



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

“A expressão musical como recurso de aprendizagem no Ensino do 1ºCEB”

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Ana Filipa Soares Gil

Orientadora: Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo

Coorientador: Professor Mestre José Moura

PENAFIEL
23 de junho de 2021



Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro
Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino
Básico

“A expressão musical como recurso de aprendizagem no Ensino do 1ºCEB”

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada
Ana Filipa Soares Gil

Relatório Final apresentado ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Maria Lopes de Azevedo e do Professor Mestre José Augusto Neves de Moura, docentes do Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro

PENAFIEL
23 de junho de 2021



Dedicatória

Dedico este relatório ao meu namorado, meu orgulho. À minha família, o meu porto seguro.

Agradecimentos

Quero exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que esta tese se concretizasse.

Em primeiro lugar quero agradecer ao professor José Moura, pela orientação, por todo o apoio e ajuda.

À professora Doutora Maria Lopes de Azevedo que me apoiou incondicionalmente, não me deixou desistir quando essa era a minha vontade. Agradecer pelas palavras amigas, pela partilha de conhecimento e pela amizade. Com certeza é das pessoas que irei levar para toda a vida!

À minha mãe, irmão e avós, a quem devo tudo. Agradecer por todo o apoio, força que me deram. Se não fossem eles eu não estaria aqui.

Ao meu namorado, por toda a paciência, apoio, carinho e incentivo para que pudesse acabar este curso, por nunca desistir de mim. Pela confiança depositada e pelo orgulho manifestado. Foi graças a ele que ganhei ainda mais amor pela música.

Às minhas queridas amigas, Mafalda Marques e Inês Pinto, pelos conselhos amigos, pela amizade, pelo apoio, companheirismo e bons momentos passados juntas.

Às minhas colegas de turma, pelo apoio, partilha de conhecimentos, pelos bons momentos que passamos todas juntas. Estão todas no meu coração!

Agradecer a todas as instituições de acolhimento pela hospitalidade.

Ao Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, pela experiência gratificante.

A todos, que, de forma geral, me ajudaram e apoiaram nesta minha realização!

Resumo

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico subordinado ao título: “A Expressão musical como recurso de aprendizagem no Ensino do 1º CEB”, encontra-se organizado em quatro partes: a primeira apresenta a componente reflexiva, a segunda a componente investigativa, a terceira a metodologia e a quarta a conclusão.

Como tema de investigação defini, “A Expressão no Musical no 1º Ciclo”, tendo como propósito refletir sobre a relevância da Expressão Musical como recurso de aprendizagem neste ciclo de ensino. Assim sendo, estabeleci como objetivo principal investigar o papel da música no desenvolvimento infantil. Para a concretização deste objetivo, delineei os seguintes objetivos específicos: i) Proporcionar a criação de uma letra musical que promove a competência compositiva, de ortografia e grafia; ii) Promover o trabalho independente e de grupo e a criatividade dos alunos e iii) Avaliar o papel do professor no processo de aquisição da competência criativa e de escrita

A escolha recaiu nesta problemática por ter aferido que, em contexto de sala de aula, a expressão musical não me pareceu valorizada e/ou explorada pedagogicamente, justificando, assim desenhar atividades neste sentido. Assim, através da realização dessa atividade, que consistiu na construção de uma letra nova para uma música já existente, exploraram-se múltiplos conceitos, potenciando-se o desenvolvimento de competências. Desta forma pudemos reparar que a expressão musical é uma mais-valia no desenvolvimento dos alunos, assim como na articulação com outras áreas do saber, nomeadamente o português.

Palavras-chaves: 1.º CEB; Prática de Ensino Supervisionada; Educação; Expressão Musical; português.

Abstract

This report was prepared within the scope of the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education under the title: "Musical expression as a learning resource in the Teaching of the 1st CEB", and is organized into four parts: a first presents the reflexive component, the second the investigative component, the third the methodology and the fourth the conclusion.

As a research theme I defined, "Musical Expression in the 1st Cycle", with the purpose of reflecting on the relevance of Musical Expression as a learning resource in this teaching cycle. Therefore, my main objective was to investigate the role of music in child development. To achieve this objective, I outlined the following specific objectives: i) Provide the creation of musical lyrics that promote compositional, spelling and spelling skills; ii) Promote independent and group work and students' creativity; and iii) Assess the teacher's role in the process of acquiring creative and writing competence.

The choice fell on this issue because I found that, in the context of the classroom, musical expression did not seem to be valued and/or pedagogically explored, thus justifying designing activities in this sense. Thus, through the realization of this activity, which consisted of the construction of a new lyrics for an existing song, multiple concepts were explored, enhancing the development of skills. In this way, we could notice that musical expression is an asset in the development of students, as well as in the articulation with other areas of knowledge, namely Portuguese.

Keywords: 1ºCEB; Supervised Teaching Practice; Education; Musical Expression; Portuguese

Índice

Agradecimentos	iv
Resumo	v
Abstract.....	vi
Índice	vii
Índice de Figuras.....	ix
Índice de Gráficos	ix
Índice de Apêndices	ix
Índice de Tabelas.....	ix
Abreviaturas	x
Introdução	1
Parte I – Componente Reflexiva	3
1 Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas.....	5
1.1 Prática em Creche	5
1.2 Prática em Educação Pré-Escolar	10
1.3 Prática do 1º ciclo – 2º ano.....	13
1.4 Prática do 1º ciclo – 3º ano.....	15
2 Enquadramento teórico.....	21
2.1 A música e o desenvolvimento da criança.....	21
2.1.1 A música e o desenvolvimento cognitivo da criança	22
2.1.2 A música e o desenvolvimento afetivo da criança	23
2.1.3 A música e o desenvolvimento social da criança	24
2.2 Pedagogias relacionadas com a expressão musical	25
2.2.1 Howard Gardner	25
2.2.2 Émile Jaques-Dalcroze	26
2.2.3 Carl Orff.....	28
2.3 Expressão musical no contexto educativo	29
2.4 O papel do professor na expressão musical e na promoção da expressão musical	31
3 Problemática.....	33
3.1 Questões e objetivos do estudo	33
3.2 Contexto da Investigação.....	34

3.3	Caracterização do grupo de crianças	37
3.4	O Percurso Investigativo	38
3.5	Metodologia de projeto	39
3.6	Técnicas e instrumentos.....	40
3.7	Recolha de dados	41
3.7.1	Observação participante	41
3.7.2	Notas de campo	42
3.7.3	Análise documental.....	43
3.7.4	Atividade	43
3.8	Apresentação e discussão de resultados	44
	Considerações finais.....	51
4	Referências bibliográficas	55
5	Apêndices	61

Índice de Figuras

Figura 1- Localização de Penafiel	34
Figura 2- Localização de Peroselo.....	35
Figura 3- Escola Básica de Peroselo	36
Figura 4- Planta da Escola	36
Figura 5- Letra da música criada em conjunto	49

Índice de Gráficos

Gráfico 1-Número de alunos por sexo (creche).....	6
Gráfico 2- Idades das crianças (pré-escolar)	11
Gráfico 3- Número de alunos por sexo (2º ano).....	13
Gráfico 4- Número de alunos por sexo (3º ano).....	15

Índice de Apêndices

Apêndice 1- Canção do Covid-19	62
Apêndice 2- Notas de campo 1	63
Apêndice 3- Notas de campo 2.....	64

Índice de Tabelas

Tabela 1- Competências desenvolvidas.....	48
---	----



Abreviaturas

CEB – Ciclo do Ensino Básico

PES – Prática de Ensino Supervisionada

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

IA- Instituição Acolhedora

MTP- Metodologia de Trabalho de Projeto

COVID-19 - Coronavírus Disease 2019

DGE-Direção-Geral da Educação

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico subordinado ao título: “A Expressão musical como recurso de aprendizagem no Ensino do 1º CEB” e resulta como produto final das práticas supervisionadas (PES) levadas a cabo nos quatro contextos: creche, jardim de infância e 1º Ciclo (2º e 3º ano).

Abordadas as diferentes temáticas relacionadas com a problemática em apreço, estruturei a investigação a partir das inquietações inerentes á utilização da Expressão Musical enquanto recurso pedagógico em sala de aula. A escolha recaiu nesta temática em detrimento de outras por várias motivações pessoais, académicas, entre outras. Concretamente pelo facto de estar ligada á música desde tenra idade.

Neste registo, creio que a Educação Musical deverá acompanhar a criança ao longo de todo o seu processo de desenvolvimento escolar indo ao encontro do pensamento de Gordon que nos diz:

Nascemos com direitos iguais perante a lei, mas isso não significa que nascamos iguais. Antes do nascimento, todas as crianças têm potencialidades inatas, mas, mal nascem, tornam-se logo patentes as diferenças entre elas. Parte dessas diferenças reside no seu potencial para aprender e compreender música. No entanto, todas têm igual direito a atingir o nível máximo de que são musicalmente capazes (Gordon 2000, p. 63).

De igual forma, importa realçar o papel da música no desenvolvimento da criança que, segundo Ferreira (2002), “representa uma importante fonte de estímulos, equilíbrio e felicidade para a criança” (p. 11).

Nesta linha de pensamento, a música poderá também ser considerada como um fator integrador da criança, no sentido em que esta se insere em diversas atividades sociais e culturais ao longo de toda a sua vida. Esta complementaridade, que corroboro é referida por Merriam que após várias pesquisas as organizou em dez funções:

função de expressão emocional (...); função de prazer estético (...); função de entretenimento (...); função de comunicação (...); função de representação simbólica (...); função de reação física (...); função de impor conformidade às normas sociais (...); função de validação das instituições sociais e dos rituais

religiosos (...); função de contribuição para a comunidade e estabilidade da cultura (...); função integrante na sociedade (Merriam, 1964, pp. 219-226).

Estruturalmente, este relatório encontra-se organizado em quatro partes: a primeira parte apresenta a componente reflexiva, a segunda parte a componente investigativa, a terceira parte a metodologia e a quarta parte a conclusão. Na primeira parte são apresentadas as reflexões referentes às práticas pedagógicas em contexto de creche, pré-escolar e 1º ciclo (sendo 2º e 3º ano). A segunda parte está subdividida em quatro partes, sendo elas a música e o desenvolvimento da criança, as pedagogias de Gardner, Dalcroze e Orff, a expressão musical no contexto educativo e o papel do professor na promoção da expressão musical. Na terceira parte apresento a minha investigação onde exponho a problemática do estudo, as questões e objetivos, o contexto de investigação, o percurso investigativo, a metodologia de projeto, técnicas e instrumentos, recolha de dados e por fim a análise e discussão de resultados. Por último, mostro as considerações finais do trabalho.

Defini como tema de investigação, a reflexão sobre a expressão musical enquanto recurso pedagógico no 1º Ciclo do Ensino Básico, estabelecendo assim como objetivo principal da pesquisa “investigar o papel da música no desenvolvimento infantil”. A partir deste, outros surgiram tais como: i) Proporcionar a criação de uma letra musical que promove a competência compositiva, de ortografia e grafia; ii) Promover o trabalho independente e de grupo e a criatividade dos alunos e iii) Avaliar o papel do professor no processo de aquisição da competência criativa e de escrita.

Parte I – Componente Reflexiva

1 Reflexão sobre as Práticas Pedagógicas

Ao acabar este percurso de aprendizagem tão essencial para mim, aproximo-me cada vez mais do começo da minha prática profissional, e por isso, é indispensável refletir sobre todos os ápices de autoconhecimento, aprendizagem e conceção. Ao fazer esta ponderação, pretendo trazer à colação os aspetos positivos assim como considerar os pontos menos positivos para que possa melhorá-los, sendo marcante compreender de que forma as minhas práticas foram afirmativas, e até que ponto, possibilitaram às crianças a obtenção de novos conhecimentos.

Esta primeira parte apresenta os diferentes contextos onde oportunamente desenvolvi as minhas práticas pedagógicas, concretamente: PES I no contexto de Creche, PES II no contexto de Jardim de Infância e PES III e IV no contexto de 1º Ciclo do Ensino Básico, 2º e 3º ano.

1.1 Prática em Creche

Atualmente, a creche é considerada um espaço educativo no qual se faculta às crianças um ambiente calmo, afetuoso e se estimula um desenvolvimento físico, sensorial, social e linguístico como preconizado nos próprios direitos das crianças. Para tal, o educador necessita de elaborar um projeto pedagógico de sala onde organiza, planeia, reflete e avalia o seu trabalho tendo em conta as características do grupo, bem como as suas motivações/interesses.

Os educadores dos primeiros anos são as pessoas que ajudam as crianças a construírem as pontes de entendimento entre suas experiências individuais e os conhecimentos mais formais sobre o mundo, dos quais depende a educação posterior (Moyles et al., 2006, p.216).

O contexto de PES I foi a primeira etapa no meu curso, tendo permitido evoluir profissionalmente. Neste contexto, trabalhei com um grupo de 15 crianças, os “Peixinhos”, constituído por 4 delas do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 21 e os 31 meses de idade, integrado no Centro Social e Paroquial de Santo Estêvão de Oldrões em Penafiel.



Gráfico 1-Número de alunos por sexo (creche)

Fonte – Elaboração própria

Era um grupo que tentava ser autónomo na alimentação, havendo alguns meninos que não gostavam que o adulto lhes tirasse os talheres para os ajudar a comer. No que diz respeito à higiene, grande parte do grupo ainda utilizava fralda durante o dia. Relativamente à linguagem havia uma grande discrepância. A maior parte do grupo apenas dizia palavras ou frases simples, mas havia alguns meninos que já conseguiam ter um discurso mais elaborado. Em termos de socialização, eram crianças que começavam a gostar de partilhar brincadeiras, que chamavam a atenção dos seus amigos para que brincassem com eles. No entanto, ainda havia alguma resistência em partilhar brinquedos e ainda não conseguiam resolver os conflitos gerados por essa situação, tendo o adulto que intervir. Quanto à motricidade, era um grupo que se movimentava sem dificuldades e conseguia deslocar-se evitando ou contornando obstáculos. Apenas uma pequena parte do grupo distinguia os membros do seu corpo e era capaz de identificá-los no outro. Estas crianças gostavam muito de desenhar e de fazer pinturas, de fazer construções com legos e de brincar na ‘casinha’. Era um grupo de crianças interessado e curioso, que demonstrava interesse pelas atividades que o adulto propunha.

A distribuição do tempo educativo faz-se de modo flexível, dando origem a uma rotina educativa, sempre com o objetivo de as crianças se sentirem seguras. A rotina desempenha também um papel fundamental na captação do tempo e dos processos temporais. A criança começa a ter maior perceção das fases pelas quais

passa e dessa forma consegue também um encadeamento de todas as sequências. A rotina é, sem dúvida, um suporte para o educador pois, assim torna-se muito mais fácil gerir o seu tempo da forma mais apropriada. De acordo com Zabalza (1998), as rotinas desempenham um importante papel no “que fazer diário” (p. 169) de um contexto de educação. “A rotina baseia-se na repetição de actividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (p. 169). Uma das importantes funções que a estruturação de uma rotina desempenha remete para a libertação da preocupação, neste caso do adulto, de ter de decidir o que vem a seguir, permitindo dedicar as suas energias ao que está a fazer sem se preocupar com o que virá depois (Formosinho, Katz, McClellan & Lino, 2001; Zabalza, 1998). O educador não pode estar inseguro e com ansiedade, tem de saber o que irá fazer, pois “Num contexto de aprendizagem activa para bebés e crianças mais novas, os horários (...) e as rotinas (...) estão ancorados, para cada criança, em torno da principal figura que presta cuidados” (Post & Hohmann, 2011: 15). Estando o educador seguro, há garantia de que as próprias crianças 45 terão também sentido de segurança durante o período em que estiverem no contexto de creche. É sobretudo em contexto de creche, com bebés e crianças pequenas, que as rotinas devem ser suficientemente repetitivas, visto que a repetição de ações permite às crianças explorarem, treinarem e desenvolverem as suas competências de forma confiante. Seguindo as próprias rotinas as crianças vão desde cedo apercebendo-se de uma sequência, em que há ações que se repetem, mas bebés e crianças pequenas necessitam de mais repetições e de tempo que permita adequadamente a passagem de uma experiência interessante para outra, que respeite o ritmo de cada um (Post & Hohmann, 2011).

A creche é um estabelecimento educativo que ministra apoio pedagógico e cuidados às crianças com idade até aos três anos. A infância é uma etapa crucial, sendo os primeiros três anos de vida importantes para o seu desenvolvimento físico, afetivo e intelectual das crianças.

A primeira e mais importante etapa das estagiárias é a observação. Então, neste contexto foi o que maioritariamente fiz. Após a reflexão da PES I pude constatar um facto importante: as crianças são únicas e cada uma tem a sua especificidade.

Uma característica fundamental do desenvolvimento humano é o estabelecimento de relações afetivas, que por sua vez é a condição para a inserção do bebê em um

mundo sociocultural, o único tipo de ambiente que pode constituir um ser humano individual (Carvalho, 2012, p. 115).

Assim, o educador de infância da Creche deverá abranger no currículo sugestões e desafios de instigação que deem à criança a oportunidade de se divertir, jogar, sentir, encontrar, experimentar e aprender através da sua atividade pessoal. Para além do contentamento das necessidades primárias, impulsionadoras de bem-estar, as interações na Creche são grandemente essenciais, pois só com estas é que ocorre um progresso social e pessoal da criança. Neste sentido, as crianças implicar-se-ão com satisfação e motivação nos diversos divertimentos livres e orientados, que contribuindo para um desenvolvimento global.

Indo ao encontro com estes pressupostos, fui planeando atividades, centrando-me no plano anual de atividades da instituição, no interesse das crianças e comitantemente proporcionava momentos de aprendizagem. Contudo, não só o que é planeado é importante, mas também o “brincar livremente” na sala ou no recreio é potenciador de aprendizagens significativas para as crianças. O recreio é um espaço muito importante para o desenvolvimento saudável da criança, no que diz respeito às relações sociais e tudo o que estas significam e conduzem. Podemos dizer que é um ponto de encontro onde as crianças podem desenvolver diversas competências sociais tais como: brincar, partilhar, cooperar, comunicar, entre outras. Neste sentido ela aprende a saber estar em grupo e a desenvolver-se integralmente. Por exemplo, através da entoação de uma canção, além do canto, também pode fazer mímica da canção através de gestos e danças de roda demonstrando que “o brincar é o fazer em si, que requer tempo e espaço próprio” (Dallabona & Mendes 2004, p. 109).

Nesta lógica de pensamento, o recreio pode ser um meio de preparação para as crianças desenvolverem competências sociais, uma forma de favorecer as capacidades de aprendizagens dos conteúdos escolares, auxiliar o desenvolvimento físico-motor, assim como uma forma de preparar a criança para uma vida adulta mais saudável.

O brincar de forma livre nos espaços de recreio, tem um papel marcante no desenvolvimento da criança, convocando à sua natural curiosidade e carência de instigação. Assim, através das experiências no recreio, a criança começa a lidar com o medo, entende quais os efeitos de determinadas ações e adquire segurança para tomar decisões. Essa capacidade em aceitar e trabalhar no recreio, está relacionada com a capacidade para aprender a crescer, que carece de confiança e incentivos e

reforços positivos por parte dos adultos. É importante salientar a necessidade de dar espaço à criança, para que esta ponha à prova os seus limites e tome decisões de forma independente, em relação aquilo que é ou não competente de fazer, não anulando o papel do adulto nessas situações de desafio, seja como vigilante ou interveniente ativo como sugere Tovey (2007).

Ao finalizar a esta primeira etapa, o balanço que faço é bastante positivo. No início senti algumas dificuldades em integrar-me no grupo porque as crianças estavam um pouco apreensivas com a minha presença, e foi necessário ir conquistando cada uma delas, tornando-se um autêntico desafio que rapidamente foi ultrapassado. Depois de me sentir parte do grupo tudo se tornou mais simples e mais fácil.

Com este estágio consegui confirmar e verificar que algumas conceções teorizadas que foram apresentadas ao longo destes anos no meu curso, eram possíveis de ser aplicadas, é apenas necessário haver vontade por parte do educador para as colocar em prática. Uma outra coisa que aprendi e que verifiquei que é possível realizar, é a criação de várias áreas tais como: casinha, biblioteca, jogos de tabuleiro, entre outras, onde as crianças não são obrigadas a realizar todas ao mesmo tempo a mesma atividade. Também, sempre que havia uma atividade proposta para fazer, a educadora dava sempre a escolher, uns iam fazer a atividade e outros brincavam. Este método pedagógico implicava que houvesse muito trabalho por parte da educadora, porque ao invés vez de planear uma única atividade, tinha de planear três ou quatro atividades diferentes para um só dia. Em boa verdade é que as crianças apresentavam níveis de exigência e bem-estar, na maioria das vezes, elevados porque cada uma estava a realizar o que mais queria. Isto não quer dizer, que por vezes, não existissem alguns conflitos, algumas discussões, mas nada que as próprias crianças ao longo do tempo não soubessem resolver sozinhas.

Por fim, mas não menos importante, achei muito gratificante o facto de as crianças não serem preconceituosas com o menino S, um menino diferente vindo de Marrocos que tinha umas reações que não eram consideradas normais para a idade que tinha. As crianças do grupo eram crianças que choravam muito, talvez pela tenra idade que tinham. Estes são alguns exemplos daquilo que ouvia na teoria e que pude perceber que na prática era possível realizar. Com este estágio pude verificar que tipo de educadora gostaria de ser um dia, que tudo é possível, basta gostarmos daquilo que fazemos, saber o que queremos e ter vontade de ir sempre mais além!

1.2 Prática em Educação Pré-Escolar

Quando uma criança vai para o Pré-Escolar, vê o educador como o modelo a seguir, analisando as suas atitudes e recriando as suas posturas. Assim, considera-se que o papel do educador é elementar no desenvolvimento cognitivo e físico da criança. Esta é um ser que se liga aos outros por laços predominantemente afetivos, exprimindo-se de forma livre e espontânea. Deste modo, a sua aceitação no pré-escolar só é possível se encontrar uma relação afetiva semelhante à que desenvolve com os pais (Mendonça, 1994).

É de salientar a importância do papel do educador enquanto um ser afetivo e atento às necessidades de cada criança. É decisivo para a criança sentir-se bem no espaço educativo, criando elos de ligação, tanto com a comunidade educativa como com os restantes colegas. É importante que o educador avalie bem as suas decisões, considerando sempre a melhor avaliação possível de cada situação.

O contexto de PES II foi a segunda etapa da minha profissionalização, tendo permitido evoluir profissionalmente. O grupo era constituído por 21 crianças, sendo oito de 5 anos, nove de 4 anos e quatro de 3 anos. Do grupo dos cinco anos, todas as crianças já frequentavam o Jardim de Infância. Do grupo de 4 anos, duas crianças frequentavam o Jardim de infância pela primeira vez. No grupo das crianças de 3 anos, havia uma que fazia os 3 anos no final de dezembro, pelo que ainda revelava muitas atitudes de bebé. De referir que o grupo teve uma adaptação e integração dentro dos parâmetros normais, sem perturbações, quer ao grupo, aos adultos, à instituição, quer às rotinas do dia a dia que se mostraram fundamentais para essa adaptação.



Gráfico 2- Idades das crianças (pré-escolar)

Fonte - Elaboração própria

É importante realçar o facto de que a realização da PES II sofreu grandes constrangimentos, devido ao surto de COVID-19 que, atendendo às recomendações da Direção Geral da Saúde, para diminuir o risco de transmissão, decidiu o encerramento das escolas passando-se de um regime presencial para um regime de trabalho a distância. Devido a esta contingência, houve a necessidade da adaptação a novas metodologias de trabalho, para assim se poder responder aos desafios emergentes da situação, nomeadamente uma adaptação ao novo modelo de trabalho. Não se deve equiparar o novo formato de ensino a distância de emergência com o conceito já existente de ensino a distância. Assim, este novo formato teve como objetivo a tentativa de continuidade do trabalho que se desenvolvera anteriormente nas escolas, levando para a distância os conteúdos e um pouco do formato das aulas anteriormente presenciais, tentando manter os alunos em aulas síncronas e seguindo os mesmos horários. Neste sentido, uma planificação para uma aula à distância deveria ter os objetivos e conteúdos a ser lecionados, tal como os materiais de apoio necessários para a sua aprendizagem, como se de uma aula presencial se tratasse.

Arends (2008, p.101) diz-nos que “a planificação do professor é um processo multifacetado e contínuo que abrange quase tudo o que os professores fazem”, dado que o professor quando planeia a sua aula nem sempre consegue acompanhar esse plano, podem surgir imprevistos, tais como a falta de tempo ou mesmo alguma dúvida mais complexa. Neste seguimento, o professor deve estar pronto para fazer as

alterações necessárias sem prejudicar as competências e aprendizagens que pretende desenvolver com os alunos, pois como refere Azevedo (2000, p.18) “é difícil cumprir fielmente as previsões iniciais, na medida em que surgem múltiplos imprevistos durante o processo”, logo a planificação deve ser utilizada para direccionar as práticas, sendo sujeito a alterações.

Eram crianças muito ativas, comunicativas, curiosas, faziam comentários e observações durante as conversas em grupo. Grupo bastante ativo e dinâmico, revelando especial preferência para brincadeiras do faz de conta, descobertas e jogos. Algumas crianças de 5 anos desenhavam figuras com pormenor, no entanto algumas crianças do grupo dos 4 anos demonstravam algumas dificuldades, esquecendo-se de elementos fundamentais (membros, elementos do rosto...). As crianças de 3 anos ainda estavam a dar os primeiros passos na representação da figura humana. Gostavam de cantar e demonstravam grande interesse em aprender canções novas, de preferência com gestos ritmados. Têm vindo a demonstrar um interesse acrescido pela Expressão Musical, estando despertos para outros tipos de música. A Expressão Dramática era uma área muito solicitada pelas crianças, como espaço físico, onde elas davam asas à sua imaginação, recriando situações do seu quotidiano, com muita alegria e entusiasmo. Algumas já tinham adquirido a noção temporal dos dias da semana, e das estações do ano, mas ainda não reconheciam o padrão que está subjacente à mesma. A grande maioria das crianças de 5 anos, conseguia classificar e seriar. Nesta área do conhecimento do Mundo destacava-se um pequeno grupo interessado e participativo, curioso, questionando o meio envolvente com argumentos lógicos. Alguns elementos do grupo (principalmente os mais velhos) conseguiam formular hipóteses e tomar iniciativa para participar em atividades de experimentação, investigação e descoberta, procurando soluções.

Foi imprescindível conhecer a instituição, o corpo docente, as várias auxiliares educativas e as crianças para que se pudesse desenvolver o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que ser educador é envolver-se inteiramente com a escola em que está inserido e com o sistema educativo de que ele faz parte, em ordem a transformá-la numa autêntica comunidade educativa. Ser educador é também educar-se, crescer, desenvolver-se com os seus próprios alunos, com a sua escola (Alarcão, 1996, p.132). Através do estágio tive oportunidades de contactar com diversas situações, com o que realmente é “dar aulas”, mas sem nunca esquecer a importância da observação porque é fundamental e parte integrante de

qualquer boa formação de professores/ educadores. Tal como Damas & Ketele nos dizem, “que observar “é um processo cuja função principal, imediata, consiste em recolher informações sobre o objeto tomado em consideração” (Damas & Ketele, 1985, p.11) .Ao longo da regência um dos aspetos importantes a salientar foi o afeto e carinho por parte das crianças, o que é bastante gratificante nesta profissão, mesmo com a pandemia, foram incríveis.

1.3 Prática do 1º ciclo – 2º ano

O ensino básico unifica-se de facto, no quadro de uma formação geral, porque é inclusiva a todos as pessoas, ampliada, por se ter distendido a nove anos de escolaridade, e uniforme, na medida em que não cria vias diferenciadas nem opções prematuras, suscetíveis de criar distinções (Ministério da Educação, 2006). O contexto de PES III foi a terceira etapa no meu curso, tendo permitido evoluir profissionalmente. Neste contexto, trabalhei com um grupo de 7 crianças, 5 delas do sexo masculino e 2 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos de idade, integrado na Escola Básica de Peroselo, Penafiel.



Gráfico 3- Número de alunos por sexo (2º ano)

Fonte – Elaboração própria

A turma onde me encontrei a estagiar é uma turma mista sendo composta por 16 alunos no total. 9 alunos do 3ºano e 7 alunos do 2º ano.

Os alunos eram assíduos e pontuais, faltando apenas em casos particulares e em caso de doença, tendo justificado sempre as suas faltas. A turma no seu todo demonstrava problemas ao nível do português: vocabulário pobre, dificuldades na

dicção de algumas palavras (ML), construção frásica a nível de concordância morfo - sintática; no entanto mais acentuado em alguns alunos do que outros. A falta de hábitos de leitura, era também acentuada pois apesar de a professora titular apelar constantemente à necessidade da leitura, ainda não tinha atingido esse objetivo de ler nos intervalos/ momentos de pausa de atividades ou quererem levar um livro para casa voluntariamente, tendo esse também função de vínculo entre pais e filhos, pois é outro dos problemas detetados na turma. Na Matemática revelavam dificuldades de raciocínio, cálculo e desenvolvimento das capacidades infra lógicas.

Dentro do mesmo ano de escolaridade existiam níveis e ritmos de aprendizagem claramente diferentes, ao nível das aprendizagens curriculares (ML, SD e AC). Na generalidade, os alunos ao longo do ano, mostraram-se mais empenhados e predispostos para a aprendizagem e revelaram alguma facilidade na aquisição e aplicação de conhecimentos, mantendo um bom ritmo de trabalho. Já demonstravam mais autonomia na realização das atividades propostas e adquiriram melhores hábitos de estudo.

O facto de a turma ter um número reduzido de alunos, permitia um trabalho mais diferenciado, tendo em conta o ritmo de cada um. Nas horas de apoio ao estudo era possível fazer um ensino mais individualizado na área de português e matemática, sistematizando os conteúdos onde os alunos sentiam mais dificuldades: leitura e interpretação de textos; expressão escrita e resolução de situações problemáticas. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire 2003, p.47). Este estágio ajudou-me a crescer profissionalmente e concordar que a formação docente é consequência de um processo de desenvolvimento e de edificação da sua identidade profissional, que se alicerça em conhecimentos científicos e pedagógicos estabelecidos nas interações sociais, nas vivências, nas experiências e nas aprendizagens, que acontecem nos contextos em que se vai passando a sua atividade profissional. É essencial o diálogo entre as crianças e o professor, tal como nos diz Delors. “ A forte relação estabelecida entre o professor e o aluno constitui o cerne do processo pedagógico”. Delors (2005, p.134).

É de evidenciar que os momentos de conversa, reflexão e partilha, com o professor orientador e a docente cooperante, sobre os dilemas da prática, foram

momentos onde se comparou situações educativas às teorias, por meio desta participação crítica e da interpelação, foi executável uma aprendizagem colaborativa e a reformulação na minha forma de pensar e de agir.

1.4 Prática do 1º ciclo – 3º ano

O contexto de PES IV foi a quarta e última etapa no meu curso, tendo permitido evoluir profissionalmente. Neste contexto, trabalhei com um grupo de 9 crianças, 7 delas do sexo feminino e 2 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 7 e 8 anos de idade, integrado na Escola Básica de Peroselo, Penafiel.

A turma onde me encontrei a estagiar é uma turma mista sendo composta por 16 alunos no total. 9 alunos do 3ºano e 7 alunos do 2º ano.

A turma de 3º ano era constituída por 9 alunos, sendo que 2 são rapazes e 7 são raparigas. Os alunos eram assíduos e pontuais faltando apenas em casos particulares e em caso de doença, tendo justificado sempre as suas faltas.



Gráfico 4- Número de alunos por sexo (3º ano)

Fonte – Elaboração própria

Os alunos MQ (número oito), LC (número cinco) e M (número sete) acompanhavam com segurança os conteúdos lecionados, já demonstravam mais autonomia na realização das tarefas propostas pela professora, mostravam-se

relativamente empenhados e predispostos para a aprendizagem e revelavam alguma facilidade na aquisição e aplicação de conhecimentos, mantendo um bom ritmo de trabalho.

Os alunos LV (número quatro), LB (número um), YR (número nove), DB (número dois), LF (número seis) e AP (número um), apesar de terem um desempenho positivo ainda necessitavam de ser significativamente mais regulares no que se refere à capacidade de compreensão, retenção e aplicação de conteúdos, estratégias e procedimentos. Eram alunos pouco autónomos e muito inseguros na realização das tarefas. Relativamente ao comportamento, ainda havia a necessidade de maior concentração e de maior responsabilidade no cumprimento de regras, por parte de alguns.

Relativamente às disciplinas que mais gostavam, 3 alunos preferiam matemática, uma aluna preferia educação física, outra aluna preferia estudo do meio e outra preferia matemática. Dentro da turma, as aspirações futuras dos alunos eram: barbeiro, professora, motorista, pediatra, cantora e ainda havia uma aluna que não sabia nem a disciplina preferida nem a aspiração futura. A maioria dos alunos tinha escalão C, um deles tinha escalão B, outro não tinha escalão e outra não se sabia ao certo. Relativamente aos pais, a maioria tinha o 12º ano, um dos pais tinha a licenciatura, outro o 8º ano, outro 6º e outro o 9º ano.

Na generalidade, os alunos mostravam-se mais empenhados e predispostos para a aprendizagem e já revelavam alguma facilidade na aquisição e aplicação de conhecimentos, mantendo um ritmo razoável de trabalho. Já demonstravam mais autonomia na realização das atividades propostas e adquiriam melhores hábitos de estudo.

O facto de a turma ter dois anos de ensino não permitia por vezes um trabalho mais diferenciado, mas, nas horas de apoio ao estudo era possível fazer um ensino mais individualizado na área de português e matemática, sistematizando os conteúdos onde os alunos sentiam mais dificuldades: leitura e interpretação de textos; expressão escrita e resolução de situações problemáticas.

A relação que criei com a turma foi consequência da postura relaxada, não permiti a falta de respeito ou a indisciplina, mas promovi o respeito mútuo edificado por uma relação próxima, dando valor ao que cada um é e as suas características, uma vez que, na minha opinião e de Cury, “a sala de aula não é um exército de pessoas caladas nem um teatro onde o professor é o único ator e os alunos, espectadores

passivos. Todos são atores da educação. A educação deve ser participativa” (Cury, 2003, p.125).

Tal como em todas as PES, é muito importante observar antes de intervir. Segundo Kerlinger, observar “é um processo que inclui a atenção voluntária e a inteligência, orientado por um objetivo final ou organizador e dirigido a um objeto para recolher informações sobre ele” (Kerlinger, 1980, citado por Fernandes, 2010).

Na observação o mais importante das intervenções são necessidades e especificidades de cada criança. A sua observação possibilitou que eu conhecesse as suas características e do grupo em geral, tal como também as suas aptidões, interesses, gostos, dificuldades.

Este estágio facilitou-me a vivência de experiências que foram determinadoras para o meu futuro profissional, obtive novos conhecimentos e um conjunto de aptidões pessoais e profissionais, tão fundamentais à formação inicial de professores. A aquisição do conhecimento científico proporcionou uma abertura mais vasta sobre o atual padrão da educação, dando-me uma noção abrangente da realidade educativa, dos dilemas do quotidiano e das dições e começos que envolvem esta profissão. Assim, tornei-me mais ciente dos aspetos a melhorar, das casualidades de modificação, questionando-me, continuamente, acerca do que poderia e como poderia aprimorar a atividade pedagógica, com o objetivo de promover uma atividade educativa de qualidade. De facto, a educação, tem sido alvo de mudanças persistentes e que se relacionam com o olhar sobre a criança enquanto edificadora da sua identidade, consentindo um melhor entendimento do outro na sua grandeza, em ação com tudo o que o rodeia, sendo que cada um tem um serviço elementar para as interações que se mostram durante toda a vida como cidadãos numa sociedade. Com este estágio pude verificar que tipo de professora gostaria de ser um dia, consegui verificar que tudo é possível, basta gostarmos daquilo que fazemos, saber o que queremos e ter vontade de ir sempre mais além.

Parte II – Componente Investigativa



2 Enquadramento teórico

A componente investigativa na formação de professores do 1º ciclo tem como finalidade compreender, identificar e contribuir para a fundamentação e construção de conhecimento na perspetiva dos seus autores. Permite ainda observar, identificar e refletir sobre problemáticas decorrentes da investigação assim como, servir de instrumento promotor à construção de conhecimento e desenvolvimento de competências investigativas.

Assim, é essencial na formação dos futuros professores, que estes desenvolvam aptidões reflexivas e investigativas com o objetivo de, na sua vida profissional, intervirem de uma forma crítica e sempre tendo em atenção a educação de qualidade face às exigências da sociedade. (Kitchen & Petrarca, 2016; Rodgers & LaBoskey, 2016), corroborando Bullock (2016), ao referir que “contribuir ativamente para o desenvolvimento dos seus próprios conhecimentos sobre a prática” (p. 379). Na mesma linha de pensamento Bullock refere que:

ajudar os futuros docentes a enquadrarem-se como pesquisadores é crucial para o desenvolvimento dos seus conhecimentos profissionais de ensino e aprendizagem. Uma posição de pesquisa serve aos futuros docentes igualmente bem no contexto da universidade e no contexto da colocação de estágio, (...) (Bullock, 2016, pp.380-381, tradução minha).

A dimensão investigativa assume-se, desta forma, como uma ferramenta fundamental no paradigma ‘universidade e escola’, no sentido em que, este duplo papel contribui para uma ‘construção de uma identidade profissional e as experiências no contexto escolar’, fortalecem o seu conhecimento para uma vida profissional.

2.1 A música e o desenvolvimento da criança

A música ao longo da história da humanidade tem acompanhado sempre o ser humano e tem exercido as mais diversas funções. Está presente em todas as épocas históricas, em todas as culturas e regiões do mundo, por esse motivo pode ser considerada uma linguagem universal, mesmo dentro de uma diversidade em diferentes grupos sociais.

Um dos objetivos da música na educação é contribuir para a construção e desenvolvimento do carácter da criança, através do alargamento cultural, por exemplo, desenvolvimento da inteligência e desenvolvimento da sensibilidade musical. Assim, “A música é uma linguagem que, se compreendida desde cedo, ajuda o ser humano a expressar com mais facilidade suas emoções, sentimentos e principalmente ser criativo “, como refere Góes (2009, p. 6).

Ainda na linha deste autor (2009), a música deve ser um material para o processo educativo orientado para o desenvolvimento completo do aluno enquanto ser social. Assim, a educação musical deve ir no sentido de fazer com que a criança passe a absorver música, criar, usar da linguagem musical para se expandir por meio dela. Muitas crianças, hoje em dia, sentem bastante dificuldade em expressar as suas emoções e por vezes escondem-nas no seu íntimo, não querendo partilhar com ninguém. Porém, a música é uma mais-valia nesse sentido.

Mesmo que seja inconscientemente, a música é inserida na vida da criança desde muito cedo, tornando-se “parte da vida de uma criança com as experiências em família, o contacto com o rádio e a televisão, a participação em serviços religiosos, as disciplinas de música no currículo escolar, e o jogo e actividades recreativas organizadas.” (Peery, 2010, p.461).

A música depara-se no desenvolvimento da criança, promovendo variadas experiências importantes com a capacidade de criar várias emoções. “A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários”. (Hohmann & Weikart, 2011, p.658).

2.1.1 A música e o desenvolvimento cognitivo da criança

Na senda de Nogueira (s/d), a música para além de facilitar a variedade de estímulos, também, devido à sua índole relaxante, pode ativar a absorção de informações, ou seja, a aprendizagem. Neste sentido, do ponto de vista educativo, as músicas são ditas como completas: ao brincar com música, as crianças praticam espontaneamente o seu corpo, fortalecem o raciocínio e a memória, despertam o gosto pelo canto.

Ao falarmos da importância da música no processo de ensino-aprendizagem, a psicóloga e musicista, Leão (2001) declara que a introdução da música ajuda no desenvolvimento perceptual e impulsor, a disposição mãos-olhos, a harmonia imóvel e ativa, as relações espaciais, a concepção simples, o planeamento, a aptidão de vigia e os canais de comunicação. A autora reparte a música em dois campos. O primeiro dá ênfase ouvir músicas; e o privilegia o cantar. Ouvir músicas auxilia nos aspetos como experiência, autoexpressão, capacidade de contar e gerar histórias originais, correspondência verbal e não-verbal, progresso intelectual e, também, possibilita encontrar respostas e executar novas descrições. Para além disso, cantar ajuda no diálogo, na escrita e promove modificações nas aptidões do pensamento construtivo, manipulando o comportamento da criança e a sua evolução cognitiva.

2.1.2 A música e o desenvolvimento afetivo da criança

Ao longo da história da humanidade a música sempre possuiu um papel fulcral na vida do ser humano. Para além de transmitir sentimentos e emoções, pode também ser uma forma de linguagem, isto é, desenvolver competências e capacidades fundamentais no desenvolvimento cognitivo e físico-motor da criança. E aqui podemos colocar algumas questões tais como: as canções não podem ser um meio para a aprendizagem da matemática? As crianças não podem aprender as cores com o auxílio da música? Neste sentido é importante perceber como, e de que forma a música pode ser um meio para o desenvolvimento e bem-estar da criança.

Neste sentido:

Antes de começar a falar, podemos ver o bebê cantar, gorjear, experimentando os sons que podem ser produzidos com a boca. Observando uma criança pequena, podemos vê-la cantarolando um versinho, uma melodia, ou emitindo algum som repetitivo e monótono, balançando-se de uma perna, ou ainda para a frente e para trás, como que reproduzindo o movimento de acalanto. Essa movimentação bilateral desempenha papel importante em todos os meios de expressão que se utilizam do ritmo, seja a música, a linguagem verbal, a dança, etc. (Jeandot, 2001, p. 18).

Assim sendo, as crianças que têm uma prática musical desde a sua infância, podem potenciar a sua aprendizagem cognitiva no que diz respeito a um aumento do raciocínio e agilidade da sua memória. Podemos também verificar que, as danças e

os movimentos associados às canções ou às músicas, são importantes no desenvolvimento da coordenação motora.

O desenvolvimento afetivo é evidenciado tanto por Nogueira (s/d), quanto por Chiarelli e Barreto (2005). A primeira autora declara que todos podem compreender que os afetos que a música pode mover nas crianças são bastantes. Por exemplo, as nossas avós já credenciavam que, ao adormecer os bebês perto do colo, junto ao peito, os deixava mais calmos. Estudos da Universidade de Toronto passaram a confirmar o que o senso comum já aceitava: que ao estar em contato com a música, as crianças tendem a acalmar. Nogueira (s/d) ilustra: Muitas vezes, as nossas melhores posições de acolhimento e carinho dizem respeito às nossas lembranças musicais. Ao escutarem certos sons, comovemo-nos e passamos a narrar situações sucedidas há muito tempo, depois afirmadas pelas suas mães (Nogueira, s/d, s/p.).

2.1.3 A música e o desenvolvimento social da criança

Segundo Nogueira(s/d), a música traz consequências muito importantes no campo do amadurecimento social da criança. É através da música que nos tornamos membros de determinado grupo social.

A música também é essencial do ponto de vista do amadurecimento individual, ou seja, da aprendizagem das regras sociais por parte da criança. Esta ideia é partilhada por Nogueira, ao referir que:

além disso, a música também é importante do ponto de vista da maturação individual, isto é, do aprendizado das regras sociais por parte da criança. Quando uma criança brinca de roda, por exemplo, ela tem a oportunidade de vivenciar, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação (Nogueira, s/d, p. 4).

Face ao que foi dito, a música é uma das práticas elementares para a evolução da identidade e independência da criança. Quanto mais cedo a criança tiver a possibilidade de se comunicar através da música, gestos e sons, tanto maior será o seu papel na brincadeira e tanto maior será a sua imaginação. No mesmo pensamento, Peery diz-nos que quanto mais cedo e “quanto maior a exposição das crianças à música, tanto através de formação directa como da experiência indirecta, mais rápido parece ser a evolução das suas capacidades para captarem as ideias musicais.” (Peery, 2010, p.469).

2.2 Pedagogias relacionadas com a expressão musical

Os diversos modelos pedagógicos de expressão musical, têm sempre em atenção o melhor para o desenvolvimento da criança, distinguindo-se pelo uso da música como meio de liberdade de expressão, ao mesmo tempo que se “enriquece a vida da criança por meio das oportunidades que lhe oferece a participar dos sentimentos de outros e expressar seus sentimentos a outros, enquanto observa, ouve, executa e cria.” (Bréscia, 2003, p. 94).

Dependendo do gosto musical, a criança pode ser membro de certos grupos sociais. Nogueira (s/d) vê as brincadeiras musicais como um exemplo para as crianças. Durante as brincadeiras elas passam por acontecimentos de perda ou de ganho, de incertezas e de afirmações. As canções podem ser cúmplices no preparo da criança para a vida adulta.

2.2.1 Howard Gardner

Howard Gardner, professor de psicologia na Universidade de Harvard, nos Estados Unidos, é o fundador da Teoria das Inteligências Múltiplas, desenvolvida a partir da observação sobre a capacidade de conhecimento do ser humano, assim como as implicações relacionadas com a educação, no sentido em que pode interferir no desenvolvimento do ser humano. Segundo Gardner:

(...) há razões importantes para considerar a teoria das inteligências múltiplas e suas implicações para a educação. Em primeiro lugar, está claro que muitos talentos, se não inteligências, são ignorados hoje em dia; os indivíduos com esses talentos são as principais vítimas de uma abordagem da mente de visão única, limitada (Gardner, 1995, p. 35).

Os seus estudos tiveram grande interesse para a sociedade. Uma das suas principais ações é o trabalho do norte-americano Robert Sterberg, que estudou a variedade de inteligência relativamente às diversidades culturais. Isto fez com que Gardner pesquisasse novas formas de aprender a inteligência humana. Dentre os diversos estudos feitos por Howard Gardner, ele concluiu, até então, que a inteligência humana estaria dividida em sete tipos:

Inteligência Lógico-Matemática: aptidão de execuções funcionais de uma pessoa. Ou seja, operações numéricas e dedutivas.

Inteligência Linguística: relacionada à capacidade de aprender idiomas diversos. Também está ligada à capacidade de utilizar a fala e a escrita para um objetivo, como a comunicação interpessoal, por exemplo.

Inteligência Espacial: capacidade de entendimento, identificação e manipulação de situações em que estejam considerando a visão como fator decisivo.

Inteligência Físico-Cinestésica: “inteligência corporal”. Está alistada à capacidade de usar os movimentos corporais para resolução de alguma coisa. Vai desde construir um brinquedo até colaborar na edificação de um carro ou uma casa.

Inteligência Interpessoal: entendimento dos propósitos e vontades das pessoas. Reflexo direto na relação social do indivíduo em grupo.

Inteligência Intrapessoal: desenvolvimento de um entendimento de si. Trabalhada para se conhecer e poder atuar para conseguir objetivos pessoais.

Inteligência Musical: Muitas vezes chamada de talento musical. É aquela capacidade por compor, tocar ou estar introduzido no universo dos padrões musicais.

Num segundo momento, Gardner também acrescentou à lista as seguintes inteligências:

Inteligência Natural: relacionada à identificação e categorização de uma espécie da natureza.

Inteligência Existencial: reflexão sobre temas que estão presentes na nossa vida. (Sales & Araújo, 2018)

2.2.2 Émile Jaques-Dalcroze

Dalcroze foi persuadido pelas ideias filosóficas da sua época, especialmente na que defendia que o mais importante no indivíduo era a sua aptidão para pensar e decidir, pelo que educar seria auxiliá-lo a autoconhecer-se e autorrealizar-se, devia

participar em todas as atividades de forma estável, devia sentir-se como parte ativa do mundo e encontrar resoluções de acordo com o compasso de vida e as suas necessidades.

Assim, este compositor e educador, tentou unificar os sentimentos e inteligência ao corpo, à ação e aos sentidos. Com 27 anos de idade, Dalcroze começou a analisar os seus alunos com atenção, tendo detetado que os melhores reagiam naturalmente quando realizavam ou ouviam música. Assim, desenvolveu atividades simples como andar a uma velocidade de acordo com o compasso, para ver até que ponto havia uma relação entre um incentivo rítmico/sonoro e uma reação de kinestesia (de kines = movimento, thesia = consciência).

Feliz com os resultados que conseguiu, continuou as suas observações, mas, agora, em relação ao ensaio vocal e auditivo, à aprendizagem da teoria, estudo, leitura e escrita musical, utilizando sempre exercícios físicos.

De acordo com Huizinga, (1994), “(...) todas as criaturas jovens são incapazes de conservar em repouso nos seus corpos e suas vozes, como precisam movimentar-se constantemente e fazer ruídos de alegria, precisam correr, saltar e dançar” (p. 178).

Podemos concluir que a execução de experiências corporais é importante na aprendizagem e execução musical assim como o primeiro instrumento musical que se deve praticar é o corpo.

Segundo Dalcroze (1948), “Não seria estranho ensinar uma criança a escrever antes que ela soubesse falar?” (p. 170)

Assim, criou a ideia de Eurrítmia. Esta estuda os componentes da Música através do movimento: o som musical inicia com um movimento, há um gesto para cada som e um som para cada gesto. A finalidade da rítmica “(...) é permitir que os alunos, ao final de seus estudos, digam não apenas eu sei, mas eu sinto” (Dalcroze, 1917, p. viii).

A Eurrítmia é, assim, um meio para acertar a plena musicalidade através da atividade física e de movimentos inventados pelos alunos.

Todos os exercícios da ‘rítmica’ têm por objetivo reforçar a faculdade de concentrar-se, de habituar o corpo a manter-se, por assim dizer, sob pressão esperando as ordens da zona superior, de fazer penetrar o consciente no inconsciente de todo o contributo de uma cultura especial, que tem por resultado o respeito a ela. Além disso, esses exercícios tendem a criar hábitos motrizes mais números e novos reflexos para obter-se com o mínimo de esforço o máximo

efeito, portanto a tranquilizar o espírito, a revigorar a vontade e a estabelecer a ordem e a clareza no organismo (Dalcroze, 1925, p. 93, tradução nossa).

Dalcroze fundou a sua própria metodologia, que interliga o tempo/ espaço e a energia. Esta metodologia tem dois constituintes: um, de iniciação rítmica virada às crianças mais pequenas, em que toda a turma executa jogos e exercícios rítmicos e tem como objetivo desenvolver a educação rítmico/motriz, memória espacial, corporal, e a lateralidade; o outro constituinte corresponde à utilização do trabalho rítmico no estudo de um instrumento musical, em que há um destaque no trabalho da pulsação, acentuação dos sons, frases e compassos.

2.2.3 Carl Orff

Carl Orff desenvolveu um estilo de composição fundamentado em experiências criativas. Criou obras para o coro e gerou ainda peças para coroa *a cappella* e para coro falado. No caminho de sua produção artística, aperfeiçoa um novo conceito de palavra, movimento e som, em que o último deixa de ser o constituinte predominante para estar a serviço da cena e da palavra.

Em 1924, Orff e Dorothee Gunther, professor de ginástica, artista gráfico e autor, firmaram a *Guntherschule*, uma escola para a instrução da ginástica rítmica e da dança. Nesta, ambos davam aulas de música e dança para professores de educação física, desenvolvendo uma sugestão construtiva de inclusão entre música e movimento, cujos princípios norteadores eram fundamentados no Método Dalcroze.

Com a ajuda do seu amigo, Carl Maendler, Orff fez um conjunto de instrumentos de percussão que eram usados na escola (hoje conhecidos como “Instrumental Orff”). Nesta altura apareceram os instrumentos de plaquetas: xilofones, metalofones e jogos de sinos. Na Segunda Guerra Mundial (1939-1945), a escola foi destruída.

Em 1937, inaugura a sua cantata cênica chamada *Carmina Burana*, sendo um momento decisivo da sua carreira. Segundo o próprio Orff, depois de *Carmina Burana*, ele passaria a discordar dos seus trabalhos anteriores e a reconsiderar esta cantata como o alicerce das produções que se seguiriam.

A sua ideia era a de que nada substitui a experimentação e a práxis, o “fazer musical”. A partir desta ideia, desenvolveu a noção de “música elementar”, ou seja, música que brinda oportunidades para vivências consideráveis, contribuindo para o

desenvolvimento do carácter do indivíduo. Experiências estas que irão valer na vida adulta. Segundo Orff, essa “música elementar” é “uma espécie de húmus para o espírito.”

O que é elementar? Elementar, em latim *elementarius*, que dizer “pertencente ao elemento, primeira matéria, primeiro princípio, relacionado ao princípio”. Prosseguindo, o que é música elementar? Música elementar jamais será unicamente música, ela está interligada ao movimento, à dança e à linguagem, é aquela música, realizada pessoalmente pelo indivíduo, com a qual ele está vinculado como executante e não apenas como ouvinte. Ela é pré-espiritual, desconhece as grandes formas e a arquitetura, ela contém pequenas formas de sequências, *ostinati* e pequenos rondós. Música elementar está à flor da terra, é natural, corpórea, pode ser aprendida e vivenciada por todos, é adequada à criança (Orff, citado por Bona, 2011, p. 140).

O seu trabalho com as crianças apoiava-se em atividades lúdicas: cantar, dizer rimas, bater palmas, dançar, percutir objetos, além de investir no movimento corporal, porque, o ritmo é a base sobre a qual se assenta a melodia. O improvisado é apresentado logo no início do processo de educação musical de forma direcionada e vigiada – os alunos usam criativamente os elementos já vividos: a fala, movimentos corporais, canto, manejo de instrumentos melódicos ou percussivos.

O conjunto de instrumentos musicais concebido por Orff é conhecido como “Orff-Instrumentarium” (Instrumental Orff). São instrumentos para o uso em sala de aula, projetados e adequados para que as crianças consigam manuseá-los. É constituído por flautas doces, xilofones e metalofones, tambores, pratos, platinelas, triângulos, castanholas, pandeiros, maracas e outros instrumentos pequenos de percussão.

2.3 Expressão musical no contexto educativo

A expressão musical foi, há muito tempo, um dos principais cernes da educação. Mais ultimamente, “em termos práticos, ela permaneceu como mais uma disciplina no currículo escolar, e de jeito nenhum das mais importantes.” (Bréscia, 2003, p.75)

Para além de colaborar para deixar o ambiente escolar mais saudável, a música presenteia um resultado tranquilizante depois de alturas de atividades físicas

e atividades que imponham esforços como visitas a ambientes exteriores, diminui o stress em instantes de avaliação, e também pode ser utilizada como um método na aprendizagem de todas as disciplinas.

O professor pode selecionar várias músicas que trabalhe o tema que será trabalhado na aula. Isso irá tornar a aula atrativa, ativa e vai auxiliar a relembrar as informações repassadas para as atividades seguintes.

A música não é apenas uma simples ferramenta, para além de ter fácil acesso, não precisa de muitos recursos e materiais, necessita inevitavelmente, de mais nada para além de alunos e professores. O som, uma vez gerado, tanto por instrumentos, objetos ou pelo corpo como palmas, pode conduzir o aluno para um mundo amplo de aprendizagem, em que a força deste acompanhamento muda de acordo com as variedades individuais.

No espaço escolar, especialmente no 1º ciclo, as crianças passam a desenvolver as suas perspetivas mentais, motoras e linguísticas. Contudo, a música também deveria de ser trabalhar enquanto matéria em si, como linguagem artística, forma de cultura e manifestação. O professor/educador deve aumentar o conhecimento do aluno, ajudando na confraternização com os diferentes géneros musicais, expondo novos estilos, promovendo um diagnóstico meditativo do que lhe é apresentado, consentindo que o aluno se torne um ser crítico.

Ligar a música e o movimento, utilizando a dança ou a expressão corporal, pode contribuir para que algumas crianças, em situação difícil na escola, possam se adaptar (inibição psicomotora, debilidade psicomotora, instabilidade psicomotora, etc.). Por isso é tão importante a escola se tornar um ambiente alegre, favorável ao desenvolvimento (Barreto, 2000, p. 45).

As atividades musicais efetuadas na escola não têm como objetivo exclusivamente a educação de músicos, mas sim, através da práxis e perceção da língua musical, promover a abertura dos canais sensitivos (visual, auditivo e sinestésicos), simplificando a manifestação de emoções, aumentando a cultura e colaborando para a formação total do cidadão.

Nas escolas, é mais privilegiado o produto do que o procedimento de desenvolvimento das próprias capacidades, ou seja, a expressão musical é usada

apenas para executar o currículo e para a animação das épocas festivas (Natal, Dia da Criança, Carnaval,...), quando se pode beneficiar muito mais dessa área.

A música na escola não pode ser simplesmente ornamental para animar as festas, mas deve ser concebida e praticada à luz da vivência das dimensões estéticas, sonoras, visuais, plásticas e gestuais, a fim de desenvolver a consciência crítica dos valores humanos e encontrar meios de levar os alunos a atuarem como cidadãos (Bréscia, 2003, p. 85).

Na escola, a expressão musical, apesar de já ter superado vários obstáculos, o recurso a “métodos tradicionais”, continua, ligeiramente, a atrapalhar o seu pleno desenvolvimento. A falta de (in)formação e a responsabilidade em executar todo o currículo, coloca os professores generalistas, numa posição difícil que os leva a, situar de parte as áreas chamadas de “menos importantes” para a criança, as áreas de arte onde se abrange o ensino da e pela música.

No mesmo pensamento, Brito (2003) acredita importância de se trabalhar a música na escola. O trabalho pedagógico-musical deve ser privilegiado em contextos educativos que compreendam a música como processo incessante de edificação. Segundo a mesma autora:

trazer a música para o nosso ambiente de trabalho exige, prioritariamente, uma formação musical pessoal e também atenção e disposição para ouvir e observar o modo como os bebês e crianças percebem e se expressam musicalmente em cada fase de seu desenvolvimento, sempre com o apoio de pesquisas e estudos teóricos que fundamentem o trabalho (BRITO, 2003, p. 35).

2.4 O papel do professor na expressão musical e na promoção da expressão musical

Logo nos seus primeiros dias de vida, as crianças são aliciadas pelos diferentes sons musicais e demonstram-nos de diferentes formas, tal como sorrisos, interagindo com os sons através dos movimentos do corpo, como palmas e toques nos instrumentos.

A criança deve ser despertada desde cedo para o mundo dos sons, porque este estímulo transporta emoção para o som e assim permite a criança que esta descubra as suas qualidades, e desenvolva a sua memória e atenção.

Alguns pesquisadores, como Gordon (2000), Hohmann & Weikart (2004), Gloton & Clero (1976) e Amado (1999) mostram o interesse da Expressão Musical como sendo uma área essencial do conhecimento que deve ser trabalhada com as crianças: “não podemos corrigir a perda de oportunidades sofridas por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos” afirmou (Gordon, 2000, P. 305).

O professor é observado pelas crianças como um modelo que pratica uma influência determinante no seu desenvolvimento pessoal e social. Deve estar ao serviço das crianças, praticando tudo o que sabe e o que obtém ao longo da sua vida. Devido à importância da atuação do professor neste apoderamento este deve gerar situações que despertem a capacidade musical da criança e, para isso, deverá ter alguns conhecimentos musicais que lhe foram concedidas na formação e as que foram sendo obtidas com a participação em diferentes momentos de formação.

O papel do professor tem evoluído ao longo do tempo, sendo inicialmente um “mero reproduzidor de modelos idílicos” para ser depois uma pessoa “com plena consciência de si mesmo e da sua atuação, pois só dessa forma poderá intencionalizar o processo educativo e, assim interferir na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos” (Machado, 2007, p. 220).

O professor deve planificar as atividades tendo em conta as características interesses dos alunos e o contexto educativo, repartindo os saberes e obtendo uma linguagem informal, para desenvolver a capacidade dos alunos, socorrendo-se de materiais e atividades propostas, a intuição, sensações, emoções e sentimentos (Theison, 2008).

3 Problemática

Segundo Delattre (2006), o objetivo da interdisciplinaridade é “elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de uma maior ou menor número de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas” (p. 280). Já Vaideanu (2006) diz-nos que é fundamental que a interdisciplinaridade, sendo uma forma de abordagem do conhecimento, gere e constitua os conteúdos do ensino, tendo sempre em atenção e ponderação os métodos, as práticas de aprendizagem e a avaliação que se usará.

Importante referir o número de horas que é dado a cada uma das áreas, curriculares e não curriculares, para o ensino dos programas e o desenvolvimento de cada currículo, sendo estas repartidas da seguinte forma: oito horas semanais para o português; sete horas para a matemática; cinco horas para o estudo do meio, sendo que metade destas últimas devem ser oferecidas ao Ensino Experimental das Ciências; cinco horas para a área das expressões e restantes áreas curriculares, (Despacho nº19 575/2006 de 25 de Setembro).

Tal como declara Eisner (1994 in Freitas, 2003, p. 22), se não forem dadas oportunidades às crianças para fazer música, nunca terão hipótese de entenderem o que significa a criação musical. Ainda segundo a perspetiva deste autor, a música tem de ser instruída para que adquira significado, (p. 23), sendo para isso indispensável ter espaços próprios para que os alunos aprendam.

Em sala de aula pareceu-se não ser valorizada expressão musical e nesse sentido, foi pensada uma atividade para mitigar essa eventual fragilidade.

3.1 Questões e objetivos do estudo

A escolha dos objetivos é uma etapa de decisiva importância, uma vez que a sua definição vai influenciar todo o restante trabalho.

Formosinho (2002) apresenta diferentes etapas que envolvem o estágio. Sendo assim, considero que a presença do estágio no quotidiano é uma etapa fundamental, dado que o conhecimento do funcionamento, a interação com os alunos

e com todo o contexto educativo, a relação com os espaços e materiais, como também, a observação dos alunos na sala de aula e a ação do professor cooperante são o primeiro contacto realizado com a realidade que irá acompanhar-nos ao longo de todo o nosso percurso.

Este estudo tem como objetivo aferir o papel da expressão musical como recurso aprendizagem no 1º CEB. Com este estudo pretendo encontrar respostas para uma pergunta fulcral: De que forma a expressão musical pode potenciar o desenvolvimento criativo da criança? Para o efeito, foram definidos os seguintes objetivos:

- I. Proporcionar a criação de uma letra musical que promove a competência compositiva, de ortografia e grafia;
- II. Promover o trabalho independente e de grupo e a criatividade dos alunos;
- III. Avaliar o papel do professor no processo de aquisição da competência criativa e de escrita

3.2 Contexto da Investigação

A intervenção ocorre numa turma da Escola Básica/JI de Peroselo, inserida no Agrupamento de Escolas Penafiel Sudeste. Para um melhor parecer do contexto do estudo e de forma a entendermos o interesse que é concedido ao Ensino da Música neste Agrupamento, realizamos uma leitura dos documentos essenciais que explicam toda a sua política (Projeto Educativo do Agrupamento, Projeto Curricular do Agrupamento, Projeto Curricular da Escola e Projeto Curricular da turma).

O estágio ocorreu na aldeia de Peroselo, na cidade de Penafiel, que segundo a Câmara Municipal de Penafiel, é uma cidade localizada no coração da região do Douro Litoral, no distrito do Porto, sub-região do Tâmega e Sousa, no norte de Portugal. É uma povoação muito antiga. Inicialmente era Arrifana de Sousa até que D. José I e Marquês de Pombal, ao erguerem a vila à categoria de cidade, alteraram o nome

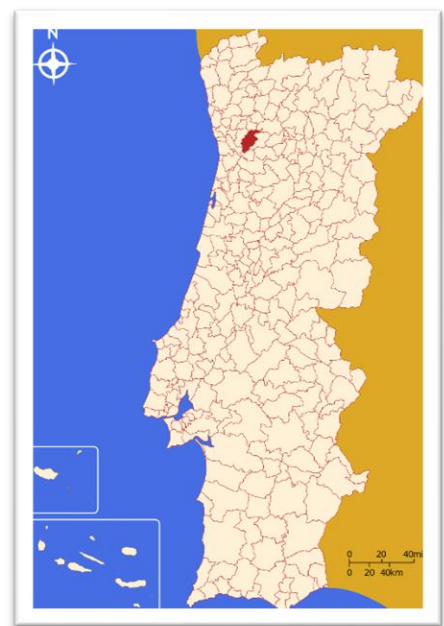


Figura 1- Localização de Penafiel

Fonte:
<https://pt.wikipedia.org/wiki/Penafiel>

para Penafiel. Como podemos ver na figura 1, esta cidade é delimitada a norte pelo município de Lousada, a nordeste por Amarante, a leste por Marco de Canaveses, a sul por Castelo de Paiva e a Oeste por Gondomar e Paredes.

O município de Penafiel tem uma área de 212,2 km² do interflúvio formado pelo Douro, Tâmega e Sousa, eixo de ligação entre o litoral e o interior transmontano. Com 28 freguesias e mais de 72 000 habitantes (338,4 hab./ km²), integra a Associação de Municípios do Vale do Sousa, NUT III Tâmega, numa paisagem de terras fundas e úberes, onde tudo é verde, mais intenso nas áreas irrigadas de prados e campos rodeados por ramadas e nos novos vinhedos, mais apagado nas manchas florestadas com pinheiro e eucalipto. O povoamento mostra-se contínuo, denso, mas disseminado, com muitas unidades de pequena indústria e comércio de permeio com novas residências e casas rurais, campos mantidos com apego pelo trabalho a tempo parcial, pulsar também sentido na intensidade das migrações pendulares, no tráfego e na ocupação à margem das estradas.

A indústria extrativa, a construção civil e o comércio e serviços empregam grande número de trabalhadores, bem como as empresas sedeadas nas modernas áreas industriais, só ultrapassada pelo dedicado ao comércio e serviços, confirmando a vocação terciária do município e sobretudo do seu centro urbano, durante dois séculos a única cidade do distrito para além do Porto.

A freguesia de Peroselo é de grande antiguidade. É documentada desde o século X, tendo sido povoada em tempos pré-históricos, como o comprovam algumas sepulturas encontradas perto da Capela de Santa Catarina, e as pinturas rupestres existentes num penedo da Tapada das Eiras. Peroselo é uma freguesia portuguesa do concelho de Penafiel, com 4,92 km² de área e 1 346 habitantes (2011). A sua densidade populacional é 273,6 hab./km².

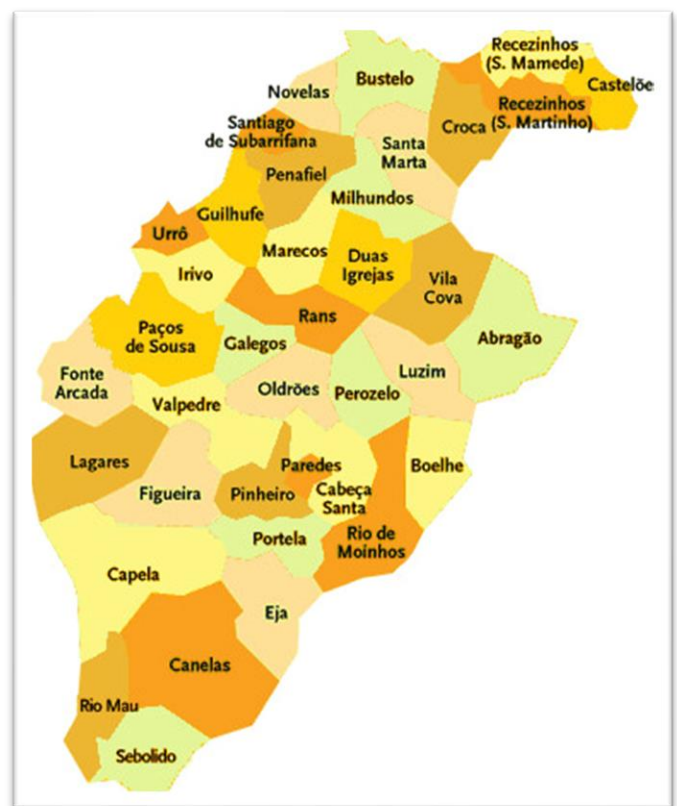


Figura 2- Localização de Peroselo

Fonte: <https://boelhe.blogs.sapo.pt/195357.html>



Figura 3- Escola Básica de Peroselo

Fonte- Elaboração própria

A Escola Básica/JI de Peroselo é um estabelecimento de ensino construído em 1976, integrado no Agrupamento de Escolas Penafiel Sudeste. É composta por 3 salas de 1.º ciclo e 1 sala de pré-escolar. O corpo docente e não docente é constituído por 4 professores de 1º ciclo, 1 educadora de infância e 7 assistentes operacionais. É composta por 23 alunos do pré-escolar e 50 alunos do 1º ciclo. As figuras seguintes mostram a estrutura física exterior do edifício e a planta da sala, nas imagens 3 e na imagem 4 respetivamente:



Figura 4- Planta da Escola

Fonte- Elaboração própria

3.3 Caracterização do grupo de crianças

Neste contexto, trabalhei com um grupo de sete crianças, cinco delas do sexo masculino e duas do sexo feminino, com idades compreendidas entre os seis e sete anos de idade, integrado na Escola Básica de Peroselo, Penafiel.

Os alunos eram assíduos e pontuais, faltando apenas em casos particulares e em caso de doença, tendo justificado sempre as suas faltas. A turma no seu todo demonstrava problemas ao nível do português: vocabulário pobre, dificuldades na dicção de algumas palavras (ML), construção frásica a nível de concordância morfo - sintática; no entanto mais acentuado em alguns alunos do que outros. A falta de hábitos de leitura, era também acentuada pois apesar de a professora titular apelar constantemente à necessidade da leitura, ainda não tinha atingido esse objetivo de ler nos intervalos/ momentos de pausa de atividades ou quererem levar um livro para casa voluntariamente, tendo esse também função de vínculo entre pais e filhos, pois é outro dos problemas detetados na turma. Na Matemática revelavam dificuldades de raciocínio, cálculo e desenvolvimento das capacidades infra lógicas.

Dentro do mesmo ano de escolaridade existiam níveis e ritmos de aprendizagem claramente diferentes, ao nível das aprendizagens curriculares (ML, SD e AC). Na generalidade, os alunos ao longo do ano, mostraram-se mais empenhados e predispostos para a aprendizagem e revelaram alguma facilidade na aquisição e aplicação de conhecimentos, mantendo um bom ritmo de trabalho. Já demonstravam mais autonomia na realização das atividades propostas e adquiriram melhores hábitos de estudo.

O facto de a turma ter um número reduzido de alunos, permitia um trabalho mais diferenciado, tendo em conta o ritmo de cada um. Nas horas de apoio ao estudo era possível fazer um ensino mais individualizado na área de português e matemática, sistematizando os conteúdos onde os alunos sentiam mais dificuldades: leitura e interpretação de textos; expressão escrita e resolução de situações problemáticas.

3.4 O Percurso Investigativo

Tudo na nossa vida é feito de escolhas, escolhas que irão ter consequências no nosso futuro. Assim, numa investigação também temos de fazer escolhas. Essas escolhas, são apoiadas no quadro conceptual do investigador e também dos objetivos da investigação.

Paradigma de investigação pode ser definido como um conjunto estruturado de axiomas, de valores conhecidos, teorias comuns e regras que são aceites por todos os elementos de uma determinada comunidade científica (Coutinho, 2011). Segundo a mesma autora, “Cumpra os propósitos de unificar os conceitos, pontos de vista, a pertença a uma identidade comum e o de legitimar a investigação através de critérios de validade e interpretação “(Coutinho, 2011, p. 9).

Existem os paradigmas de investigação qualitativa e quantitativa. No paradigma pragmático, a recolha e análise de dados deve ser a melhor resposta para o problema descoberto. O mundo não é uma realidade absoluta e por isso deve ser entendido através de diferentes métodos. Assim, o investigador é livre para escolher os métodos, técnicas e processos a seguir. É centrado, igualmente, na aplicação do conhecimento do real, das soluções práticas para os problemas, tendo em atenção que os contextos sociais, culturais, históricos e políticos devem ser considerados porque influenciam a investigação.

Já o paradigma construtivista é apoiado numa perspetiva qualitativa e recolha e análise de dados, onde o pesquisador reconhece o significado da realidade e exerce influência sobre a mesma, estando no seu interior. Dá significado à realidade que os sujeitos do estudo demonstram, através da conversa e interação com os participantes. Não começa com teoria, mas sim desenvolve um padrão de significado a partir da interpretação que fazem da interação. Assim, são usadas questões abertas podendo fazer interpretação das respostas.

Atendendo aos objetivos propostos sustentei-me num paradigma de investigação qualitativo, utilizando os procedimentos investigativos sobre a práxis sendo a que melhor se adequa ao meu trabalho, visto que, tal como Ponte (2002), tenho a ideia de que a investigação sobre a práxis é uma consequência relevante para o desenvolvimento profissional dos professores. Ou seja, os professores assumem-se como investigadores e podem dar início aos seus estudos a partir dos problemas que são detetados no grupo.

A opção metodológica desta investigação tem características apresentadas por Bogdan e Biklen (1994), uma vez que é desenvolvida no ambiente natural onde ocorre, ou seja, a sala de aula, sendo o investigador a ferramenta mais importante da investigação, porque o professor assume-se como investigador.

Sendo uma estagiária, tenho uma posição privilegiada para realizar a investigação, dado que como estou no terreno posso indentificar o problema *in loco*, colar em prática as estratégias para os resolver. Assim, “a investigação sobre a prática visa resolver problemas profissionais e aumentar o conhecimento relativo a estes problemas, tendo por referência principal, não a comunidade académica, mas a comunidade profissional” (Ponte, 2002, p.8).

3.5 Metodologia de projeto

Segundo Barbier (1993) diz-nos que a metodologia de trabalho de projeto é desenvolvida em grupo e através da procura no terreno, porque impulsiona a relação entre a teoria e, prática e aprender, num método aberto, por gerar conhecimentos sobre os diferentes assuntos em estudo e/ou por poder interceder sobre os problemas identificados.

A metodologia de trabalho de projeto (MTP) está ligada a uma visão interdisciplinar e transdisciplinar do conhecimento. A carência de um plano de ação tem como objetivo uma previsão, um momento de reflexão em grupo, mas este plano será flexível, livre, sujeito a readaptações de conteúdos, de metodologias, datas. Os objetivos aparecerão no estender do projeto, conforme as prioridades que o grupo irá esclarecendo.

Como nos dizem Castro e Ricardo (1994) a metodologia de projeto estabelece uma ordem coerente de comportamentos e operações que se interligam. Transverter um problema num projeto e executá-lo é, em último estudo, o objetivo da pedagogia de projeto, compreendendo-se por problema a diferença entre uma situação real e uma outra que é desejada.

A MTP possibilita a inclusão dos conhecimentos obtidos e desprende a aquisição de novos conhecimentos e experiências, humanizando-se, popularizando-se e sociabilizando-se o saber. Permite, também, a administração integrada dos projetos, nomeadamente o debate das melhores estratégias, a realização de estudos

iniciais, a estruturação dos esforços dos distintos mediadores, a gerência lógica dos recursos, a avaliação e a tomada de ações corretivas sempre que haja afastamentos relativamente aos planos primitivamente traçados (Ramos, 2008).

Assim, ao adotar a MTP na minha prática letiva, pretendeu-se despertar nos alunos o interesse pela Expressão Musical e fazê-los entender que esta disciplina pode ser articulada com outras, sendo neste caso o português. Resumidamente, pretendeu-se com esta metodologia testar o processo colaborativo da resolução de problemas e de desenvolvimento de aptidões e saberes, partindo das situações e recursos existentes, tornando relevante a reflexão na e sobre a ação, ou seja, partir do que se sabia sobre a expressão musical e a sua articulação com outras disciplinas, adicionando sempre novas e/ou suplementares informações.

3.6 Técnicas e instrumentos

O presente estudo apoiou-se numa intervenção pedagógica concretizada ao longo da Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º CEB, e comprometeu a seleção e adoção de um conjunto de princípios coerentes com os objetivos e com o MTP, nomeadamente:

1. **Dialogar:** possibilitou a partilha de diferentes pontos de vista com outros intervenientes, como a professora cooperante, com o supervisor e com as crianças;
2. **Planear:** refleti sobre as necessidades das crianças e da sala de aula, observei o grupo e avaliei as suas práxis, apontando num diário de bordo. Foi também nesse diário de bordo que foram sendo formuladas as questões iniciais que levaram ao estudo e nortearam a intervenção;
3. **Agir:** Através das informações recolhidas no contexto educativo, estruturei a recolha de dados, o registo de tudo o que as crianças diziam. Assim, programei as atividades em função do problema identificado;
4. **Refletir:** Nesta fase os dados foram analisados, no sentido de potenciar a melhoria.
5. **Avaliar/Validar:** nestas últimas etapas, os dados foram trabalhados em função dos objetivos, para poder avaliar e planear as atividades e os efeitos que delas poderiam decorrer. Estas duas últimas, refletir e avaliar, foram contínuas, contudo, no que diz respeito a avaliação final esta só pode ser feita

à luz daquilo que se desejava conseguir e não daquilo que se conseguiu, uma vez as atividades não puderam ser realizadas (Bodgan & Biklen, 1994).

Num primeiro momento, começou-se por uma observação atenta para que pudesse recolher todas as informações necessárias, principalmente sobre o funcionamento da turma, as dinâmicas e ritmos de trabalho.

Numa segunda fase foi apresentada uma música de Natal aos alunos, música essa que eles trabalharam.

3.7 Recolha de dados

A recolha de dados foi realizada tendo por referência os objetivos do estudo, ocorrendo de forma metódica com os participantes no estudo e com a ajuda dos instrumentos que nos aparentaram ser mais ajustados e ligados aos objetivos e tendo em conta os presumíveis éticos intrínsecos aos processos de investigação. Francisco diz-nos que “A recolha de dados é um procedimento lógico da investigação empírica ao qual compete selecionar técnicas de recolha e tratamento da informação adequadas (Francisco, 2010/2011, p. 1).

3.7.1 Observação participante

Quando estamos a observar quando interrogamos o comportamento de uma criança e raciocinamos sobre ela. Depois disso, colhemos dados e refletimos sobre o que achámos, decifrando esses dados e executando novas questões. Assim iremos saber que estamos a observar, que nos vai transportar a uma nova observação, pois é um ciclo contínuo (Jablon et al., 2009, p. 105).

Arends (1995) diz-nos que a observação é um sistema de aprendizagem porque nos permite aprender mais e melhor sobre o ensino. A observação consiste em “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem” (ME, 2016, p. 25).

A maioria das minhas perguntas vão aparecendo no contexto real, através da observação de algumas ações e acontecimentos que tenham um grande interesse para o estudo. Assim, na perspetiva de Bogdan e Biklen (1994, p.50), este acaba por se

tornar um estudo que funciona como se fosse um funil, onde a partir da observação vou pormenorizando os meus verdadeiros interesses, e a direção exata da investigação só é estabelecida depois da recolha dos dados e de uma convivência com os sujeitos.

Logo, a observação transforma-se no principal método de recolha de dados. É a partir da mesma que surge o outro método apresentado: notas de campo. Através da observação, consegui recolher a informação essencial, para “descoberta de algumas respostas e soluções para questões e problemas que possamos levantar” (Vieira, 1993, p.95).

A observação leva-me obrigatoriamente para as interações sociais bastante intensas com os sujeitos, neste caso os alunos, e assim posso recolher a informação de forma mais estruturada (Correia, 2009). A observação participante é uma fonte inesgotável de informações e bastante confiável, uma vez que não é influenciada por outros meios e outras pessoas, mas apenas pelo meu ponto de vista, para o objetivo que pretendo, tendo atenção sempre ao tema do meu estudo.

3.7.2 Notas de campo

Na educação, a reflexão é completamente essencial e, logo, quando os professores refletem sobre as suas aulas ou ações têm sempre de ter em atenção o objetivo de melhorar o seu ensino e as suas práticas. Tal como nos diz Dorigon (2008), “ensinar é mais do que uma arte, é uma procura constante com o objetivo de dar condições para que aconteça a aprendizagem” (p. 15).

Se seguirmos a lógica comum, percebemos que a reflexão vem do nosso pensamento sobre determinado assunto, tema ou mesmo ação. Assim, Dewey, citado por Alarcão (1996), é defensor de que o pensamento reflexivo é a melhor forma de pensar, definindo a reflexão como uma “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva” (p.45).

Foi-me autorizado ver de perto toda a realidade presente dentro da sala e, também, fora dela. Assim, foi-me sempre possível usar o meu bloco de notas para fazer as minhas reflexões diárias ou semanais.

Segundo Bodgan e Biklen (1994), as notas de campo são “o relato daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre uns dados de um estudo qualitativo” (p.150). Logo, eu adotei uma postura de

observadora participante e foi do meu total interesse criar notas de campo para tratar de uma melhor forma os dados.

As notas de campo podem ser registadas através de um caderno/bloco de notas, em que o investigador descreve o que está a observar, de acordo com o contexto em que está inserido. No meu caso, eu utilizei o meu bloco de notas para apontar tudo.

3.7.3 Análise documental

No final de cada dia do estágio, foi frequente averiguar todas as minhas notas de campo no meu diário de bordo, e adicionar tudo o que me pudesse lembrar naquele momento ou dia e que, mais tarde, me levasse a uma informação mais estruturada, sempre no sentido de me ajudar no tratamento da informação.

A análise das informações documentais foram essencialmente, os documentos institucionais que obtive (Projeto Curricular de Turma, Projeto Educativo da Escola), nos Programas e Metas Curriculares das Expressões e do português e na informação trocada com a professora cooperante. Calado e Ferreira (2004/2005) dizem-nos que os documentos obtidos pelo investigador (ou seja, eu como estagiária) são uma fonte essencial de informação com “ dados brutos” (p.3) e a sua “ análise implica um conjunto de transformações, operações e verificações realizadas a partir dos mesmos com a finalidade de [lhes ser atribuído] um significado relevante em relação a um problema de investigação” (ibidem).

3.7.4 Atividade

A expressão musical é uma disciplina que dá oportunidade às crianças de participar em desafios individuais e coletivos de forma a construírem uma identidade não só pessoal, mas também social. Todas as crianças, mesmo as mais pequenas, têm potencial para desenvolverem as suas capacidades musicais e ao mesmo tempo desenvolverem um pensamento crítico através da música. As diferentes aprendizagens experienciadas pelas mesmas, são fundamentais para um desenvolvimento individual.

De acordo com Tafuri (1987) a educação musical no 1ºCEB, tem como objetivo dar à criança oportunidade e meios para uma explosão e utilização dos materiais sonoros que possam ajudar no seu desenvolvimento psicofísico e ao seu desenvolvimento da realidade, (p.12).

Esta atividade teve como principais finalidades:

- Desenvolver competências auditivas, utilizando códigos, convenções e terminologias musicais
- Desenvolver competências vocais e instrumentais, tendo em conta a faixa etária das crianças
- Desenvolver competências criativas e de experimentação;
- Desenvolver o pensamento musical

Pretende-se que as crianças não aprendam não só os conceitos abordados, mas essencialmente que os vivenciem. A aula de expressão musical terá um caráter dinâmico em que os conteúdos serão trabalhados de uma forma lúdica. Os alunos irão essencialmente realizar atividades em grupo (cantar, improvisar...).

3.8 Apresentação e discussão de resultados

Tendo em atenção a questão de investigação – “De que forma a expressão musical pode potenciar o desenvolvimento criativo da criança? – exponho nesta parte a análise e a discussão dos resultados.

Estrela já dizia que “A observação de situações educativas continua a ser um dos pilares da formação de professores (...), demonstrando a investigação que não há um modelo de bom professor, mas sim uma infinidade de modelos possíveis” (Estrela, 1986, p.61).

Assim, refletindo sobre as observações concretizadas em pró da atividade planificada e proposta, aferiu-se que a maioria das crianças mostrou mais empenho na execução das tarefas assim como desenvolveu algumas aprendizagens significativas.

Irei então demonstrar e analisar cada uma das observações realizadas.

- **1.ª Observação (apêndice 2)** – Após um breve diálogo sobre o tema” 25 de abril”, a professora coloca a música “Somos livres” com o objetivo de trabalhar o tema. Quando a professora se dirigiu ao computador surgiram

logos comentários como “Vamos ver um filme?” ou “Vamos ouvir uma música?”. Quando a música foi colocada começaram logo todos a cantar felizes. Quando acabou pediram para repetir. Com este acontecimento, pude concluir que o grupo estava bastante animado tanto pela canção como pelo tema (25 de abril). Também demonstrou que este grupo de alunos não estava habituado à expressão musical.

- **2.ª Observação (apêndice 3)** – Enquanto faziam um exercício de português, o aluno A veio ter com a professora estagiária e perguntou se poderia por uma música baixa enquanto trabalhavam. A professora estagiária questionou se já era hábito fazerem isso e ele logo disse que não. A professora estagiária colocou então a música. Aquando da música colocada, as crianças mexiam o seu corpo de forma leve, sem fazer barulho. Podia-se ver a cabeça deles a mexer e os seus lábios a cantar a letras das músicas. Com este acontecimento, pude concluir que realmente o grupo não estava habituado a ter expressão musical na sala de aula e quando a música foi colocada eles ficaram todo felizes e, mesmo dançando no seu lugar, não se desconcentravam do trabalho que estavam a fazer.

Sempre a professora colocava uma música ou realizada uma atividade relacionada com a expressão musical, a reação das crianças era notória. Bastante curiosidade, felicidade e admiração. Dava para se perceber que estas não estavam habituadas à música. Por outro lado, foi muito bom ver a reação positiva das crianças quando lhes apresentei a música “É Natal, É Natal”. Mal a ouviram ficaram atentos e logo começaram a cantar. Logo, tal e qual como eu esperava, as observações apenas comprovaram que as crianças realmente gostam de música, quer seja para se concentrar e trabalhar ou mesmo para dançar e cantar. Tal como Orff nos diz:

es difícil enseñar el ritmo. Solo se le puede dejar salir. Ritmo no es un concepto abstracto, es la vida misma. Ritmo es activo e produce un efecto, es la fuerza unificadora entre el lenguaje, la música y el movimiento. (Orff, 1974).

Os resultados todos apontam que a música pode ser um recurso muito valioso no processo de ensino e aprendizagem uma vez que chama a atenção das crianças e cria nelas o bichinho do querer saber mais. Para Hohmann e Weikart (2011), “(...) as crianças continuam a ser fortemente afetadas pela música. Dependendo do humor

da música, da situação, e da altura do dia, podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasticamente os braços e pernas, ou deixando-se adormecer.” (p. 658).

De igual forma, é essencial realçar que realmente existe interdisciplinaridade entre as diversas áreas de conhecimento e a música, colaborando com a perspetiva de Jean Luc Marion que define “a interdisciplinaridade como a cooperação de várias disciplinas no exame de um mesmo objecto” (citado por Pombo, 1993, p. 10). Esta pode intervir a aprendizagem dos conceitos, pode facilitar a interação e o trabalho. Logo, os alunos esforçam-se mais na tarefas e desafios e as aprendizagens são ainda mais significativas. Nesse sentido, decidiu-se realizar uma atividade que pudesse colmatar a fragilidade descoberta, tal como apresentada a planificação abaixo:

Plano de aula

Professora estagiária: Ana Filipa Soares Gil **Professora Orientadora:** Orinda

Pires **Disciplina:** Expressão Musical e Português **Escola:** Escola Básica de Peroselo

Turma: 2P- 2º ano **Número de Crianças:** 7 **Data:** **Tempo:** 30 minutos

Domínios	Conteúdos	Descritores de Aprendizagem	Experiência de Aprendizagem	Recursos	Avaliação
<p>Português</p> <p>Iniciação à Educação Literária</p> <p>Expressão Musical</p> <p>Bloco 1- Jogos de Exploração</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Produção expressiva</u> • <u>Voz</u> • <u>Corpo</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Recriação de textos • Cantar canções; • Reproduzir pequenas melodias; • Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas,....; • Acompanhar canções com gestos e percussão corporal; 	<ul style="list-style-type: none"> • A professora apresenta a música “É Natal, É Natal” através do computador; • São distribuídas folhas com a letra da música; • A música é tocada uma vez; • Na segunda vez que é tocada, os alunos acompanham através de batimentos corporais (palmas, joelhos, pés); • No quadro, a professora escreve as ideias que os alunos têm da situação onde nos encontramos; • No final, todos juntos, criam uma nova letra para a música. 	<ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Quadro; • Computador; • Colunas; • Folhas com letra da música “É Natal, É Natal”; • PenDrive; • Música “É Natal, É Natal” 	<ul style="list-style-type: none"> • Observação direta do interesse, empenho e participação dos alunos nas atividades. • Observação direta focada na qualidade das intervenções e na autonomia dos alunos. • Capacidade de comunicação. • Capacidade de compreensão. <p>Capacidade de execução das tarefas propostas.</p>
<p>Bloco 2- Experimentação, desenvolvimento e Criação Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Expressão e criação musical</u> 	<ul style="list-style-type: none"> • Adaptar: textos para melodias, melodia para textos; textos para canções 			

Observações:

A Professora: _____

A construção da música, colaborativamente, foi criada com o objetivo de proporcionar a criação de uma letra musical que promova a competência compositiva, de ortografia e grafia.

Competências desenvolvidas	Observações
Desenvolver a imaginação e a criatividade da criança	Pude observar que os alunos são bastante criativos na produção da nova letra da música,
Compreender a música como forma de expressão e de comunicação	Quando as crianças criam e escrevem a própria letra da música começam a exprimir-se e a comunicar uns com os outros.

Tabela 1- Competências desenvolvidas

Fonte- Elaboração própria

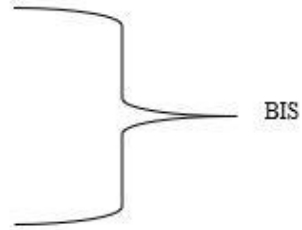
Relativamente à criatividade infantil, Winnicott é do pensamento de que:

o impulso criativo é algo que pode ser considerado como uma coisa em si, algo naturalmente necessário a um artista na produção de uma obra de arte, mas também algo que se faz presente em qualquer pessoa – bebê, criança, adolescente, adulto ou velho – se inclina de maneira saudável para algo ou realiza deliberadamente alguma coisa, desde uma sujeira com fezes ou o prolongar do ato de chorar como fruição de um som musical. Está presente tanto no viver momento a momento de uma criança retardada que frui o respirar, como na inspiração de um arquiteto ao descobrir subitamente o que deseja construir, e pensa em termos do material a ser utilizado, de modo que seu impulso criativo possa tomar forma e o mundo seja testemunha dele. (Winnicott, 1975, p. 100).

No que respeita a competência compositiva de ortografia e grafia verificámos que os alunos possuem uma capacidade de grande qualidade para a produção de textos, neste caso, de uma letra para a música conforme evidencia a própria letra que de seguida apresentamos em anexo. (Letra completa: Apêndice 1)

Refrão

Natal, E Natal
Tudo corre mal
Vamos por o sapatinho
Lá no hospital



O privado é caro
O público também
Ficamos em casa
E fica tudo bem

Não damos beijinhos
Mas temos prendinhas
Tudo à distância
E sempre amiguinhos

Figura 5- Letra da música criada em conjunto

Fonte- Elaboração própria

Além destas aprendizagens, a realização desta atividade, ainda promoveu o trabalho de equipa, a discussão e a criatividade, traduzindo como excelente estratégia pedagógica.

Considerações finais

No que diz respeito às considerações finais, é fundamental referir que as atividades desenvolvidas foram de encontro às expectativas iniciais, uma vez que a canção trabalhada despertou nas crianças uma atitude mais participativa nas atividades desenvolvidas, demonstrando interesse e empenho na realização e concretização das mesmas. Também pude verificar que ao nível do comportamento melhoraram, no sentido em que a própria disciplina lhes agradava e por isso não pretendiam que acabasse tão cedo. Perceberam que o português pode ser trabalhado das mais variadas formas, nomeadamente através da música.

Todo este trabalho foi muito engrandecedor, uma vez que forneceu à minha prática pedagógica e futuramente profissional, autonomia e desejo de querer mais, de querer investigar e saber. Depois da realização deste projeto, entendo que investigar e depois refletir é muito importante, porque devemos e podemos mudar a forma como intervimos no sentido de melhorar a nossa prática, para assim ter melhores resultados e sermos mais flexíveis relativamente aos nossos alunos e às suas necessidades. Assim, de uma forma generalizada, tentei dar resposta ao problema encontrado.

Desta forma, é possível afirmar que a utilização das canções no 1º Ciclo do Ensino Básico promove não apenas a motivação da criança como também promove a aquisição de conhecimentos. Outro aspeto a ter em consideração com o decorrer desta atividade foi o facto de as crianças melhorarem a sua capacidade de concentração e de assimilação de conhecimentos.

Segundo Edgar Willems, “o problema da educação é vasto e complexo. A música merece ocupar nela um lugar importante” (Willems citado em Machado, 2012, p. 23). Neste sentido é importante realçar que a música pode ser um apoio fundamental no ensino, além de ser uma estratégia de aquisição de conhecimentos, também possibilita articular com diferentes áreas do saber, como por exemplo: plástica, expressão dramática, português, matemática, entre outras.

Relativamente aos dados apresentados e face aos objetivos, pude concluir que a atividade desenvolvida foi uma mais-valia para o estudo, uma vez que comprovou todos os objetivos que tinham proposto anteriormente.

O desenvolvimento deste relatório permitiu retirar algumas considerações acerca de como as crianças se envolvem nas canções e constituem uma estratégia de conhecimento.

De acordo com a revisão da literatura e com a implementação da atividade foi possível comprovar que as canções potenciam a aprendizagem e o gosto pelas disciplinas.

Relativamente à professora cooperante, pude afirmar que desempenhou um papel essencial com a turma, dado que, no geral, os alunos mostraram boas competências no âmbito da escrita. Assim poderemos confirmar o objetivo proposto: “*Avaliar o papel do professor no processo de aquisição da competência criativa e de escrita.*” É de salientar que os alunos têm bastantes aptidões, mas o trabalho da professora é fundamental para que possam melhorar a cada dia.

Relativamente ao objetivo “*Proporcionar a criação de uma letra musical que prove a competência compositiva, de ortografia e gráfica;*” pude confirmar a capacidade dos alunos para a produção de textos, neste caso de uma letra para a música, mas igualmente a sua elevada qualidade. Essa qualidade, aferimos que, quando trabalhada ao longo do ano, de forma evolutiva, permite aos alunos que aprendam características textuais. No português, a professora poderá pedir aos alunos que criem um texto com um tema à escolha, se fizer isso algumas vezes, de forma evolutiva e ao longo do tempo, eles vão aprendendo e melhorando.

No que diz respeito ao objetivo “*Promover o trabalho independente e de grupo e a criatividade dos alunos*”, pude observar que a competência dos alunos é bastante elevada porque, como podemos observar na letra da música em anexo, vemos a criatividade dos alunos. A ajuda da professora não foi tão necessária como se esperava e isso só prova a capacidade dos alunos para trabalharem autonomamente e em conjunto.

Depois do que foi dito, acredito ter conseguido cumprir os objetivos anteriormente definidos.

As canções são uma estratégia interativa e dinâmica que promove o desenvolvimento das crianças assim como fatores cognitivos, socio culturais e afetivos. Através de atividades lúdicas as crianças estão mais motivadas e desenvolvem mais aspetos como a concentração e a aquisição de conhecimentos.

A realização deste relatório será para sempre um ponto fulcral da minha vida, enquanto futura docente e educadora, pois nele está presente todo o meu percurso académico, as minhas dificuldades, as propostas que me deram, as aprendizagens que vivi e todos os sítios onde passei e fui muito bem recebida, com todo o amor e carinho.

Concluindo, na minha opinião, a música realmente é um ótimo recurso de aprendizagem em contexto educativo, é bastante apreciada pelos alunos e por vezes pela própria professora.

4 Referências bibliográficas

- Alarcão, I. (1996). Formação Reflexiva de Professores. Porto Editora.
- Amado, M., L. (1999). O prazer de ouvir música. Caminho da educação.
- Arends, R. (1995). Aprender a ensinar. (7º edição.): McGraw – Hill.
- Barbier, J. M. (1993). Elaboração de Projectos de Acção e Planificação. Porto Editora
- Barreto, S. J. (2000). Psicomotricidade: educação e reeducação. (2. ed.) Blumenau: Acadêmica.
- Bertram, A., Jakcon, K., Hermanns, J., Neuman, M., & Werquin, P. (1999). A Educação e os Cuidados para a Infância em Portugal (Estudo Temático da OCEDE)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação Qualitativa em Educação Porto Editora.
- Bona, M. (2011). Carl Orff: um compositor em cena. In Ilari, B.; Mateiro T. Pedagogias em educação musical. Ibpe, p. 125-156.
- Bréscia, V. (2003). Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva. Campinas, SP: Editora Átomo. Edições PNA.
- Brito, T. A. (2003). Criança, sons e música. 2.ed. Ed. Petropóli.
- Bullock, S. (2016). Teacher candidates as researchers. In J. Loughram & M. L. Hamilton (eds.). International Handbook of Teachers Education – Volume 2 Springer. (pp. 379-403).
- Calado, C., & Ferreira, C. (2004/2005). Metodologia de Investigação I. www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf . Acedido em 30 de junho de 2021.
- Carvalho, A. M. A. (2012). O incrível bebê. In: Carvalho, A. M. A.; Pedrosa, M. I.; Rossetti- Ferreira, M. C. (Orgs). Aprendendo com crianças de zero a seis anos. Cortez. pp. 89-115.
- Castro, L. e Ricardo, M. (2003). Gerir o trabalho de projecto: guia para a flexibilização e revisão curriculares. Texto Editora.
- Correia, M. d. (2009). Pensar Enfermagem. http://pensarenfermagem.esel.pt/files/2009_13_2_30-36.pdf. Acedido em 30 de junho de 2021.

- Coutinho, C. (2011). Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação. In: Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas. (p.9-41). Almedina.
- Cury, A. (2003). Pais brilhantes, Professores fascinantes – como formar jovens felizes e inteligentes. Pergaminho.
- Dalcroze, E. J. (1917). La Rythmique II. Lausanne: Jobin & Cie.
- Dalcroze, E. J. (1925). La ritmica, il solfeggio e l'improvvisazione. In: Ginnastica rítmica estética e musicale. Milano: Ulrico Hoepli, p. 88-123.
- Dalcroze, E. J. (1948). Notes Bariolées. Jeheber.
- Dallabona, S. & Mendes, S. (2004). O lúdico na educação infantil: jogar, brincar, uma forma de educar. Revista de divulgação técnico científica do ICPG. Vol. 1 n° 4. Janeiro-Março/2004, pp.107-112.
- Delattre, P. (2006). Investigações interdisciplinares. Objectivos e dificuldades. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), Interdisciplinaridade: antologia (pp. 279-298). Campo das Letras.
- Delors, J. (2005). Educação, um tesouro a descobrir, relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. 9.ª Edição. Asa editores.
- Despacho nº19 575/2006, de 25 de Setembro de 2006. (2006). http://legislacao.minedu.pt/np4/np3content/?newsId=1252&fileName=despacho_19575_2006.pdf . Acedido em 30 de junho de 2021.
- Dorigon, T., & Romanowski, J. (2008). A reflexão em Dewey e Schön. <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:d2eXFKbO2XgJ:www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/download/123/96+&cd=2&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt>. Acedido em 30 de junho de 2021.
- Fernandes, S. (2010). Prática de ensino supervisionada em educação pré-escolar e do ensino do 1.º ciclo do ensino básico. Relatório de estágio. Escola Superior de Educação de Bragança.
- Ferreira, D. (2002). A Importância da música na Educação infantil. Acedido em <https://docplayer.com.br/7058178-A-importancia-da-musica-na-educacao-infantil.html>. Acedido em 30 de junho de 2021.
- Formosinho, J. (2002). A supervisão na formação de professores – da sala à escola. Porto Editora

- Formosinho, J.; Katz, L.; McClellan, D. & Lino, D. (2001). Educação pré-escolar – A construção social da moralidade (3.^a edição) .Texto Editora. (Original publicado em 1996)
- Fraga, C. K. (2010). A atitude investigativa no trabalho do assistente social. Serviço Social & Sociedade. n. 101, jan./mar.
- Francisco, M. (2010/2011). Metodologias de Investigação na Educação. (U. Aberta, Editor)
- Freire, P. (1989). A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam. 23.ed. Editora Cortez.
- Freitas, C. (2003). O Currículo Mutilado: A Persistência do Preconceito Académico nas Escolas Portuguesas. Universidade do Minho.
- Gardner, H. (1995). Inteligências múltiplas: a teoria na prática. Tradução de Maria Adriana Veríssimo Veronese. Artes Médicas.
- Gloton, R & Clero, C. (1976). A atividade criadora na criança. editorial estampa.
- Góes, R. S. (2009). A Música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança do aprimoramento do código linguístico. Revista do Centro de Educação a Distância –CEAD/UEDESC, Vol. 2, páginas 1-16. [file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/1932-Texto%20do%20artigo-3996-1-10-20100325%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/1932-Texto%20do%20artigo-3996-1-10-20100325%20(5).pdf) . Acedido no dia 30 de junho de 2021.
- Gordon, E. E. (2000). Teoria de aprendizagem musical competências, conteúdos e padrões. Editora Fundação Calouste Gulbenkian.
- Huizinga, J. (1996). Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. (4^a ed.). (João Paulo Monteiro, Tradução). Perspectiva.
- Hohmann, M. & Weikart, D. P. (2004). Educar a criança. (3^a edição). Serviço de educação Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jablon, J.R., Dombro, A.L. & Dichlelmiller, M.L. (2009). O poder da observação do nascimento aos 8 anos. ArtMed.
- Jeandot, N. (2001). Explorando o Universo da Música. (2^a ed.). Ed. Scipione.
- Kitchen, J. & Petrarca, D. (2016). Approaches to teacher Education. In J. Loughram, & M. L. Hamilton (eds.), International Handbook of Teacher Education Springer. (pp. 137-186).
- Leão, E. (2001) Por que estudar música? Revista da Adufg (Seção Sindical da ANDES), n. 06, p. 34-42.

- Machado, G. (2007). A relevância das características pessoais no processo de desenvolvimento profissional docente. In C. Leite & A. Lopes (org.). *Escola, Currículo e Formação de 76 Identidades*. (pp. 213-231). Edições ASA.
- Machado, M. (2012). *Expressão Musical em Atividades de Enriquecimento Curricular: Estudo Exploratório no Centro Escolar de Nossa Senhora do Pópulo*. Dissertação de mestrado, Conservatório de Caldas da Rainha, Portugal.
- Machado, M. (2012). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação*. Dissertação de Mestrado, Conservatório das Caldas da Rainha, Portugal.
- Marchesi, A., & Martín, E. (2003). *Qualidade do ensino em tempos de mudança*. Artmed Editora.
- Mendonça, M. (1994). *A educadora de infância – Traço de união entre a teoria e a prática*. Edições ASA.
- Merriam, A. O. (1964). *The Anthropology of Music* Evanston: Northwestern University Press.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*.: Ministério da Educação/Departamento de Educação Básica
- Moyles, J. et al. (2006). *A excelência do brincar*. Artmed.
- Orff, C. & Keetman, G. (1974). *Orff-Schulwerk*. Música para crianças (Vols. 1-2, M. L. Martins, Trad. e Adapt.). Mainz: Schott.
- Peery, J. (2010). A Música na Educação de Infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª edição). (pp.461-502). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (1993). *A interdisciplinaridade: Reflexão e Experiência*. Texto Editora.
- Ponte, J. P. (2002). *Investigar a nossa própria prática*. <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/02-Ponte%20%28GTI%29.pdf> . Acedido em 30 de junho de 2021.
- Post, J. & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários – Cuidados e primeiras aprendizagens* (4.ª edição). Fundação Calouste Gulbenkian. (Original publicado em 2000)
- Rodgers, C. & LaBoskey, V. K. (2016). *Reflective Practice*. In J. Loughram, & M. L. Hamilton (eds.), *International Handbook of Teacher Education*. Springer. (pp. 71-104).

- Nogueira, M, A. (s/d). A música e o desenvolvimento da criança. páginas.1-6. <file:///C:/Users/Utilizador/Downloads/A%20MU%CC%81SICA%20E%20%20DESENVOLVIMENTO%20DA%20CRIANC%CC%A7A%20Afetivo.pdf>. Acedido em 30 de junho de 2021.
- Sales, L. M. M. & Araújo, A. V. (2018). A teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner e o ensino do direito. In *Revista Novos Estudos Jurídicos*. Vol.3
- Tafari, J. (1987). Educação Musical nas Escolas Primárias. Formação de Professores. *Revista de Educação Musical* , pp. 12-15.
- Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento de articulação no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13 (39).
- Tovey, H. (2007). *Playing outdoors: Spaces and places, risk and challenge*. Open University Press, Mc Graw Hill.
- Vaideanu, G. (2006). A interdisciplinaridade no ensino: esboço de síntese. In Pombo, O., Guimarães, H. M. & Levy, T. (org.), *Interdisciplinaridade: antologia*. Campo das Letras (pp. 161-176).
- Vasconcelos, T. (2000). Das orientações curriculares à prática pessoal: O educador como gestor do currículo. *Cadernos de Educação de Infância*, nº 55, 37-45.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão: Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Edições ASA.
- Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Imago Ed. LTDA
- Zabalza, M. A. (1998). *Didáctica da educação infantil*. (2.^a edição). Edições Asa.

5 Apêndices

Apêndice 1- Canção do Covid-19

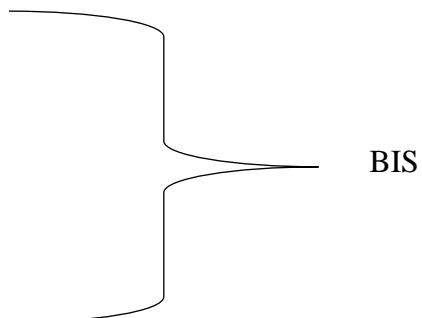
Refrão

Natal, É Natal

Tudo corre mal

Vamos por o sapatinho

Lá no hospital



O privado é caro

O público também

Ficamos em casa

E fica tudo bem

Não damos beijinhos

Mas temos prendinhas

Tudo à distância

E sempre amiguinhos

REFRÃO

Na árvore de Natal

Piscam as luzinhas

Menino Jesus

Nas suas palhinhas



O Pai-Natal chegou

Com a sua rena

Não pode entrar

Devido à quarentena

REFRÃO

Apêndice 1- Canção do Covid-19

Apêndice 2- Notas de campo 1

Situação: Tema da aula de estudo do meio

Data: 22 de abril de 201

Hora: 10:30-11 horas

Local: Sala de aula

Intervenientes: Alunos do 2º ano

Sexo: Feminino e Masculino

Idade: 6/7 anos

Descrição: Após um breve diálogo sobre o tema “25 de abril”, a professora coloca a música “Somos livres” com o objetivo de trabalhar o tema.

Observação: Quando a professora se dirigiu ao computador surgiram logos comentários como “Vamos ver um filme?” ou “Vamos ouvir uma música?”. Quando a música foi colocada começaram logo todos a cantar felizes. Quando acabou pediram para repetir.

Comentário: Com este acontecimento, pude concluir que o grupo estava bastante animado tanto pela canção como pelo tema (25 de abril). Também demonstrou que este grupo de alunos não estava habituado à expressão musical.

Apêndice 2- Notas de campo 1

Apêndice 3- Notas de campo 2

Situação: Conversa informal

Data: 23 de abril de 201

Hora: 9:30-10 horas

Local: Sala de aula

Intervenientes: Alunos do 2º ano

Sexo: Feminino e Masculino

Idade: 6/7 anos

Descrição: Enquanto faziam um exercício de português, o aluno A veio ter com a professora estagiária e perguntou se poderia por uma música baixa enquanto trabalhavam. A professora estagiária questionou se já era hábito fazerem isso e ele logo disse que não. A professora estagiária colocou então a música.

Observação: Aquando da música colocada, as crianças mexiam o seu corpo de forma leve, sem fazer barulho. Podia-se ver a cabeça deles a mexer e os seus lábios a cantar a letras das músicas.

Comentário: Com este acontecimento, pude concluir que realmente o grupo não estava habituado a ter expressão musical na sala de aula e quando a música foi colocada eles ficaram todo felizes e, mesmo dançando no seu lugar, não se desconcentravam do trabalho que estavam a fazer.