone (...) meu piano</i> (C3) (...) <i>tenho uma guitarra, que está cá à do meu avô, tenho um microfone, que está partido e tenho o piano. (...) De quem são? São meus, só que o piano encontrei do lixo e o microfone o meu avô comprou e a guitarra também.</i> (C4) (...) <i>Um tambor (...) do Noddy</i> (C5)
		3.1.2. Hábitos musicais familiares	(...) [ouve música] <i>Todos os dias não. Só de noite, o meu pai põe sempre</i> (C1) (...) <i>Sim!</i> [ouve música com os pais] (...) <i>Sim!</i> [canta com os pais] (C3) (...) <i>Costumo</i> [tocar nos instrumentos] (...) <i>Sim, às vezes</i> [ouve música com os pais] (C4)
		3.1.3. Interesse musical dos pais	(...) <i>Gostam</i> [de música] (C1) (...) <i>O meu pai não gosta (...) o meu pai gosta mas é só do rádio dele</i> (C2) (...) <i>Gostam</i> [de música] (C3) (...) <i>Gostam</i> [de música] (C4) (...) <i>Gostam</i> [de música] (C5)