



UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CAMPUS DE ANGRA DO HEROÍSMO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O Contributo da Expressão Musical nos Primeiros Anos da
Educação Básica

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

ESPECIALIDADE

EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

MESTRANDA

JOANA MENDONÇA MARQUES

ORIENTADORA

PROFESSORA DOUTORA MARIA ISABEL DIAS DE CARVALHO NEVES CABRITA CONDESSA

ANGRA DO HEROÍSMO,
ABRIL DE 2013

UNIVERSIDADE DOS AÇORES
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

JOANA MENDONÇA MARQUES

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

O Contributo da Expressão Musical na Educação Básica

Relatório de Estágio apresentado na Universidade dos Açores, para obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, Especialidade de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico sob orientação da Professora Doutora Maria Isabel Dias de Carvalho Neves Cabrita Condessa.

A música é um meio mais poderoso do que qualquer outro porque o ritmo e a harmonia têm a sua sede na alma. Ela enriquece esta última, confere-lhe a graça e ilumina aquele que recebe uma verdadeira educação.

PLATÃO

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço aos meus pais, pois sem o apoio deles, não chegaria onde cheguei. A eles devo tudo o que sou, tudo o que tenho... A eles agradeço toda a confiança que depositaram em mim pois, em muitos momentos, acreditaram mais em mim do que eu própria. Também quero agradecer à minha irmã que, mesmo que não se tenha apercebido, foi uma mais valia nesta jornada.

À minha avó materna que tentou ajudar sempre que possível, acreditando, incondicionalmente, no meu sucesso pessoal e profissional.

A todos os docentes que me apoiaram ao longo deste percurso, principalmente à minha orientadora Professora Doutora Isabel Condessa, que me acompanhou nesta longa caminhada, ajudando-me a refletir sobre o caminho mais correto e apesar de, na elaboração deste relatório, não estarmos próximas geograficamente, apoiou-me bastante na sua produção, agradeço-lhe por isso.

Também gostaria de agradecer aos professores do *campus* de Angra do Heroísmo, em especial ao Professor Doutor Pedro González, que se mostrou sempre disponível a ajudar em tudo o que fosse necessário. O mesmo ocorreu com muitas das colegas com quem realizei o percurso de estágio no polo de Angra do Heroísmo, sendo excecionais em diversas situações.

À professora e à educadora cooperante, Professora Ângela Costa e Educadora Margarida Sardinha que foram ótimas mentoras e excelentes exemplos a seguir, não esquecendo o grupo e a turma com quem tive a oportunidade de realizar o meu estágio pois, com eles cresci bastante, tanto pessoalmente como profissionalmente.

À Catarina Nogueira, à Carolina Aragão e à Carmen Gonçalves que muito contribuíram para o meu crescimento pessoal, não apenas como amigas, mas sim como verdadeiras irmãs.

Às minhas colegas de curso que passaram a ser grandes amigas, Alexandra Fernandes, Sara Medeiros e Ana Melo, pois foi um prazer passar estes anos na sua companhia, um enorme obrigado por todas as “crises” que me ajudaram a ultrapassar os momentos mais desesperantes. Sinceramente, espero que possamos ter a oportunidade de trabalhar juntas no futuro.

A todos um MUITO OBRIGADO!

RESUMO

Este relatório de estágio refere-se a ambos os estágios pedagógicos efetuados, ao longo do ano letivo de 2011/2012, no âmbito da educação Pré-Escolar e do ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Como tal, este documento pretende contribuir para a descrição e reflexão do meu desempenho em ambos os estágios, neste momento de formação inicial, tendo em conta a temática escolhida e a análise documental enquadradora.

A questão inicial, que serviu como ponto de partida para a realização deste mesmo documento, envolveu *saber qual a contribuição da expressão/educação musical para o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na Educação Básica, tomando como referência quer a própria capacidade expressiva da criança quer as demais competências da expressão musical e de outras áreas curriculares.*

A escolha desta temática advém de uma curiosidade pessoal, querendo verificar o porquê da área musical não ser tão desenvolvida na educação de infância e no ensino do 1.º ciclo como as consideradas principais áreas, designadamente, as áreas do português e da matemática.

Deste modo, para haver uma melhor compreensão acerca deste assunto, foram recolhidas informações, através da conversa exploratória efetuada com a educadora e professora cooperantes e com as crianças do grupo e turma do estágio. Para reforçar e enquadrar estas opiniões realizei um grande aprofundamento temático através da análise documental.

Por fim, foi-me possível verificar que a expressão/educação musical é uma área rica para o desenvolvimento integral da criança embora a sua implementação nas salas de atividades/aulas não seja, normalmente, efetivada. Esta situação mostra que há uma certa falta de (in)formação, por parte dos educadores/professores no que diz respeito à área da expressão/educação musical e às suas potencialidades para ser integrada com as restantes áreas curriculares.

Ao abordar atividades que promoviam a expressão/educação musical nas escolas de estágio, tentei perceber o porquê da negligência desta área nas salas de atividades/aulas e assumi o compromisso de, através da minha prática, dar um “passo” em direção à mudança de práticas para a escola de hoje. Assim sendo, este relatório de estágio é um meio para “olhar” o contexto onde a minha prática pedagógica foi desenvolvida, permitindo, ao mesmo tempo analisar, refletir e apreciar o meu desempenho enquanto educadora/professora em fase de desenvolvimento e aprendizagem profissional.

ABSTRACT

This internship report refers to both teaching practices accomplished during the school year of 2011/2012, in the context of Preschool and the 1st Cycle of Basic Education. As such, this document aims to contribute a description and a complete reflection of my performance in both stages, in this moment of initial training. This abstract takes into account the theme chosen and the framed document analysis.

The initial question, which was used as a starting point for the realization of this document, engages the *understanding of the contributions involving the music expression/education for the development and learning of children in Basic Education, with reference to both the expressive power of own child and additional powers evolving music education and other curriculum areas.*

Choosing this theme comes from a personal curiosity, in wanting to know why this musical area is not as developed in the early childhood education and the 1st Cycle of Basic Education as those considered the key areas, namely the areas of Portuguese language and mathematics.

In this case, to have a better understanding about this issue, information was collected through exploratory conversations with the cooperative teachers and the children from the internship. To reinforce and frame these views, I did a great stepping through the analysis of thematic documents.

Finally, I was able to verify that the study of music expression/education is an integral part of the development of the child, although its implementation in the classrooms does not reflect such. This demonstrates the lack of (in)formation provided to educators and teachers in regard to this musical area and its potential to be integrated with the other curriculum areas.

Through activities that promoted music expression/education in the schools of my internship, I tried to understand why this area is neglected within the classrooms, and made a commitment, through my practice, to take a "step" towards a change of the practices in schools of nowadays. Therefore, this internship report is an approach to "looking" the context in which my teaching practice was developed, allowing, at the same time, to analyze, reflect and enjoy my performance as an educator/teacher under development and professional learning.

ÍNDICE GERAL

Resumo	II
Abstract	III
Índice de Anexos	VI
Lista de Abreviaturas.....	VI
Introdução Geral	7
PARTE I – VALORIZAR A TEORIA ANTES DE PROMOVER A PRÁTICA	11
Capítulo I. A Caminho de uma Formação ao Longo da Vida como Educador/Professor	12
1. Uma Melhor Formação para uma Melhor Educação.....	12
2. Uma Educação Assídua, uma Educação para a Vida	15
3. Currículo – Uma Imposição ou uma Proposta?.....	21
4. Uma Ação para Além da Sala de Atividades/Aula.....	25
Capítulo II. O Lugar da Expressão/Educação Musical na Educação da Criança	28
1. A Criatividade na Educação Atual	28
2. As Expressões como Base da Educação.....	33
3. A Música como Essência do Desenvolvimento da Criança	36
4. O Ensino da Expressão/Educação Musical nas Escolas.....	39
5. A Expressão/Educação Musical Integrada no Currículo.....	43
6. Adquirir um <i>Repertório</i> Musical na Educação Básica	47
6.1. A Transversalidade da Expressão/Educação Musical	50
PARTE II – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO	52
Capítulo III. A Prática Pedagógica – Uma Aprendizagem Recíproca entre os Intervenientes.....	53
1. Os Primeiros Passos para o Estágio.....	53
1.1. O Estágio – Uma Aprendizagem em Contexto	53
1.1.1. Pré-Escolar – Escola EB1/JI BA4,Lajes	54
1.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico – Escola EB1/JI S.Bartolomeu de Regatos.....	55
1.2. Procedimentos de Recolha de Dados no Estágio	57
2. O Estágio: um Meio de Atingir um Objetivo	59
2.1. Observar	59
2.2. Planificar	61

2.3. Avaliar	62
2.4. Analisar, Refletir e Diagnosticar no nosso Estágio	65
3. O Dia-a-Dia numa Sala de Movimento da Escola Moderna	67
3.1. Sala de Atividades do Pré-Escolar	68
3.2. Sala de Aula do 1º CEB	70
Capítulo IV. A Prática Pedagógica – Aprender com/na Expressão/Educação Musical.....	73
1. Análise, Reflexão e Apreciação de Situações de Prática Pedagógica	73
1.1. No Estágio na Educação Pré-Escolar	73
1.1.1. Escutar	74
1.1.2. Cantar	76
1.1.3. Tocar	79
1.1.4. Dançar	80
1.1.5. Criar	81
1.2. No Estágio no Ensino do 1º CEB	82
1.2.1. Voz	83
1.2.2. Corpo	84
1.2.3. Instrumentos	86
1.2.4. Desenvolvimento Auditivo	87
1.2.5. Expressão e Criação Musical/Representação do Som	88
Capítulo V. Desafios no Desenvolvimento Melódico da Estagiária – Da Monodocência à Lecionação da Expressão/Educação Musical.....	90
1. Limitações Sentidas ao Longo da Prática Pedagógica	90
2. O Educador/Professor do Século XXI no Mundo Musical	93
Reflexões Finais	96
Referências Bibliográficas	100
Anexos.....	106

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Projeto Curricular de Grupo (PCG) – Pré-Escolar
Anexo II	1ª Planificação da Sequência Didática – Pré-Escolar
Anexo III	2ª Planificação da Sequência Didática – Pré-Escolar
Anexo IV	3ª Planificação da Sequência Didática – Pré-Escolar
Anexo V	4ª Planificação da Sequência Didática – Pré-Escolar
Anexo VI	Projeto Curricular de Turma (PCT) – 1.º CEB
Anexo VII	1ª Planificação da Sequência Didática – 1.º CEB
Anexo VIII	2ª Planificação da Sequência Didática – 1.º CEB
Anexo IX	3ª Planificação da Sequência Didática – 1.º CEB
Anexo X	4ª Planificação da Sequência Didática – 1.º CEB

LISTA DE ABREVIATURAS

1.º CEB	1º Ciclo do Ensino Básico
CCE	Conselho de Cooperação Educativa
EA	Estudo Acompanhado
ME	Ministério da Educação
MEM	Movimento da Escola Moderna
NEE	Necessidades Educativas Especiais
PCE	Projeto Curricular de Escola
PCG	Projeto Curricular de Grupo
PCT	Projeto Curricular de Turma
PEE	Projeto Educativo de Escola
PIT	Plano Individual de Trabalho
REE	Regime de Educação Educativa

INTRODUÇÃO GERAL

Este documento retrata o trabalho desenvolvido ao longo de duas unidades curriculares: a Prática Educativa Supervisionada I, relacionada com a Educação Pré-Escolar, e a Prática Educativa Supervisionada II, ligada ao Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico (1º CEB). De acordo com o disposto no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março, o grau de mestre requer a elaboração de um documento que reflita acerca do estágio pedagógico que, neste caso, se trata de um relatório de estágio.

Como tal, este testemunho tem como propósito retratar e refletir acerca do meu processo de estágio decorrente nas unidades curriculares acima mencionadas. Nesse sentido, foram desenvolvidas diversas atividades com o intuito de promover a aprendizagem em várias áreas curriculares, com ênfase para as práticas no domínio da Expressão Musical, uma vez que a temática investigativa do meu estágio teve como objetivo descobrir qual a importância da música ao longo dos primeiros anos da educação básica da criança e que benefícios poderia trazer para o desenvolvimento pessoal e aprendizagem escolar das crianças. Assim, as atividades selecionadas visavam a interligação da expressão/educação musical com as restantes áreas curriculares, tirando o melhor partido de cada uma delas.

Um dos principais objetivos na elaboração deste documento é não só relatar as atividades desenvolvidas no decorrer das minhas práticas, mas também fazer uma reflexão acerca das mesmas, realçando o tema em questão e aprofundando-o com uma adequada fundamentação. A intenção de perceber qual a *Contribuição da Expressão Musical na Educação Básica*, adveio do facto de, ao longo do meu percurso académico, ter verificado uma certa desvalorização desta área em relação às restantes, no que diz respeito à lecionação na educação básica.

A curiosidade por um tema relacionado com a área da expressão/educação musical surgiu, ainda, antes da entrada na universidade, através da interação com familiares que se encontram envolvidos nesta área, de variadas formas, além de ser um tema que sempre me despertou curiosidade, principalmente, no que diz respeito ao seu ensinamento na educação básica.

Contudo, durante o meu percurso académico, verifiquei que há um certo receio no que diz respeito a esta área, sendo, por vezes, colocada de parte, principalmente, no 1º CEB. Em relação ao pré-escolar, constatei que este se encontrava mais presente no acolhimento.

Em ambos, recorria-se à expressão/educação musical, sobretudo, durante as épocas festivas porém, sem grande desenvolvimento.

No entanto, segundo Alberto Sousa (2003c), o objetivo da educação pela música é a criança, como um todo. Deste modo, a criança consegue ouvir e exprimir a música através do corpo e da linguagem verbal e sentimental, permitindo não só uma melhor compreensão desta área, mas também o fazer-se compreender mais facilmente. Além disso, através da música, é possível avaliar o crescimento da criança nas diferentes áreas (física, psicológica e emocional), entre outros aspetos relevantes para um melhor conhecimento da mesma.

Com isto, pretendia-se estudar melhor este tema e verificar o porquê da tão pouca utilização do mesmo como recurso de aprendizagem de outras áreas, interligando o lúdico com o educativo.

Assim sendo, para a elaboração deste relatório de estágio, definiram-se os seguintes objetivos gerais:

- Relatar as intervenções pedagógicas realizadas no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada I e II (Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico) e refletir acerca das mesmas;
- Justificar e fundamentar as opções pedagógico-didáticas desenvolvidas durante as intervenções pedagógicas, com literatura especializada.

Após esta delineação, determinaram-se os objetivos específicos, permitindo uma melhor seleção da informação através da recolha e análise de dados de ambos os contextos escolares, sendo estes os seguintes:

- Estudar e explorar a Expressão/ Educação Musical como elemento integrador do currículo e verificar as suas potencialidades como recurso privilegiado no ensino-aprendizagem nas restantes áreas/domínios;
- Intervir ao nível da Educação Pré-Escolar e ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico tendo por base a Expressão Musical na aprendizagem de conteúdos de outras áreas curriculares (Expressão Motora, Domínio Matemático, Domínio do Português, ...), presente nas *Orientações Curriculares do Pré-Escolar* e na *Organização Curricular e Programas* do 1º Ciclo do Ensino Básico.

A área da música é bastante rica e como futura educadora/professora deparo-me com a dificuldade em perceber o porquê do seu pouco desenvolvimento nas escolas de educação pré-escolar e ensino do 1.º ciclo, dado que pode ser utilizada como sendo uma área transversal e de apoio a todo o currículo. É neste sentido que pretendo, com este relatório de estágio, sensibilizar para a possibilidade de dinamizar atividades de aprendizagem que integrem

variadas áreas, isto é, tendo por base o recurso à educação/expressão musical desenvolver a interdisciplinaridade.

Conforme o que foi dito e para uma melhor organização, este documento será dividido em duas partes distintas, que se complementam e que, por sua vez, serão subdivididas em diversos capítulos.

A Parte I, intitulada *Valorizar a Teoria Antes de Promover a Prática*, subordina-se a uma introdução à prática pedagógica, onde se dá uma valorização a toda a teoria que a suporta e que, neste caso, está relacionada com os requisitos definidos para o estágio pedagógico desenvolvido em contexto de sala de aula na educação pré-escolar e ensino do 1º CEB. Para tal, será efetuada uma sequência de ideias que se inicia com a importância da formação do educador/professor, inicial e continuada, e termina com o papel deste através da expressão/educação musical, área que pode ser encarada como potenciadora do desenvolvimento e aprendizagem da criança nas diferentes áreas do currículo.

Consequentemente, haverá referência ao currículo, com o objetivo de compreender que papel desempenha nas escolas e como pode ser interpretado pelos educadores/professores, valorizando, ao mesmo tempo, o ensino colaborativo entre os diversos intervenientes escolares e as suas potencialidades.

Também será mencionado como, cada vez mais, há a necessidade de despertar a criatividade de todos os intervenientes escolares, principalmente a dos educadores/professores e a das crianças, sendo um meio de incentivar a curiosidade e a consequente aprendizagem. Relativamente a este aspeto, dar-se-á uma especial atenção às expressões artísticas e aos seus benefícios para o sucesso escolar, dando ênfase à expressão/educação musical como uma base da educação da criança.

Quanto à Parte II, intitulada *O Estágio Pedagógico*, esta é mais direcionada, como o título indica, para a prática do estágio pedagógico. Como tal, será feita uma pequena contextualização do estudo e de todo o processo envolvido no desencadear do estágio: a origem da questão de partida; o conhecimento de ambos os contextos escolares; os procedimentos metodológicos propostos e/ou utilizados; a análise, a reflexão e o diagnóstico sobre algumas das minhas práticas pedagógicas.

Posto isto, serão descritas algumas das principais atividades desenvolvidas, havendo uma análise e uma reflexão profundas, realizadas com o intuito de melhor compreender as reações das crianças e de idealizar atividades potenciadoras de um desempenho mais eficaz no estágio e, naturalmente, melhorar a minha prática futura como educadora/professora.

De seguida, serão referidas algumas das limitações detetadas ao longo do estágio, mencionando dificuldades sentidas e procedendo a uma reflexão acerca do desempenho dos educadores/professores de hoje no que diz respeito ao mundo musical, verificando quais as exigências das escolas do século XXI e o motivo, pelo qual, há uma menor atenção à área da expressão/educação musical no meio escolar.

Por fim, serão feitas algumas considerações acerca do estágio, relacionando as diferentes temáticas desenvolvidas nos capítulos do relatório, realizando-se assim um ponto da situação no que se refere à exequibilidade do currículo nos contextos de educação pré-escolar e ensino do 1.º CEB, nas salas de atividades/aulas das escolas, onde a expressão/educação musical merece uma maior atenção. Seguem-se as referências bibliográficas e os anexos, sendo que nestes últimos se integram instrumentos utilizados no âmbito do estágio pedagógico e que completam este relatório.

Neste documento é realizado um esforço para proceder à síntese de temas, práticas e reflexões, que serão norteadores das linhas orientadoras que pretendo assumir aquando do meu desempenho profissional futuro na área da educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB.

Através destes aspetos terei a oportunidade de interligar a minha aprendizagem académica e a minha prática pedagógica, permitindo um confronto de ideias e um melhor conhecimento de metodologias, instrumentos, estratégias, etc. e, através deste, como futura formadora, criar situações que permitam uma melhor aprendizagem e um maior crescimento tanto pessoal como profissional.

PARTE I

VALORIZAR A TEORIA ANTES DE PROMOVER A PRÁTICA

INTRODUÇÃO

Após a Introdução Geral deste relatório de estágio, iremos desenvolver a fundamentação teórica integrada na Parte I deste mesmo documento, iniciando-a com o Capítulo I, que se encontra relacionado com a formação do educador/professor e com o envolvimento de todos os intervenientes escolares.

Para uma melhor compreensão sobre este assunto iremos realizar o nosso desenvolvimento teórico, partindo da formação inicial e terminando com a formação contínua. Com os mesmos dar-se-á ênfase aos objetivos mencionados no Decreto-Lei 249/92, artigo 3º, que, de um modo geral, realçam a “melhoria da qualidade de ensino” e o “aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica”.

Além disso, para complementar este capítulo, haverá uma breve análise ao currículo, aos programas e aos modelos pedagógicos, destacando a ação para além da sala de atividades/aula, pois estes mostram ser um aspeto essencial de todo o processo educativo.

Após este capítulo, partir-se-á para o enquadramento teórico da nossa temática, o qual se encontra desenvolvido ao longo do Capítulo II, referindo a importância da música, em geral, nas escolas e na educação integral da criança.

Neste segundo capítulo faremos referência ao desenvolvimento da criatividade da criança e à importância da educação artística no decorrer do seu desenvolvimento, verificando-se se o que é mencionado no Decreto-Lei 344/90, artigo 3º, é visível nas escolas, pois este artigo refere que “a educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos”. Como tal, pretendemos verificar o quanto o tema abordado neste artigo se encontra em vigor nas salas de atividades/aulas.

Este último capítulo terminará com uma pequena análise às potencialidades que esta área acarreta, enquanto área transversal, demonstrando-se como a música pode ser utilizada, ainda, como um ponto de partida para a exploração das restantes áreas do currículo.

CAPÍTULO I. A CAMINHO DE UMA FORMAÇÃO AO LONGO DA VIDA COMO EDUCADOR/PROFESSOR

Numa vasta aceitação, a educação designa o conjunto das influências do ambiente, as dos homens ou das coisas, chegando a transformar o comportamento do indivíduo que as experimenta: [...], fala-se da educação da vida.

(Arénilla, Gossot, Rolland & Roussel, 2001:167)

1. UMA MELHOR FORMAÇÃO PARA UMA MELHOR EDUCAÇÃO

A formação inicial do educador/professor passa pela resposta a um leque de questões que ajudam a definir o tipo de professor que está a ser formado. Porém, as questões mais relevantes são aquelas que permitem a formação como pessoa, ajudando a “compreender a sua responsabilidade no desenvolvimento da escola” ao mesmo tempo que adquire “uma atitude reflexiva acerca do seu ensino”. (García, 1999:80).

Cró (1998) menciona algumas dessas questões e refere qual o principal papel que o educador deve cumprir para que haja um bom desempenho escolar, citando que:

Sem dúvida que a formação dos educadores e professores é a resposta à questão: como educar?, mas para além desta questão há uma outra: para quê educar?. E o papel do educador define-se então: é aquele que, com todo o seu empenho, toda a sua vontade, toda a sua arte e toda a sua competência, trabalha na realização de um projecto educativo com a ajuda daqueles que também estão implicados e aproveita os recursos materiais ou tecnológicos humanos susceptíveis de tornar o processo pedagógico mais eficaz e otimizador. (p.32).

Com este excerto, é possível entender melhor o papel do educador/professor, dando a perceber que, desde que haja vontade para educar crianças e cooperar com os intervenientes educativos, a formação deste será um êxito.

Desta forma, e segundo Cró (1998), o educador/professor:

deverá, para atingir validamente as suas responsabilidades profissionais, prover-se de conhecimentos sólidos e aprofundados. O seu saber consistirá na apreensão intelectual dos problemas e das situações, dos factos e das teorias, das estratégias e diversos meios aplicáveis aos problemas postos, com vista à descoberta ou à elaboração das soluções do ensino/educação. (p.62).

Assim, “a formação constitui-se como um mecanismo de acção capaz de gerar mudança da prática docente, propícia à construção e concretização de actuações pedagógico-didácticas que atinjam as finalidades da educação escolar”. (Moreira, 2007:236). E, esta mudança é realizada desde o início da prática, começando com a formação inicial do educador/professor, o qual se prepara para entrar oficialmente no “mundo pedagógico”, tendo o seu primeiro impacto com a profissão e onde “as metas e finalidades na formação inicial de professores incluem as dimensões de conhecimentos, destrezas, habilidades ou competências e atitudes ou disposições.” (García, 1999:81).

Contudo, mudanças relacionadas com os objetivos para a formação inicial dos educadores/professores foram feitas, ou seja “deixou de ser normalizada, já não pretende dar a resposta certa para cada situação-tipo, mas sim dar recursos com vista a analisar e a enfrentar uma grande variedade de situações.” (Perrenoud, 1993:138). Isto deveu-se ao facto de, em início de carreira, o educador/professor, por vezes, se sente “pouco à vontade [...] e parece pouco activo com receio de cometer alguma incorrecção. Depois, progressivamente, vai-se adaptando às reacções dos alunos” (Postic, 1990:289) e, conseqüentemente, torna-se fundamental haver contacto com situações diversificadas, para que o educador/professor possa adquirir uma maior bagagem de conhecimentos, estratégias, metodologias, etc.... além de poder desenvolver diferentes atitudes perante variadas situações que possam ocorrer dentro de uma sala de atividades/aulas. Uma vez que, “perceber o seu próprio comportamento mostra-se, por vezes, difícil” (Postic, 1990:320) e, com o constante envolvimento em diferentes meios educativos, o educador/professor, aprende a ajustar as suas atitudes e a refletir melhor sobre elas.

Segundo diversos autores, o educador/professor em início de carreira, tem de adquirir bastantes conhecimentos e competências profissionais e educativas de modo a evoluir na sua profissão. No entanto, Barnes (1991) afirma que “o conhecimento que os professores em formação têm de adquirir deve provir sobretudo da análise de experiências da classe, dos trabalhos dos estudantes, de observações de professores especialistas, de reflexões sobre a própria prática e de diálogos com bons professores.” (citado por García, 1999:84). Esse conhecimento pode advir através da interação com outros agentes educativos que possuam experiência suficiente para transmitir os valores essenciais da educação. Com estes, os educadores/professores principiantes têm a oportunidade de aprender diferentes técnicas e saberes de como lidar com um grupo de crianças, havendo uma troca de ideias entre ambos e uma verdadeira introspeção acerca das suas ações enquanto futuro educador/professor.

Deste modo, o educador/professor em início de carreira, desenvolve os pilares essenciais para a “construção da profissionalidade. Durante esta formação adquirimos os conhecimentos basilares para podermos desempenhar correctamente a docência, mas tomamos também conhecimento de quais as características mais importantes para poder vir ser um professor de qualidade.” (Lisboa, 2005:29).

Com a formação inicial, não é possível desenvolver um educador/professor completo, com todas as bases essenciais para desempenhar a profissão, ou seja, “não se pode pretender que a formação inicial ofereça ‘produtos acabados’, mas sim compreender que é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional.” (García,

1999:27). E, conseqüentemente, o educador/professor torna-se num formador que se encontra em eterna aprendizagem e em constante aperfeiçoamento de desempenho, recorrendo a metodologias e estratégias cada vez mais adequadas e fundamentadas.

A formação inicial deve ser vista como um meio de o educador/professor iniciar o seu percurso como “um investigador, um dinamizador e que deve trabalhar em cooperação e saber comunicar com os mais diversos membros da sua comunidade educativa” (Lisboa, 2005:30). Esta formação em início de carreira abre as portas para a realidade que é a educação e “nunca deve ser vista como um final, mas como repto que, bem lançado, nos instiga ao aperfeiçoamento no decurso de toda a carreira.” (Lisboa, 2005:30).

Assim sendo, a formação inicial do educador/professor trata-se de uma preparação futura, no qual este se prepara para:

- a preparação fundada nos traços e atitudes que caracterizam o bom professor/educador;
- a preparação fundada sobre as maneiras de ensinar (processo de ensino);
- a preparação fundada nas competências ou saber-fazer, a construir e a desenvolver. (Cró, 1998:39).

Com isto, entende-se que a formação, no momento do estágio, é uma aprendizagem diferente da que foi realizada ao longo do percurso académico, permitindo o melhoramento do seu próprio desempenho como futuro educador/professor. Quando, a este nível de formação, se fala em aprendizagem, Tavares e Alarcão (2005) mencionam que é “uma *construção pessoal*, resultante de um *processo experiencial*, interior à pessoa e que se traduz numa *modificação de comportamento relativamente estável*” (p.86), no qual o termo *processo* é utilizado como meio de explicar que a aprendizagem não é algo estanque, mas sim ilimitada, não havendo um tempo preciso para a definir. A *construção pessoal* advém da prática, mostrando que a aprendizagem também se realiza a partir da própria atividade prática da pessoa, sendo, essencialmente, uma aprendizagem pessoal.

Este excerto, de Tavares e Alarcão, leva-nos à formação contínua dos professores, pois “o que não se experiencia num período de formação [inicial] como este ficará certamente lacunar para sempre na formação” (Cró, 1998:33). Isto mostra-nos que a formação inicial é muito importante para a formação contínua, algo que será tratado no capítulo seguinte, e que deverá existir ao longo do percurso do educador/professor, resumindo-se, de certa forma, numa aprendizagem vitalícia.

2. UMA EDUCAÇÃO ASSÍDUA, UMA EDUCAÇÃO PARA A VIDA

A formação dos professores tem sofrido bastantes alterações ao longo dos tempos, em relação à aprendizagem contínua do educador/professor. No entanto, ainda há cerca de quarenta e cinco anos atrás, qualquer pessoa podia exercer a profissão de professor, mesmo não tendo uma formação específica na área.

Nessa altura, apenas era exigido que soubessem “ler, escrever e contar” e que tivessem capacidades para transmiti-lo às crianças. A educação dita pessoal, dos valores, seria feita primordialmente por outros agentes da sociedade, como por exemplo a família e/ou a igreja. As crianças não eram obrigadas a ir à escola, havendo muitas delas, principalmente as do sexo masculino, que não concluíam a escolaridade, substituindo a mesma pelo trabalho, para que pudessem ajudar no sustento da família, tornando a educação escolar algo secundário.

Contudo, a partir dos anos 70, sensivelmente, começou-se a exigir mais da educação, havendo uma escolaridade obrigatória mais longa e uma maior exigência em relação à formação dos professores, mesmo para os que já se encontravam a exercer o cargo. Neste caso, os objetivos da educação tornaram-se mais alargados, começando a haver uma maior preocupação e uma maior valorização no que diz respeito à pedagogia. E, por conseguinte, o ensino nas escolas começou a sofrer alterações, passando-se de um ensino dito tradicional (centrado no professor) para um ensino construtivista (centrado no aluno).

Quanto ao ensino tradicional, este pode ser entendido como sendo um tipo de ensino no qual os professores tinham um total controlo sobre os conhecimentos transmitidos, sendo conteúdos constantes e inalteráveis para todas as crianças. Além disso, era um modelo de ensino que não valorizava as dimensões emocionais e pessoais, não havendo uma participação ativa por parte das crianças. Por outras palavras, pode ser “considerado um modelo de educação ‘passiva’, de maneira que o aluno era como um vasilha que o professor devia encher de sabedoria, vertendo nela [apenas] conteúdos didáticos.” (Cabanas, 2002:286).

Após muitos anos de avanços e retrocessos na educação, iniciou-se uma outra perspetiva, na qual se “defende que a aprendizagem é uma actividade cultural e social, que o conhecimento é algo pessoal e que os alunos constroem significados através da interacção com os outros.” (Arends, 2008:12). Esta trata-se de uma perspetiva construtivista, e dá às crianças a oportunidade de interligar os conhecimentos já adquiridos com novas experiências de aprendizagem, passando de uma aprendizagem passiva, onde o ensino se centra no professor, para uma aprendizagem ativa, na qual os alunos são os protagonistas do ensino e da sua própria aprendizagem.

De certo modo, a perspectiva construtivista refuta a ideia de que as crianças não têm o direito ao movimento, defendendo que este faz parte e é essencial na educação da criança. “O que significa que, no exercício do ensino-aprendizagem, o aluno não se deve limitar a receber uns conteúdos cognitivos, mas sim que o melhor será que *os procure e os encontre por si próprio.*” (Cabanas, 2002:286). E, para tal, o educador/professor deve direcionar as crianças para uma educação onde possam ser mais independentes a adquirir conteúdos, desenvolvendo uma maior autonomia e, ao mesmo tempo, aprendendo como se aprende.

Apesar de ter havido uma grande evolução na formação dos educadores/professores, “para uns, o papel do educador não mudou, porque a função permanece idêntica a ela mesma (educação, formação, orientação); para outros, se a função geral permanece a mesma, na prática, o papel mudou, em função das exigências presentes e, portanto, das tarefas a realizar.” (Cró, 1998:16). No seguimento desta ideia, pode-se dizer que, de um modo geral, os objetivos principais da educação continuam os mesmos, ou seja, educar as crianças, havendo mudanças significativas nas estratégias utilizadas e na exigência que esta demanda. E é nestes aspetos que Cró se baseia ao referir-se à estabilização do papel principal do educador/professor e ao desenvolvimento de novas exigências no seio das escolas.

Com estes novos requisitos, tornou-se fundamental que os educadores/professores progredissem na sua formação, havendo uma maior necessidade de reflexão acerca das necessidades das crianças e das estratégias utilizadas com as mesmas. E, como tal, começou-se a exigir, ao educador/professor, uma formação continuada e aberta a novas informações e metodologias.

A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre práticas e de (re)construção permanente de identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 2002:57).

Um educador/professor tem de estar em constante desenvolvimento e aprendizagem. Não é algo do qual se deva envergonhar, pelo contrário, deve ter a humildade suficiente para estar em constante aquisição de conhecimentos e competências e progredir com os mesmos, ganhando experiência e confiança. Além disso, segundo Arends (2008), o que é essencial é a capacidade de reconhecer as necessidades das crianças: o que precisam de saber, onde o podem adquirir e como o podem compreender.

Numa tal profissão, as competências e os conhecimentos construídos em formação inicial, mesmo quando se aproximam do ideal, são insuficientes para fazer face a todas as situações, ultrapassar todas as resistências e todos os obstáculos. Dizer que o docente deve ser um profissional reflexivo não é uma fórmula vã. (Perrenoud, 2003:110).

Este excerto de Perrenoud, de certo modo, vai de encontro ao que Arends (2008) defende, dizendo que o processo que possibilita a origem de um bom professor, pode resumir-se em tempo e compreensão, dado que “aprender a ensinar é um processo de uma vida.” (p.28).

Nesta pequena afirmação, o autor, condensa todo o processo que se esconde por detrás da evolução de um educador/professor e que o permite evoluir de principiante a experiente, atravessando diversas fases de insegurança e preocupação aquando da ocorrência de diferentes situações e níveis de ensino, mas que o tornam gradualmente mais confiante nas suas atitudes perante as crianças. Ao aprender a gerir as emoções e, até mesmo, frustrações desenvolve uma melhor capacidade de responder às necessidades das crianças e de adequar as estratégias às mesmas.

O professor dos nossos dias não pode ser um mero reprodutor de modelos idílicos. O professor deverá ser pessoa, mas uma pessoa com plena consciência de si mesmo e da sua actuação, pois só dessa forma poderá intencionalizar o processo educativo e, assim interferir na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. (Machado, 2007:220).

A indispensabilidade de uma melhor formação advém da necessidade de melhorar, cada vez mais, o ensino nas escolas. Este facto confirma-se com uma citação de García (1999), relatando que “a formação de professores representa um dos elementos fundamentais através dos quais a Didáctica intervém e contribui para a melhoria do ensino.” (p.23).

Apesar do educador/professor poder recorrer a diversos documentos relacionados com a educação, “não se pode afirmar que teoria alguma sobre o ensino, o currículo, a escola, a inovação, etc., tenha a potencialidade suficiente para orientar, guiar ou dirigir completamente a prática do ensino.” (García, 1999:24). Isto mostra como as escolas também têm bastante influência na formação dos professores devendo, até, haver uma ligação entre o desenvolvimento de ambos, tendo de ser mais ativos e formar crianças que sejam mais participativas na sua própria comunidade e na sua própria aprendizagem. Contudo, para que tal aconteça, torna-se necessário que os educadores/professores sejam pessoas inovadoras, competentes e responsáveis, adaptando o currículo às crianças e tornando as salas de atividades/aulas em “locais de experimentação, colaboração e aprendizagem” (García, 1999:139).

A formação contínua parte de um processo que envolve vários investimentos. Como tal, o educador/professor deve proporcionar um ambiente escolar onde a criança tenha oportunidades de aprendizagem e que, ao mesmo tempo, promova a sua própria educação. Com isto, há a possibilidade de haver uma evolução por parte do educador/professor, verificando como são captados pelos alunos os conteúdos que transmite e se os métodos

utilizados são os mais corretos para o seu grupo de crianças. Assim, “a preparação de verdadeiros profissionais por uma pedagogia contratual e por uma individualização do percurso de formação, deixando aos estudantes a liberdade de correr riscos e de assumir eventuais erros de orientação.” (Perrenoud, 1991:186). Isto mostra como é importante os formandos admitirem que erram para que possam aprender com os seus próprios erros e evoluir, na sua formação, a partir dos mesmos.

Deste modo, deparamos com dois conceitos presentes na formação contínua do educador/professor: a educação e a formação. Para a distinção de ambos recorre-se a Cabanas (2002), que refere: “geralmente, entende-se que a educação é a actuação para configurar o carácter da pessoa, enquanto que a formação é o que dá ao Homem a compreensão de si mesmo e do mundo.” (p.43). Através desta menção, é possível entender como se torna essencial o educador/professor ter uma boa formação para que possa ajudar as crianças a desenvolverem a sua própria educação.

Muitos são os autores que escrevem acerca da formação contínua do educador/professor, mencionando a sua importância na educação da criança, ao mesmo tempo que traçam o perfil de professor ideal.

A formação contínua é um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor, nas suas mais variadas vertentes e dimensões.

A natureza desta formação encerra duas ideias principais: uma de mudança para novos saberes directamente relacionados com a prática profissional; outra de actividades conducentes a uma nova compreensão do fazer didáctico e do contexto educativo. (Pacheco, 1995:120).

“Assim, antes de mais, ser professor é, hoje, ser pessoa, e estar em constante desenvolvimento e aprendizagem, porque as vertiginosas mudanças deste ‘nosso’ tempo traçam essa ‘obrigatoriedade’, e a natureza da profissão a isso nos conduz.” (Machado, 2007:216). E, através deste *constante desenvolvimento* que o educador/professor reconhece melhor as potencialidades, sendo “obrigado” a estar em constante evolução, uma vez que o mesmo acontece com o meio que o rodeia. A formação tem de acompanhar o tempo e como este se encontra em constante mudança, o mesmo tem de ocorrer com a formação educacional.

“A formação contínua deve preconizar e permitir uma mudança das práticas dos professores e educadores, isto é, uma mudança de prática na educação, na intervenção educativa.” (Cró, 1998:75). Como tal, o educador/professor deve aceitar esta formação vitalícia e evoluir nas suas práticas, refletindo sobre as mesmas e ajustando-as às necessidades das crianças com quem trabalha. O facto de ser importante haver uma mudança de práticas, não quer dizer que o educador/professor deixe de ser a pessoa que é, apenas que deve admitir

a utilização de práticas ativas e o desencadear de experimentações que integrem condutas mais adaptadas ao meio onde se insere e à época onde se encontra.

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. A construção de dispositivos de (auto)formação assistida e participada, através da diversificação das modalidades de apoio e de consultoria, favorece a elaboração de projetos pessoais de formação. (Nóvoa, 2002:39).

A profissão de educador/professor requer, de um certo modo, uma autoformação, evoluindo com as suas próprias práticas educativas, os diversos meios educativos e os variados grupos de crianças. “Ou seja, maior autonomia e capacidade para tomar decisões, maior comprometimento com a sua profissão e com a sua própria aprendizagem, parecem ser requisitos indispensáveis para um *Saber-Ser* na actual profissão docente.” (Machado, 2007:228). E, estes requisitos, tendem a evoluir com a prática docente, onde o professor em início de carreira, depois de superar:

o ‘choque da realidade’, mesmo que seja através de uma aprendizagem por tentativas e erros, as tensões iniciais tendem a reduzir-se, verificando-se uma progressiva aceitação da parte dos alunos, dos pais e dos colegas. Começa então a possibilidade de auto-realização no trabalho profissional, encetando o professor o ensaio de inovações que lhe permitirão dar uma expressão mais pessoal ao papel que desempenha na instituição escolar. (Esteve, 1999:119).

Assim, esta formação contínua não deve ser apenas de carácter científico-didático, mas também de carácter psicopedagógico e social, onde estes últimos devem “fornecer-lhe conhecimentos que lhe permitam conhecer-se melhor, bem como ao aluno, e otimizar a relação educativa.” (Oliveira, 2007b:20).

Neste sentido, há a valorização da formação autónoma, mas também da cooperativa, ou seja, “por um lado, uma autoformação, em que cada professor é sujeito e objecto de formação” (Pacheco, 1995:122), por outro lado uma formação cooperativista em que o educador/professor se insere num meio de interação e troca de informações/ideias entre todos os intervenientes, sendo benéfico para a formação contínua do mesmo. Aqui, “o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização escolar. (Nóvoa, 2002:38).

De qualquer forma, o educador/professor evolui na sua formação, desde que seja reflexivo às mudanças que podem surgir por parte das crianças, das escolas e até mesmo do currículo, realizando os ajustes necessários para que se promova, da melhor forma possível, uma educação para todos.

Trindade (1994) cita algo que, a meu ver, resume todo o processo de formação de professores e a sua importância no sistema educativo, dado que mesmo após variadas explicações acerca do mesmo:

resulta claro o porquê da formação contínua de professores. Na verdade, num mundo em que os conhecimentos evoluem a um ritmo espantoso, é não só necessário como imperativo que os principais obreiros da transmissão dos valores culturais e civilizacionais, no sentido amplo dos termos, mas também da formação das novas gerações para o futuro, num processo dialéctico – os professores – tenham, eles próprios, possibilidade de intervirem nessa dinâmica, quer como agentes de transmissão, quer como agentes de inovação, criadores de autonomias. E, para isso são necessários a actualização e o aprofundamento dos conhecimentos nas várias áreas envolvidas no seu desempenho profissional, o desenvolvimento continuado da personalidade, a reflexão sobre os papéis sociais que desempenha, das relações que consegue estabelecer no seu contexto profissional e sobre a sua actividade profissional estrita, isto é, sobre as suas actividades de ensino, em sentido lato. (p. 6).

E, com esta citação de Trindade, resta-nos saber como o educador/professor pode utilizar a sua formação inicial e contínua, dentro da sala de atividades/aulas, tendo em conta o currículo definido para o nível de ensino a que leciona. No nosso crer, este conjunto de áreas e matérias pode ser visto como uma imposição ou como uma proposta, dependendo da agilidade do educador/professor, do que advém da sua formação.

3. CURRÍCULO – UMA IMPOSIÇÃO OU UMA PROPOSTA?

Ao longo de toda a carreira do educador/professor há uma grande preocupação em cumprir o programa educativo. No entanto, Roldão (2006) refere que não é o programa que deve ser cumprido, mas sim o currículo porque, na maior parte das vezes, há cumprimento do programa e não do currículo.

Contudo, e apesar de alguns professores já seguirem isto à letra, o cumprimento do currículo e do programa, acontece que há outros fatores relevantes para o desenvolvimento da criança que são esquecidos, como, por exemplo, a adaptação do currículo à própria criança. Mesmo que o cumprimento do currículo seja algo imprescindível, a adaptação deste ao meio educativo torna-se ainda mais importante e, naturalmente, deve acontecer o mesmo com o programa pois:

é algo que será sempre necessário, mas que se deve repensar, no sentido da sua funcionalidade e uso inteligente e não do carácter prescritivo estrito que, perversamente, serve também de justificação recorrente a tudo o que corre menos bem na acção docente. (Roldão, 2006:30).

O programa é uma referência que partiu do currículo, no qual o educador/professor deve refletir o seu trabalho. “O Programa reflecte o marco geral comum a que deve adequar-se o ensino [...] em que é indicado um conjunto de conteúdos, objectivos, etc.” (Zabalza, 2001:12). E, quando se fala em currículo, falamos de algo que:

não se pode limitar às matérias a serem ensinadas e adquiridas. [...] O currículo tem, pois, de se ampliar à ideia de projecto de formação a desenvolver com o objectivo de gerar educação, isto é, tem de criar condições onde cada um dos nossos alunos e cada uma das nossas alunas aprenda a ser e a tornar-se. (Leite, 2003:132).

Posto isto, nenhum deve ser interpretado como uma fórmula, na qual só existe uma resolução, mas sim uma fórmula que pode levar a diversos resultados, variando não só de professor para professor, mas também de aluno para aluno. Além disso, é importante haver, ao mesmo tempo, uma troca de estratégias para que todos possam beneficiar de uma melhor aprendizagem.

Arends (2008), ao referir-se ao currículo, envolve a perspectiva construtivista, mencionando que “a partir desta perspectiva, o currículo de uma escola deixa de ser considerado um documento com informações importantes, mas sim um conjunto de acontecimentos e actividades de aprendizagem através do qual os alunos e os professores negociam significados em conjunto.” (p.12).

As crianças estão sempre em progressivo crescimento, não só académico, mas também pessoal e, ao longo de todo este crescimento, as exigências vão variando consoante as suas necessidades. E é neste sentido que o currículo deve ser adequado a cada criança, servindo de

um ponto de partida para o desencadear de atividades que respondam às necessidades de cada uma delas.

Porém, tende-se a organizar os conteúdos por faixas etárias, algo que não pode ser seguido à letra, pois existem outros fatores, para além da idade, que podem afetar ou levar à necessidade de uma maior exigência. “A competência relativa a matérias escolares já não é suficiente, especialmente para ensinar em salas de aula culturalmente diversificadas e que incluem alunos com várias necessidades especiais” (Arends, 2008:15).

Segundo Spodek (2010), nos anos 60 realizou-se uma investigação em educação de infância, que partia do pressuposto que as crianças poderiam aprender mais do que era estipulado para a sua idade, colocando em dúvida a existência de uma inteligência fixa. Depois de levantado este problema, sentiu-se a necessidade de se desenvolver uma investigação, testando-se e criando-se novos modelos educativos, surgindo entre estes uma competição pela melhor adequação.

Desde então, os modelos e os objetivos educativos têm vindo a sofrer variadas alterações, transitando por diversas fases. Isto deve-se ao desenvolvimento da sociedade, em geral que, por sua vez, levou a um maior aprofundamento acerca do desenvolvimento da criança e, conseqüentemente, ao desencadeamento de novos conhecimentos, novas influências e novas necessidades.

Não se pode classificar uma abordagem superior a outra, pois “muitas abordagens ao ensino são adequadas, e a selecção de um modelo em particular depende dos objectivos do professor, das características de um determinado grupo, e dos valores e expectativas da comunidade.” (Arends, 2008:23).

Deste modo, um educador/professor ao iniciar a sua carreira, deveria acumular uma bagagem que incluísse um conjunto de modelos, estratégias, procedimentos, e outras aprendizagens essenciais para o desenvolvimento das suas funções de educador/professor para melhor apoiar o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Claro que, se crê que, com o avançar da carreira, a bagagem torna-se cada vez mais alargada e o educador/professor transforma-se numa pessoa mais eficaz, mais profissional.

Este fator é relevante, pois a constante utilização das mesmas estratégias e dos mesmos procedimentos já não é possível, devido à diversificação das turmas que se encontram nas escolas do século XXI. “Num mundo diversificado e multicultural, os professores não têm outra escolha senão criar salas de aula receptíveis e igualitárias.” (Arends, 2008:44), necessitam de várias opções, para que possam utilizar a mais adequada com o seu grupo. “Os educadores de infância [e os professores de 1º CEB] mostram também

propensão para adotarem práticas que funcionam nas suas salas de actividades independentemente de serem ou não consistentes com qualquer modelo aceite.” (Spodek & Brown, 2010:219)

Com isto, pode-se dizer que “o termo *modelo de ensino* é utilizado para descrever uma abordagem geral, ou plano, para o ensino. As vantagens dos modelos de ensino incluem a existência de uma base teórica coerente e de procedimentos e estruturas de ensino específicos.” (Arends, 2008:25). Assim sendo, todos os modelos de ensino têm os mesmos objetivos base: desenvolver o interesse pela aprendizagem e ajudar a atingir os resultados desejados, diferenciando-se, apenas, em abordagens e expectativas.

Estes modelos de ensino levaram a um abordagem diferente do currículo, delineando diferentes estratégias, que variam de modelo para modelo e que são adaptadas de forma a cumprir o que é pedido pelo mesmo. Por outras palavras, “quando se pensa no modo de organizar o currículo, a primeira questão a resolver é definir o modelo a adoptar” (Leite, Gomes & Fernandes, 2002:21).

Isto exige considerar o Currículo como aberto e flexível, susceptível de ser interpretado e enriquecido à medida que se desenvolve em diferentes contextos educativos, salvaguardando, assim, o respeito pela singularidade dos alunos e das comunidades educativas e estimulando a autonomia das escolas e a iniciativa profissional dos professores. (Alonso, 1994:9-10).

Segundo Alonso (1994) o currículo desempenha um papel fundamental no sistema educativo, como *definir e fundamentar*; ter uma *estrutura articulada*; *orientar a prática*; *avaliar a qualidade*; ser um *instrumento de inovação*. (p.10). E, através destas funções, o currículo permite que haja uma adequação do mesmo às diversas escolas, ao mesmo tempo que incentiva a formação dos educadores/professores.

Deste modo, as escolas começaram a recorrer a instrumentos que possibilitassem a adequação a cada uma delas, grupo e criança. Instrumentos esses, que se resumiram a Projetos Educativos de Escola (PEE), Projetos Curriculares de Escola (PCE) e Projetos Curriculares de Grupo/Turma (PCG/T). Com estes documentos, pretendia-se uma melhor gestão do currículo dentro de cada escola e, naturalmente, de cada turma, dando singularidade a cada uma das identidades educativas. Além desta melhor gestão do currículo, também permitiam uma maior socialização entre os intervenientes, possibilitando uma educação escolar “que incorpore e mobilize saberes e recursos que façam da escola uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da democracia e, conseqüentemente, que a tornem um espaço propiciador do sucesso educativo para toda as crianças e jovens.” (Leite, Gomes & Fernandes, 2002:12).

Este facto pode ser evidenciado no excerto de Alonso (1994), relatando que:

Trata-se, também, de intervir sobre as condições de funcionamento das instituições educativas, incentivando um tipo de organização e de clima que favoreça a mediação partilhada e a participada do Currículo (equipas docentes, alunos, famílias, comunidade), superando a mediação individualista imperante nas nossas escolas, através da elaboração e desenvolvimento do Projecto Educativo/Curricular definidor do perfil e identidade da escola-comunidade educativa e orientador das intervenções articuladas, ainda que personalizadas, de cada professor, que permita clarificar em que medida cada um está a contribuir para um projecto comum. (p. 12).

Assim, e como já foi mencionado anteriormente, o currículo não deve ser visto como uma imposição, nem seguido como uma fórmula de resposta única, mas sim como um meio de atingir o sucesso escolar e o melhor desenvolvimento da criança, proporcionando um ambiente benéfico para o envolvimento de todos os intervenientes escolares, trabalhando-se para uma escola melhor e, conseqüentemente, para um maior sucesso escolar.

Desta forma, o currículo deve ser utilizado como uma proposta de ideias que se encontram organizadas com o intuito de melhorar a aprendizagem escolar. Deve ser visto como um meio de promover o trabalho colaborativo, no qual todos intervêm na educação das crianças, originando um ensino mais interativo entre todos os intervenientes escolares.

4. UMA AÇÃO PARA ALÉM SALA DE ATIVIDADES/AULA

Hoje em dia, os pais têm a preocupação de colocar os filhos em jardins de infância, desde muito cedo, para que estes possam ter a oportunidade de conviver com outras crianças, beneficiando de um progresso escolar que envolva o desenvolvimento de competências sociais e de outras oportunidades que possam vir a desencadear com as relações entre o grupo. “As provas disponíveis sugerem que os pares podem contribuir para várias áreas do desenvolvimento das crianças, incluindo o seu bem-estar emocional, o seu desempenho escolar e adaptação à escola, bem como as suas competências sociais.” (Ladd & Coleman, 2010:151).

Contudo, não só é importante haver uma boa relação entre todos os envolventes do meio escolar, desde o aluno até à comunidade envolvente, mas também haver, por parte do educador/professor, um maior entusiasmo pela profissão, pois “é a partir de relações genuínas com os colegas e da paixão que os objetivos escolares são desenvolvidos e conquistados.” (Arends, 2008:20).

As relações que ocorrem dentro de uma escola são fundamentais para um bom funcionamento escolar, pois quanto melhor forem as relações entre os intervenientes, maior poderá vir a ser o sucesso académico. O trabalho escolar não deve ser apenas desenvolvido com as crianças, mas também com os restantes intervenientes, de modo a que todos estejam a par do processo educativo ocorrente na escola. Isto permite que a criança aprenda a viver em grupo, tanto através das atividades desenvolvidas como também das convivências proporcionadas pelo educador/professor.

Assim sendo, o bom relacionamento entre o meio educativo é a base de todo o processo de desenvolvimento e, como tal, o educador/professor deve proporcionar uma boa relação com o seu grupo de crianças, permitindo que desenvolvam competências sociais. Enquanto a criança convive com os restantes intervenientes, está a conhecer-se, a conhecer o outro e a desencadear aprendizagens em conjunto com os mesmos.

Para além disso, o desenvolvimento de uma boa relação e a existência de um bom clima de trabalho permite, ao educador/professor principiante, sentir-se mais seguro das suas capacidades e conhecimentos. Cria-se o apoio necessário para desempenhar, favoravelmente, o seu papel de formador, podendo haver discussão, reflexão e troca de ideias entre os diversos intervenientes no momento de formação.

No que diz respeito aos educadores/professores e ao processo ensino-aprendizagem, Gainza (1988) cita que:

Os maiores pedagogos de todos os tempos têm sido conscientes dessas duas verdades. Por sentirem a enorme responsabilidade que aceitaram ao assumir a profissão de educadores, souberam que seu dever primeiro era o de estudar o aluno, conhecer o seu caráter, talentos, conflitos e possibilidades, tratar de incutir-lhes fé em si mesmo e na vida; aprender para poder ensinar. (p.15).

Esta citação mostra como, os educadores/professores, exercem uma profissão que exige uma constante aprendizagem, uma vez que, como Gainza mencionou, é necessário “aprender para poder ensinar”. Além disso, para que se promova à criança uma boa aprendizagem, torna-se necessário haver uma boa relação com o educador/professor, onde se pode desencadear uma aprendizagem mútua e beneficiar da mesma.

O facto de que o educador/professor tem que saber mais que a criança, continua a ter origem na educação escolar porém, o processo de ensinamento também pode, e deve, envolver a aprendizagem. Esta troca de ensinamentos entre o educador e a criança permite que a criança se sinta mais segura do seu desempenho escolar e permite, ao educador/professor, um melhor conhecimento das potencialidades de cada criança.

No entanto, a comunidade escolar não envolve apenas quem se encontra dentro da escola, mas também aqueles que participam, de forma direta ou indireta, no desenvolvimento da criança, fora do ambiente escolar, tais como a sociedade onde se encontram e também os próprios familiares.

Os “factores exteriores à escola, tais como a família e a comunidade, têm efeitos marcantes nas atitudes das crianças e dos jovens em relação à escola e à aprendizagem.” (Arends, 2008:493). Através deste excerto, é possível concluir-se que a interação, entre todos os intervenientes escolares, é benéfica para o desenvolvimento das crianças. Assim, também se torna importante formar uma parceria entre educadores/professores e encarregados de educação, não permitindo que haja uma quebra no percurso escola-casa, mas sim uma continuidade da aprendizagem da criança.

Uma participação ativa dos pais na educação dos filhos é uma mais valia para ambos, influenciando o comportamento dos pais e o crescimento dos filhos.

1. Os conhecimentos dos pais acerca do desenvolvimento das crianças permitem-lhes apoiar o filho ao adaptar o ambiente (i.e., actividades, materiais, expectativas) ao nível de desenvolvimento do filho em cada momento.

2. Os conhecimentos dos pais acerca dos factores que afectam o desenvolvimento das crianças e as suas convicções acerca da sua própria influência no desenvolvimento dos filhos, podem ser ainda mais influentes do que o conhecimento dos pais acerca do desenvolvimento do filho. (Stevens, Hough & Nurss, 2010:785).

Estes dois pontos são alguns exemplos de como o envolvimento dos pais, na escola, pode influenciar o desenvolvimento escolar das crianças, mostrando como a interação da

família com a escola pode ser benéfica para o desencadear de uma aprendizagem progressiva, por parte dos seus educandos.

Algo que se costuma ouvir é que “a educação começa em casa” e esta afirmação pode ser considerada bastante verdadeira dado que “o lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão ter” (Gordon, 2008:8). No entanto, muitos professores têm se “esquecido” desta importância, não desenvolvendo atividades que promovam a interação (família-escola) e muitos pais não têm a noção do quão necessário são para o desenvolvimento e aprendizagem da criança.

Assim sendo, devem ser fomentadas, cada vez mais, atividades que incentivem esta participação, não são dos familiares, mas de toda a comunidade, mostrando à escola como a educação envolve um leque de pessoas e que através de interações sociais a aprendizagem torna-se mais interessante. Além de que, com a participação da família na educação das crianças, esta toma uma maior consciência, de como funciona todo o processo, desde o modelo instruído pelo educador/professor, até às aprendizagens significativas envolvidas em cada atividade desenvolvida. E, com isto, podem-se aperceber melhor de que forma se desenrola o contexto de aprendizagem das suas crianças.

CAPÍTULO II. O LUGAR DA EXPRESSÃO/EDUCAÇÃO MUSICAL NA EDUCAÇÃO DA CRIANÇA

O modo como as crianças aprendem a pensar, a mover-se, a fazer uso da língua, a interagir com os seus pares e a lidar com as emoções constituem uma base sobre a qual podemos delinear actividades que as ajudem a alcançar objectivos significativos nestas áreas.

(Spodek, 2010:4)

1. A CRIATIVIDADE NA EDUCAÇÃO ATUAL

Várias são as perspetivas teóricas que abordam a criatividade e “todos parecem concordar que a criatividade envolve a aplicação de experiências ou ideias já existentes em novas formas de olhar os fenómenos.” (Bahia & Nogueira, 2005:343).

Contudo, muitos consideram que a criatividade nasce com as pessoas, ou se tem ou não se tem, o que não é verdade. Todas as pessoas têm a capacidade de desenvolver a criatividade, principalmente, se forem incentivadas para isso. “A criatividade tem sido entendida como uma característica inerente aos alunos, sendo a questão fundamental no modo como os professores poderão induzir mais criatividade no pensamento destes.” (Woods, 1999:127). Aqui poderão entrar as expressões artísticas, que são um dos meios mais comuns para desenvolver a criatividade, possibilitando a aquisição de uma maior habilidade mental e uma maior capacidade de criar, ao mesmo tempo que se promove um maior desembaraço perante o meio que nos rodeia.

Robinson (2011) refere que a criatividade, geralmente, é associada à liberdade de expressão, o que assusta muitas das pessoas que se encontram envolvidas no mundo da educação, pois esta não está associada a um trabalho de ideias e projetos organizados. Porém, esta ideia é um pouco retrógrada dado que, a criatividade, também pode estar associada a um controlo de ideias e até pode levar a uma melhor gestão das mesmas.

Por vezes no ensino ocorrem verdadeiros progressos. Num instante, aparentemente, a aprendizagem do aluno alcança um importante avanço, assistindo-se à libertação de um bloqueio particularmente intransigente ou a uma transformação na atitude e motivação. Embora muitos factores contribuam para este efeito, o ensino criativo pode ser uma das forças motrizes. (Woods, 1999:140).

Assim, torna-se importante que o educador seja inovador e saiba sair da rotina, não tendo medo de educar os seus alunos num meio criativo, porque “estas apreciações remetem-nos para uma gestão da aula marcada pela presença da criatividade no ensino e pelo estímulo à criatividade do próprio aluno.” (Amado & Freire, 2005:320).

Deste modo, para que se promova a criatividade num meio escolar, o educador/professor como exemplo para os seus alunos, não só tem de estimular a imaginação das crianças, mas também a sua própria imaginação.

No entanto, segundo Robinson (2011), criatividade e imaginação não são a mesma coisa. Isto porque a criatividade advém da imaginação, sendo o passo seguinte da mesma, ou seja, há criatividade quando se coloca a imaginação em prática, pois para o autor “*human beings are radically different from the rest of life on earth. We have the ability to imagine. As a result we have unlimited powers of creativity*” (p.140).

Todavia, a criatividade, de um modo geral, é desrespeitada pela própria educação, pelas próprias escolas, nas quais a criança entra a transbordar imaginação e criatividade para depois, ao longo do seu percurso educativo perder gradualmente este entusiasmo. Cremos que isto se deve à falta de uma oferta de atividades que estejam relacionadas com as expressões artísticas e da interação destas com as restantes áreas curriculares, pois muitos assumem que a expressividade das crianças se resume às suas palavras. Contudo, muitos sentimentos não conseguem ser expressos por palavras mas por ações e estas ações podem transformar as pessoas em seres criativos devido à falta de palavras para se exprimirem, transpondo-as em melodias, danças, pinturas, etc ...

E, através desta transmissão artística, promove-se:

o desenvolvimento das potencialidades da criança para: imaginar e criar, ter sentido estético, desenvolver as capacidade perceptivo-motoras e lúdicas, comunicar com os outros, terá que ser contemplada nas novas políticas educativas que definem os conteúdos e as estruturas dos novos currículos escolares, ao lado das aprendizagens em diferentes formas de conhecimento multidisciplinares e transversais, incluindo-se assim a possibilidade da sua educação ser orientada para um todo, na interação permanente das suas partes. (Condessa, 2006:39).

Assim, torna-se essencial fomentar a criatividade da criança, antes da aquisição de aspetos mais formais. E, para tal, o educador/professor também tem de ser criativo nas suas atividades e, conseqüentemente, nas suas estratégias. Que, para Fernandes (2010):

As estratégias no sentido de aperfeiçoar a relação entre o ensino e a aprendizagem não têm limite. São apenas condicionadas pela criatividade e pela imaginação de quem tem de cumprir ou assume liderar os processos e os desafios metodológicos da didáctica e da pedagogia. (prefácio).

Segundo Robinson (2011), “*creativity is the greatest gift of human intelligence. The more complex the world becomes, the more creative we need to be to meet its challenge.*” (prefácio, p. xiii). Por outras palavras, a criatividade deve acompanhar o avançar dos tempos, de forma a tornar-se num desafio pessoal. E, conseqüentemente, as escolas devem certificar-se de “que os nossos jovens adquiram capacidades e valores éticos que, no futuro, fazem deles responsáveis, com uma singularidade criativa interessante e cidadãos de excelência.” (Batalha, 2009:137).

Quando se pede para haver criatividade, no domínio da expressão/educação musical, “os alunos realizam, são produtivos, engajam-se naquilo que fazem – e progredem:

tecnicamente, [...] experimentam a alegria de uma atividade que se desenrola de acordo com seus interesses e desejos.” (Snyders, 2008:34). Porém, é importante que interiorizem regras essenciais para a elaboração de um trabalho que promova a criatividade. Mesmo que as atividades sejam criativas, não quer dizer que as crianças tenham total liberdade pois, até mesmo a criatividade exige regras. Como por exemplo, a elaboração de uma letra para uma canção requer a utilização de rimas e uma determinada estrutura. Isto não quer dizer que a criatividade é limitada, apenas que tem de seguir certos parâmetros para que possa ser enquadrada numa determinada área.

Ser criativo, seja em que área for, também envolve a crítica e o reconhecimento do erro, pois *“if you’re not prepared to be wrong, it’s unlikely that you’ll ever come up with anything original.”* (Robinson, 2011:154). Isto quer dizer que é importante saber errar pois, através do erro, aprende-se a melhorar e/ou a aperfeiçoar o produto final, faz parte do processo. Muitas das pessoas mais emblemáticas de todos os tempos também erraram várias vezes até conseguirem colocar a sua ideia em prática. Daí o facto de que para se ser criativo é preciso admitir os seus próprios erros, para que se possa ser melhor e/ou avançar para outra ideia.

Nas escolas, o ser criativo envolve, essencialmente, o fazer algo diferente, o que não está, totalmente, incorreto. Todavia, torna-se importante perceber que, esse “diferente” varia de pessoa para pessoa. Os educadores/professores têm de perceber que a definição de criatividade varia de criança para criança e o que é criativo para uma pode não ser para outra. Isto leva-nos aos diferentes níveis de criatividade que Robinson (2011) menciona no seu livro, sendo três os níveis diferentes: *“for the person involved; for a particular community; for humanity as a whole”* (p.158), comprovando, deste modo, que a criatividade envolve desde a pessoa, à comunidade em que ela se insere e até à própria humanidade.

Assim, a criatividade depende das capacidades de cada criança, tornando-se essencial que o educador/professor conheça as mesmas para que haja uma melhor percepção da criatividade e da potencialidade de cada uma delas.

No caso do desenvolvimento das capacidades individuais, a Educação Artística toma como ponto de partida o potencial criativo de cada indivíduo e explora-o através das artes num ambiente e numa prática de imersão em experiências e processos criativos que estas proporcionam. (Matos & Ferraz, 2006:27).

Para que uma criança possa ser criativa numa determinada área torna-se imprescindível que aprenda as bases. Por exemplo, uma criança não pode ser criativa ao escrever um poema, se ela não sabe o que é e como se rima. Isto sim torna a sua criatividade limitada, não tendo as bases essenciais para escrever um poema.

O papel do educador/professor, neste caso, é ajudar as crianças a interagir com a sua própria criatividade, uma vez que *“helping people to connect with their personal creative capacities is the surest way to release the best they have to offer.”* (Robinson, 2011:165). Quando se realizam atividades interessantes e diferentes, as crianças, tendem a motivar-se mais e a alcançar uma melhor educação. “Assim sendo, a criatividade torna-se a base da educação e de um elemento dinamizador da humanidade futura. Todavia, todos estão conscientes de que da teoria à prática vai um grande passo”. (Oliveira, 2007a:258).

Os contornos do tipo de instrumentos que facilitam a promoção da criatividade caracterizam-se por proporcionar no trabalho: liberdade e controlo; orientação adequada para as metas estabelecidas; recursos suficientes e adequados; reorganização da informação; trabalho em colaboração; reconhecimento da vertente criativa; estimulação de novas ideias; resolução de situações problema, com carácter de desafio; situações ricas em comunicação e apresentação da criação. (Condessa, 2006:47).

Deste modo, é importante que estes instrumentos transmitam à criança diferentes meios de exteriorizar o que sente, dado que a criatividade não se limita ao pensar, mas também ao sentir. E, para Robinson (2011), a relação entre o sentir e o pensar é “o coração da criatividade” em todas as áreas, sendo necessário estimular ambos ao longo de todo o processo educativo, não deixando desvanecer.

“Most of our own knowledge comes from other people and it comes in many forms: from stories, anecdotes, theories, systems of belief, and so on.” (Robinson, 2011:211). Ou seja, tal como o nosso conhecimento advém de outros, a criatividade, desenvolve-se a partir de ideias já estruturadas. E, como muitos educadores/professores assumem que ser criativo tem de partir de ideias próprias, estes tendem a ter receio de o ser. Porém, como já foi mencionado, a criatividade pode surgir de ideias preexistentes e devem servir como incentivo para desenvolver atividades diferentes e criar uma sala mais dinâmica.

Apesar disso, ainda há alguns educadores/professores que arriscam a ser criativos nas suas salas, todavia, se o são, é por iniciativa própria, devendo servir como inspiração para outros educadores/professores e para as próprias crianças.

Este ensino pela criatividade é muito diferente de incentivar a ser criativo, onde o primeiro tende a servir de inspiração, como já foi mencionado, enquanto o segundo envolve inúmeras estratégias *“asking open-ended questions where there may be multiple solutions; working in groups on collaborative projects, using imagination to explore possibilities; making connections between different ways of seeing; and exploring the ambiguities and tensions that may lie between them.”* (Robinson, 2011:269).

Como se pode verificar, ensinar a ser criativo parte do processo de criatividade e, ao longo deste processo, o educador/professor deve desenvolver o encorajamento, a autoestima,

a confiança, a autonomia, ..., ao mesmo tempo que responde às necessidades/dificuldades de cada uma das crianças.

Assim sendo, surgiram diversos programas educativos para promover a criatividade, quer no professor que no aluno. O professor deve ensinar e educar de uma forma espontânea e criativa, ao mesmo tempo que treina o aluno a estudar com criatividade e para ser criativo. O desenvolvimento da criatividade faz parte integrante do processo educativo; por isso não deve ser deixado ao acaso ou esquecido. (Oliveira, 2007a:258).

Através da educação pela arte, diversos sentimentos e emoções vêm ao de cima de uma forma mais natural, por isso devem ser não a chave, mas uma das chaves para o desenvolvimento da criatividade das crianças. E, a avaliação, não deve ser um meio para assustar as crianças, mas sim uma forma de incentivá-las e ajudá-las a tornar a sua criatividade em algo pessoal. “Assim, devemos estar conscientes de que a criatividade tem muitos ângulos de abordagem e que os autores acabam por adoptar uma perspectiva própria de investigação e de actuação.” (Bahia & Nogueira, 2005:249). O que nos leva a uma outra perspectiva de que devemos aprender a ser criativos, isto é, *“to realize our true creative potential – in our organizations, in our schools and in our communities – we need to think differently about ourselves and to act differently towards each other. We must learn to be creative.”* (Robinson, 2011:286).

Quanto à expressão/educação musical, tal como as restantes áreas das expressões, pode ser uma vertente essencial para desenvolver a criatividade e inúmeras outras dimensões do desenvolvimento. A música, tal como menciona Sheppard (2005), *“helps with language and social skills, encourages creativity and has a positive effect on the mental, physical, and social aspects of childhood development.”* (p.11).

Apesar de ser difícil avaliar este tipo de criatividade, é possível verificar o grau de evolução em cada uma das crianças, partindo das suas necessidades/capacidades e avaliando não só a sua evolução, mas também o seu desenvolvimento ao longo de um determinado espaço de tempo.

2. AS EXPRESSÕES COMO BASE DA EDUCAÇÃO

Durante muitos anos, as expressões artísticas, não foram vistas como áreas de grande importância para o desenvolvimento da criança. Só após diversos estudos e investigações, se começou a dar uma maior relevância às mesmas, uma vez que:

Formas de expressão, tais como arte e jogo dramático, passaram a ser consideradas como importantes na vida das crianças. Estas actividades proporcionavam uma catarse permitindo, assim, às crianças libertarem-se de medos, ansiedades e hostilidades. Se estes sentimentos não encontrassem forma de se expressarem, ficariam reprimidos e poderiam vir a influenciar negativamente a vida destas crianças na idade adulta. (Spodek e Brown 2010:203).

Além disso, com as expressões artísticas, a criança tem a oportunidade de se movimentar e agir das mais variadas formas, através da dança, da pintura, do canto e de muitas outras ações que a ajudam a libertar emoções e sentimentos, conforme foi mencionado no excerto anterior.

A criança gosta e necessita de movimento, de acção, de dinâmica e de fazer experimentações, no quotidiano da sua vida imediata. Se não há algo em que pode experimentar, explorar, apalpar, verificar, observar, ela procura todos os subterfúgios e aplica todos os seus esforços para se escapar. (Sousa, 2003a:138).

Com o movimento livre, as crianças aprendem a tornar-se mais criativas e mais ativas, desenvolvendo uma maior autonomia, tanto na escola como no seu quotidiano. Dado que, hoje em dia, as crianças são muito menos ativas do que há uns anos atrás, torna-se essencial educar as crianças para uma vida mais dinâmica e, ao mesmo tempo, incentivá-las a desenvolver um maior interesse pelas próprias aprendizagens.

Uma educação em que a metodologia, em vez de activa e experiencial, seja passiva, proporcionando à criança «ensinamentos», em que se lhe apresentam «de bandeja», para decorar, as soluções para uma série de problemas, é-lhe altamente prejudicial. Torna-a passiva e apenas sabedora das soluções para aqueles problemas e, quando outros se lhe depararem, não tem energia para tomar iniciativa para procurar por si as soluções nem sabe como isso se faz. Tudo o que a criança pode procurar e realizar por si própria, se lhe é fornecido pelos pais ou professores, em vez de favorece-la, está a prejudicá-la. (Ibidem:139).

As expressões artísticas são uma das melhores causas para desenvolver a iniciativa das crianças pois, para estas, não passam de atividades onde têm a oportunidade de brincar e experimentar ações diferentes, o que, na realidade, não é verdade. Mesmo através de brincadeiras onde “a criatividade, a expressão, o movimento e a ludicidade são privilegiados, a criança apreende também um conjunto de regras e significações sociais dos seus comportamentos que lhe permite adaptar-se à sua cultura e iniciar-se numa prática desportiva, cultural e artística.” (Condessa, 2009:39) a criança, apenas, não se apercebe disso mesmo.

E, com estas ações, tanto a criança como o educador/professor, são encaminhados para uma certa “conquista pessoal” e um “processo de autoformação” ao longo da sua carreira, mostrando que o mundo da educação gira em torno de uma formação contínua. Isto deve-se à

ideia de que “as pedagogias activas opõem-se à velha ideia de que o ensino é uma suposta transmissão de conhecimentos, considerando que o verdadeiro conhecimento advém de uma conquista pessoal, de um processo de autoformação.” (Sousa, 2003a:137).

Neste sentido, os objetivos que o educador/professor delinea para um grupo devem ter por base a transmissão de “princípios de vida e de boas práticas, os quais, através da interligação disciplinar, possam estimular a sua consciência crítica e a sua sensibilidade e permitir-lhes construir identidades culturais.” (Sousa, 2010:34).

Assim sendo, a utilização da expressão/educação artística, como causa da educação, permite que haja um maior foco na criança, transformando-a no centro da sua própria educação e tornando-a a personagem principal das atividades da escola.

Com a intenção de envolver mais as crianças nas atividades, tornando-as verdadeiros atores, “podemos dizer que o ambiente de aprendizagem que se cria na escola influencia todas as ‘mudanças’ de comportamento verificadas nas crianças, sejam elas positivas ou negativas” (Condessa, 2009:46). Através destes ambientes as crianças, desenvolvem-se “... não só ao nível do domínio psicomotor e sócio-afectivo, mas igualmente ao nível das capacidades cognitivas e do seu auto-conceito, que se repercutem nos estados emotivos da criança.” (*Ibidem*). Nesta mesma perspectiva, Santos (1999) refere que:

As actividades expressivas na infância [...] integram e decorrem do seu desenvolvimento biopsicossocial.

Por essa via, as expressões, numa feição “artística” espontânea, numa intencionalidade educacional, irão propiciar um harmonioso evoluir quer da psicomotricidade, quer das esferas afectiva e cognitiva, sobretudo na fase etária do jogo simbólico, e assentes num princípio psicopedagógico de globalização. (p.43).

Segundo este mesmo autor (Santos, 1999), a interligação entre atividades lúdicas e atividades expressivas permite um maior desenvolvimento da personalidade da criança. O mesmo se pode verificar com o excerto de Batalha (2009), abaixo transcrito, que apoia a ideia de que as expressões artísticas são um ótimo meio de suscitar o desenvolvimento emocional da criança, uma vez que:

o desenvolvimento emocional faz parte integrante do processo formativo e é através das actividades artísticas e expressivas que o desenvolvimento cognitivo, o social e o emocional podem ser mais estimulados e fazer parte integrante da tomada de decisões, dos pensamentos, ideias brilhantes e acções devidamente pensadas, reflectidas e conscientemente construídas. (p.137).

Posto isto, é possível dizer-se que através da educação pelas artes, podem-se desencadear diversas aprendizagens simbólicas e emocionais bastante benéficas para a criança, permitindo, não só, o desenvolvimento afetivo-emocional, mas também o intelectual e possibilitando ir para além “...do que a simples administração de conhecimentos, visando entre outros objetivos, o aperfeiçoamento da percepção e da actividade simbólica, ou seja, a

aquisição e desenvolvimento dos instrumentos básicos do pensamento: sentimentos, imagens, palavras, ideias.” (Sousa, 2003a:83). De salientar que muitas das aprendizagens proporcionadas pelas artes, não são possíveis com outras áreas pois “têm uma função especial e indispensável que nenhuma disciplina ou disciplinas podem substituir.” (Bréscia, 2003:93). E, apesar de atualmente a expressão/educação artística incluir quatro vertentes distintas – expressão motora, dramática, plástica e musical – “não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se completarem mutuamente” (ME, 2007:57), tendo como função:

diversificar as situações e experiências de aprendizagem, de modo a que a criança vá dominando e utilizando o seu corpo e contactando com diferentes materiais que poderá explorar, manipular e transformar de forma a tomar consciência de si própria na relação com os objectos. (ME, 2007:57).

Sendo assim, não é necessário que o educador/professor se torne um perito na área da expressão/educação, mas sim que tenha a consciência dos efeitos que esta área pode exercer sobre as crianças. Bréscia (2003) menciona que “ainda é muito difícil validar qualquer coisa que não podemos medir com nosso olhar externo” (p.39) e, como a música e os seus resultados não são algo observável a olho nu, na maior parte das vezes, não se desenvolve a consciência de como pode ser benéfica para a promoção da(s) aprendizagem(ns). Algo que o educador/professor tem de transmitir, desvendando-a para que as crianças possam tirar partido desse mesmo ensino das artes nas diversas áreas do currículo. Como Levitin (2007) relata, podendo ser um incentivo para os próprios educadores/professores: “muitas pessoas têm o conhecimento prático das coisas de que gostam e conseguem comunicar as suas preferências sem possuir o conhecimento técnico de um verdadeiro perito.” (p.18).

Em suma, torna-se imprescindível o despertar para a sensibilidade artística, devendo ser um incentivo para os educadores/professores elevarem a educação a outro patamar metodológico.

A educação, de um modo geral, e a artística, particularmente, devem considerar as fantasias, os sentimentos e os valores, como também as habilidades cognitivas, a pesquisa, a descoberta, a criação, a reflexão, levando o aluno a ‘sentir’ em primeiro lugar (absorção), ‘interiorizar’ (pensar), para depois ‘fazer’ (comunicar), através dos conteúdos que se pretende atingir. (Bréscia, 2003:85).

E, esta forma de “olhar” as expressões artísticas, deve ser tida em conta no desencadear de atividades que promovam a expressão/educação artística em geral, e a expressão/educação musical em particular, possibilitando o desenvolvimento integral da criança.

3. A MÚSICA COMO ESSÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

Muitos investigadores afirmam que a criança começa a reagir a estímulos sonoros dentro do útero da mãe. Depois, o recém-nascido, “percepciona emotivamente sons que o encantam ou assustam, olha na direcção de um timbre que lhe desperta interesse, mostra curiosidade por objectos que produzem som, reconhece gradualmente a expressão de vozes quotidianas.” (Ferrão & Rodrigues, 2008:58).

Naturalmente, o bebé cresce num ambiente de sons e movimento, reagindo aos mesmos de forma espontânea. Além disso, o bebé está em constante interação com o adulto, o qual comunica com diferentes entoações, timbres e expressões, canta diversas canções, oferece variados brinquedos que reproduzem som e brinca com bebé através de movimentos ritmados. Conforme, Ferrão & Rodrigues (2008):

É nesse ambiente despreocupado, lúdico, afectivo, que a criança inicia o seu desenvolvimento musical. No contacto com o ambiente sonoro que a rodeia, na interacção resultante de uma estimulação musical adequada, a criança começa a estruturar elementos de linguagem musical ao nível de timbre, do ritmo, da melodia e da expressividade. Progressivamente fará uma utilização mais consciente e intencional da voz, do corpo e de objectos sonoros.(p.58).

Como se pode observar, mesmo que seja inconsciente, a música é introduzida 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, 2010:461).

A música encontra-se, de forma natural, no desenvolvimento da criança, proporcionando diversas experiências significativas com a capacidade de originar variadas 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, 2011:658).

Qualquer expressão artística, e a expressão/educação musical não é exceção, “proporciona à criança vivências práticas e dinâmicas que lhe permitam que ela faça por si as suas aprendizagens e conquistas, faça os seus próprios juízos, crie os seus próprios conceitos, desenvolva as suas aptidões.” (Sousa, 2003a:144).

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, 2010:469). No entanto, este envolvimento musical está relacionado com diversos fatores, sendo um deles a cultura uma

vez que, “o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam a música.” (Hohmann & Weikart, 2011:658).

Com o desenvolvimento do sentido estético e artístico, através da educação musical, a criança começa a desenvolver o seu pensamento musical: ouvir (discriminando as estruturas sonoras), conhecendo a literatura musical; interpretar (cantando, tocando e dançando em conjunto); compor (criando, improvisando, elaborando estruturas musicais).

a verdade é que a educação musical ocupa um lugar privilegiado no contexto da formação estática do educando, não só pela natureza popular que reveste e pelo fácil acesso à forma mais vulgar de a cultivar – o canto – mas também pelo papel que desempenha no campo estritamente pedagógico, como espaço de interdisciplinaridade onde convivem, interaccionado-se, as línguas, a matemática, o movimento, a física, áreas de saber que contribuem decisivamente para o desenvolvimento integral da pessoa. (Neno, 1995:79).

Neste sentido, já são bastantes os vestígios de que a música pode ser uma fonte privilegiada para o desenvolvimento de competências de outras áreas, contribuindo para a formação geral das várias componentes da personalidade através de fatores motores, cognitivos, afetivos, sociais e culturais. Deste modo, “a aprendizagem se concretiza com a aquisição – consciente ou não – de uma série de capacidades ou destrezas no campo sensorial, motor, afetivo e mental.” (Gainza, 1988:34).

Todavia, dá-se uma maior importância à educação na música do que à música na educação. “Geralmente, estamos interessados na música, não nos meios técnicos que foram usados” (Levitin, 2007:26), tornando-se essencial salientar que não há apenas um desinteresse pelos meios técnicos utilizados, mas também pelos meios de elevar a essência da educação/expressão musical no desenvolvimento da criança. Para tal, é relevante distinguir as várias componentes que esta área envolve, como por exemplo “a diferença entre a *música* e o conjunto de sons aleatórios ou desordenados diz respeito ao modo como estes atributos fundamentais se combinam e as relações que entre eles se formam.” (Levitin, 2007:24).

Na área da música, como em todas as outras áreas, a seleção de conteúdos e de conceitos é que auxiliam o processo de aprendizagem da criança, às quais se devem interligar os conteúdos das diferentes áreas do currículo, tornando-a transversal a todo o currículo, como poderemos observar na apresentação da nossa prática.

Além disso, também se devem envolver os diversos conceitos complexos que se encontram presentes na expressão/educação musical, como a métrica, a tonalidade, a melodia e a harmonia. Através destes, podem-se extrair diversos conteúdos relacionados com as outras áreas curriculares, e importantes para o desenvolvimento pessoal da criança. Como por

exemplo a métrica, permite o desenvolvimento do ritmo, algo que está presente com o bater do coração, o andar, dançar, entre outras ações que envolvem o mesmo.

“Quando ouvimos música, estamos, na verdade, a percebermos vários atributos ou «dimensões»” (Levitin, 2007:22), algo que beneficia o desenvolvimento da criança, ao mesmo tempo que esta define o seu próprio conceito de música. Mesmo que as crianças vivenciem as mesmas atividades, não quer dizer que todas percecionem a música do mesmo modo. Aliás, as diversas experiências vivenciadas com atividades musicais, ajudam-nas a dar um maior sentido ao seu próprio *Eu*.

A criança escuta melhor o som e o músico que pode ver, identificando-se com eles. A música não deverá ultrapassar o seu grau de atenção consciente. Ela vai ajudar a criança a uma tomada de consciência do seu Eu. Observe-se o processo de identificação, quando a criança se exterioriza pela voz ou com um instrumento musical. (Pocinho, 2007:22).

Por sua vez, com uma maior consciência do seu *Eu*, a criança realiza uma maior descoberta acerca das suas características, tanto positivas como negativas. Características, estas, que segundo Gainza (1988) são:

inerentes ao sujeito musical, algumas delas de carácter “positivo”, tais como imaginação, sensibilidade, capacidade motora e mental, grau de treinamento, grau de relaxamento, capacidade de libertação ou projeção; e outras de carácter “negativo”, tais como medos, tensões, preocupação, desequilíbrio, carência, excesso e repressão. (p.37).

A criança, ao longo do seu crescimento, desenvolve o *saber ser* e o *saber fazer*, contudo “é fundamental integrar as crianças em ambientes onde possam contactar regularmente com a arte, com os seus processos e com os seus criadores” (Godinho & Brito, 2010:9), possibilitando-lhes realizar as suas próprias descobertas e aprendizagens uma vez que, as crianças, desenvolvem um maior interesse pela aprendizagem quando intervêm na “sua própria” educação.

Neste caso, cabe aos educadores/professores criar estes momentos de contacto com os diversos conteúdos que a expressão/educação musical contempla, desde os sons do meio envolvente aos maiores músicos da história e, ao mesmo tempo, interligá-los com as restantes áreas, explicando “o poder incontestável da música situando-o em relação aos efeitos das outras artes.” (Snyders, 2008:82).

4. O ENSINO DA EXPRESSÃO/EDUCAÇÃO MUSICAL NAS ESCOLAS

A educação pelas artes advém da Antiguidade Clássica, na qual consideravam-nas, tal como a literatura, uma cultura intelectual. E, o ensino da música, era considerado um fator bastante importante para o espírito e, conseqüentemente, para a educação dos jovens. Na época, para os filósofos, o estudo da música era algo imprescindível na educação, sendo Platão conhecido por considerar essencial *para a educação a ginástica e a música*.

Hoje, passados muitos anos de história musical, podemos encontrar “no âmbito do ensino e da aprendizagem da educação artística e no campo da pedagogia musical, pedagogos e investigadores que consideram, igualmente a música fundamental na educação.” (Sousa, 2010:66). E, entre estes pedagogos e investigadores, foram desenvolvidos diversos modelos de ensino da música, tais como abordagens de Dalcroze, de Kodály, de Orff, (Peery, 2010) e, mais atualmente, de Gordon (2008), entre muitos outros nomes notáveis nesta área de ensino.

Para a criação dos diversos modelos, muitas, investigações e observações foram realizadas:

cujos objectivos se situam igualmente na crescente preocupação de educar, através da música e das áreas de expressão artística, proporcionando a crianças, adolescentes, jovens e adultos uma formação musical de base, estrutural e estruturante, onde sejam contemplados princípios e orientações para o seu desenvolvimento e para as vivências do seu dia a dia. (Sousa, 2010:66).

Posto isto, pode-se dizer que os diversos modelos de ensino musical, têm em atenção o melhor para o desenvolvimento da criança, diferenciando-se pela utilização 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, 2003:94).

A expressão/educação musical foi, em tempos, um dos principais focos da educação. Mais recentemente, “em termos práticos, ela permaneceu como mais uma disciplina no currículo escolar, e de jeito nenhum das mais importantes.” (*Ibidem*:75).

O envolvimento das escolas com as expressões artísticas, sobretudo com a expressão musical, mudou muito com os tempos, passando de um bem essencial para o espírito, para uma imposição do currículo, no qual o saber “ler, escrever e contar” passaram a ser os aspetos fundamentais para o ensino. Com isto, a expressão/educação musical passou para segundo plano na educação da criança.

Levitin (2007) menciona que a divisão entre “intérpretes musicais” e “ouvintes de música” é algo bastante recente, dado que “durante a grande parte da evolução do mundo e da história humana, a composição musical foi uma actividade em que todos participavam, tão natural como respirar e andar.” (p.14). Com o passar do tempo, a música sofreu bastantes

alterações, sendo interpretada por pessoas “mais” aptas e ouvida pelas “menos” aptas. E, talvez por esta razão, grande parte dos educadores/professores, começaram a sentir-se inseguros e a desleixarem-se nesta área, tornando-se numa área em que *ou se sabe ou não se sabe*.

Geralmente, as artes são vistas como pano de fundo na educação, não recebendo tanta atenção como as restantes áreas do currículo, ficando, assim, prejudicadas, devido a vários aspetos, entre eles considera-se a falta/inadequação: de material; de (in)formação por parte dos educadores/professores; e, do recurso a pessoas formadas em artes, ...

Sousa (2003a) afirma que esta desvalorização das artes se verifica nas escolas, citando que:

A arte é em geral considerada como uma perda inútil de tempo. Nas escolas não há espaços adequados destinados a estúdios de arte, as artes têm pouca ponderação nos currículos da escolaridade geral e ainda se atribui, nos círculos académicos, um certo sentido depreciativo às disciplinas e aos professores de arte, como se fossem de natureza secundária, - quando é exactamente o contrário.(p.81).

Bréscia (2003) realça o facto do ensino das artes, incluindo a música, ser da total “responsabilidade do professor de classe – um só, polivalente –, num sistema que, para funcionar adequadamente, dependeria de investimento muito grande na formação dos educadores.” (p.81). Algo que ocorre, principalmente, em escolas públicas, não sendo uma prioridade na educação integral da criança, mesmo que “seja do conhecimento de todos que o aprendizado de música, além de favorecer o desenvolvimento afetivo da criança, amplia a atividade cerebral, melhora o desempenho escolar dos alunos e contribui para integrar socialmente o indivíduo.” (Bréscia, 2003:81).

Gainza (1988) afirma, ainda, que a falta de informação e de intuição por parte de alguns professores, afeta certas particularidades musicais, não sabendo eles rodear os problemas e, por vezes, confundindo as crianças. No entanto, Peery (2010) constata que não há formação suficiente, tanto por parte dos educadores de infância (e aqui também se podem incluir os professores do 1º CEB) no que diz respeito a lições de execução musical, como por parte dos professores de música, em relação ao ensino em contexto escolar. Contudo, é da opinião que pode haver uma interajuda entre ambos, onde podem beneficiar um com o outro.

Em particular, os professores de música precisam de entender as características cognitivas e sociais das crianças mais pequenas, se quiserem que o seu ensino seja eficaz. E os educadores de infância que desejam introduzir uma estrutura musical no seu currículo só teriam a ganhar se incluíssem algum tipo de execução musical entre os seus objectivos a alcançar. (Peery, 2010:486).

Isto mostra como se torna essencial uma formação adequada, principalmente para os educadores/professores “que estão na linha de fogo e devem emitir julgamentos constantes

acerca da prática educativa e da avaliação – dever ser um dos objectivos centrais do desenvolvimento curricular.” (Peery, 2010:491).

Com a coadjuvação entre educadores/professores e professores de música, é possível tirar um maior partido das crianças, dado que os professores de música têm a técnica e os educadores/professores são quem têm “melhor oportunidade de tirar partido das descobertas da investigação sobre as crianças e a música” (Peery, 2010:488), ou seja, os educadores/professores são capazes de tirar maior proveito dos resultados vindos da execução feita pelos professores de música. Com este tipo de trabalho de equipa seria possível obter melhores resultados por parte das crianças, uma vez que haveria um maior aproveitamento das atividades, podendo, também, interligá-las com as variadas áreas curriculares.

Nas escolas, nas atividades musicais, é mais valorizado o produto do que o processo de desenvolvimento das próprias potencialidades, isto é, a expressão/educação musical é utilizada apenas para cumprir currículo e para animação de épocas festivas, quando se pode aproveitar muito mais desta 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, 2003:85).

A música afeta as pessoas de diversas formas, onde uma melodia e/ou atividade pode suscitar diversas emoções de criança para criança, despertando emoções pessoais que, poderão permitir, ao educador/professor, uma melhor avaliação da mesma e, à criança, uma maior apreciação musical.

A participação ativa do sujeito no ato de musicalização não mobiliza apenas os aspectos mentais conscientes que conduzem a uma apreciação objetiva da música, mas também uma gama ampla e difusa de sentimentos e tendências pessoais. Por esse motivo a música é, para as pessoas, além de objeto sonoro, concreto, específico e autônomo, também aquilo que simboliza, representa ou evoca. (Gainza, 1988:34).

Assim, torna-se essencial a elaboração de uma planificação cuidada, uma vez que “a planificação cuidada de experiências musicais na sala de actividades ou na sala de aula pode fazer uma diferença importante no modo como as crianças apreciam a música.” (Peery, 2010:493). Ao mesmo tempo, a expressão/educação musical pode, e deve, ser uma experiência diferente para a criança, tendo em conta a faixa etária pois, “as experiências musicais, planificadas em função do seu desenvolvimento e da sua maturidade, funcionam como meios excelentes para fomentar e desenvolver capacidades físicas, intelectuais, afectivas e emocionais.” (Sousa, 2010:68).

Deste modo, as experiências vivenciadas pelas crianças, são fundamentais para o seu desenvolvimento. Neste caso, a expressão/educação musical, deve ser:

abordada como uma rica experiência que promove o desejo de expressão em ritmo e melodia, algo que a criança pode sentir com seu corpo e carrear para a sua voz. Nesta experiência rítmico-tonal em desenvolvimento, a necessária notação musical é ensinada, mas modificada para símbolos significativos que a criança já domina. (Bréscia, 2003:95).

No ensino escolar a expressão/educação musical, apesar de já ter ultrapassado diversos obstáculos, o recurso a “métodos tradicionais”, continua, de certa forma, a impedir o seu pleno desenvolvimento. Além disso, a falta de (in)formação e a responsabilidade em cumprir todo o currículo, coloca os educadores/professores generalistas, numa posição complicada que os leva a, mesmo que involuntariamente, colocar de parte as áreas ditas “menos importantes” para a criança, as áreas de expressão artística onde se inclui o ensino da e pela música.

5. A EXPRESSÃO/EDUCAÇÃO MUSICAL INTEGRADA NO CURRÍCULO

Como se tem vindo a mencionar, o currículo tem um papel marcante no desenvolvimento da criança, apresentando conteúdos considerados essenciais para o crescimento da mesma.

Para tal, são utilizados diversos documentos, através dos quais os educadores/professores orientam os seus objetivos e, conseqüentemente, as suas atividades. Documentos estes que, no caso da área da expressão/educação musical, se cingem, essencialmente às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, à *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*, às *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico* e, no caso particular da Região Autónoma dos Açores, o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*.

Quanto às *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2007), a expressão musical encontra-se dividida em cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Estes resumem toda a essência do ensino da música, de modo a que as crianças tenham o melhor usufruto possível desta área, referindo-se estas orientações à educação/expressão musical, como sendo um:

trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre diversos aspectos que caracterizam o som [...] chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros. (pp.63-64).

Contudo, a *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* (2004), organiza o currículo por blocos, havendo dois blocos na área da expressão e educação musical, dispostos da seguinte forma:



Quadro I. Blocos Temáticos da Área da Expressão Musical no 1.º CEB

A divisão deste programa, apesar de dispor de conceitos diferentes às do pré-escolar, estão muito interligados e abrangem o mesmo, apenas de outro modo, uma vez que se tratam

de crianças num grau mais elevado. Como tal, devem desenvolver conteúdos e objetivos mais complexos, adequados à faixa etária e às necessidades/capacidades de cada criança.

Além disso, neste documento, menciona-se que “a experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através de actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças.” (p.67). Assim, estes blocos têm como função proporcionar experiências diversas às crianças, ao mesmo tempo que as desperta para o mundo musical.

No que concerne às *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico* (2006), estas baseiam-se em quatro organizadores: Percepção sonora e musical; Interpretação e comunicação; Experimentação e criação; Culturas musicais nos contextos. Estes organizadores foram elaborados de forma a complementarem-se uns aos outros. E, a partir destes, as actividades devem centrar-se em “três grandes domínios da prática musical: Audição, Interpretação e Composição” (pp.7-8), domínios estes que, como já foi mencionado, também se encontram presentes nos programas anteriores.

Por fim, o *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores* (2011), abrange o domínio da educação/expressão musical de um modo diferente, abordando a área das expressões artísticas de uma forma geral, no qual “a metodologia de apropriação destas competências pressupõe que sejam adquiridas de forma progressiva, num aprofundamento constante dos conceitos e conteúdos próprios de cada área artística, dando origem a diferentes percursos, de acordo com a especificidade de cada arte.” (p.86). Além disso, dá bastante importância à transversalidade, salientando que “o lugar da Educação Artística e Tecnológica no CREB pauta-se pela transversalidade e orienta-se para a construção de um perfil de aluno interventivo, crítico, artística e tecnologicamente competente.” (p.87). Com este documento, o educador/professor, tem a oportunidade de interligar, tanto os documentos anteriores com o meio envolvente, neste caso o arquipélago dos Açores, bem como a expressão/educação musical com as restantes áreas do currículo, como se incentiva a fazê-lo.

Com base nos quatro documentos, acima mencionados, podem-se observar alguns pontos em comum e, ainda outros, que se podem completar. De certa forma, estão em torno do “que é actualmente consensual entre teóricos e pedagogos que a experiência artística pode ser vivida através de três formas distintas: através da execução (aplicando técnicas), através da criação (fazendo algo novo) e através da apreciação (contactando obras de outros).” (Godinho & Brito, 2010:10) aspeto que é comum a todos estes documentos.

Com a perspectiva de Gainza (1988), por sua vez, podemos complementar as indicações deste currículo da educação básica, já que este autor menciona algumas implicações e realça alguns aspetos relevantes para a expressão/educação musical, tais como:

- 1) A recepção musical bem como a expressão musical são necessárias e complementares. Portanto, nem uma nem outra poderão ser descuidadas através de todo o processo educativo.
- 2) A educação musical deverá tender a desenvolver, mediante diversas atividades e processos musicais, a mais ampla gama de possibilidades humanas, e não apenas a tendência dominante.
- 3) Uma recomendação similar é válida no que diz respeito ao objeto musical, que deverá ser explorado, focalizado e progressivamente descoberto pelo estudante, através de tantos ângulos diferentes quando seja possível. Desse modo serão revelados aos estudantes a grande variedade e os mais ocultos aspectos envolvidos em toda a experiência musical. (p.38).

Apesar de haver diversos documentos que auxiliam os educadores/professores a cumprir o currículo, não são estes que proporcionam um melhor interesse à criança, seja qual for a área curricular. Pois, no que diz respeito à expressão/educação musical, “a forma de o educador intervir e de criar o ambiente musical – ou seja, as suas atitudes enquanto *performer*, no que respeita a capacidades criativas, de comunicação e de expressividade – poderão direccionar a forma da criança se relacionar com a música.” (Ferrão & Rodrigues, 2008:60).

Talvez seja aqui que os educadores/professores e/ou o currículo estejam a falhar, pois tentam “direccionar a forma da criança se relacionar” com as diferentes áreas curriculares, recorrendo sempre às mesmas estratégias e gerindo o currículo de forma a privilegiar mais umas áreas do que outras.

Tal, como Neno (1995) menciona, ao referir-se ao documento *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico* Programa: “é evidente que a execução prática deste programa pressupõe e requer, imperativamente, que a educação musical dos alunos do 1º ciclo do ensino básico seja entregue a docentes habilitados em Pedagogia Musical.” (p.92). Isto porque exige muito dos professores e estes não têm nem capacidades, nem tempo suficiente para o cumprir.

No entanto, infelizmente ou não, nem sempre é possível haver um docente especializado que desenvolva esta área numa sala de atividades/aulas. Apenas se garante um professor de ensino regular que, apesar de poder recorrer à colaboração dos encarregados de educação, dificilmente tem a possibilidade de colaborar com um colega habilitado, simultaneamente, em música e pedagogia.

De certo modo, pode-se dizer que os aspetos acima mencionados podem ser considerados como algumas das principais causas do incumprimento do programa e, conseqüentemente, do currículo. E, as áreas que sofrem mais com este incumprimento são as

que estão relacionadas com as expressões artísticas, em especial a musical, principalmente no 1º CEB.

Todavia, estes aspetos poderiam ser minimizados se os educadores/professores tivessem uma maior oportunidade de participar em formações inovadoras e produtivas para o seu desempenho, permitindo um maior *repertório* educacional.

6. ADQUIRIR UM *REPERTÓRIO* MUSICAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A relação entre a educação musical e as restantes áreas curriculares, pode ocorrer, essencialmente no decorrer da educação básica, através de diversas formas de expressão como a: plástica, corporal, dramática, verbal, entre outras. Consequentemente, a música como arte, pode despertar o interesse por outras (como bailado, teatro, filmes musicais, reprodução de artes plásticas, livros, etc.).

Na educação musical, o educador/professor pode optar por variadas formas de ensino e recorrer à música para: produzir uma música para uma história; criar uma história e contá-la através de sons; desenvolver danças e canções com mímica e/ou movimentos; realizar peças musicais a partir de estímulos visuais; partir da música para desenhar, pintar, modelar...

De um modo geral, “o desenvolvimento musical da criança processa-se principalmente através de interações sensoriais.” (Ferrão & Rodrigues, 2008:60). Para tal, a **audição** tem de ser um fator fundamental para o desencadear de todas as atividades musicais e não só, pois é imprescindível para iniciar uma aventura pelo mundo dos sons. Porém, o desenvolvimento musical não envolve apenas a audição. A visão e o tato são igualmente relevantes para este desenvolvimento, porque através da **visão** a criança pode observar movimentos ritmados exercidos por diversos sujeitos e, através do **tato**, pode sentir vibrações exercidas por diversas ações. Ou seja, “o som é secundado pela visualização do movimento e pela corporeidade do toque.” (Ferrão & Rodrigues, 2008:60).

Deste modo, no decorrer da educação **pré-escolar**, as aulas de música devem envolver um processo de audição e de execução de padrões tonais e rítmicos. A aprendizagem técnica de saber tocar um instrumento deverá ser posterior a todo este processo. Assim, na educação de infância, as atividades musicais desenvolvidas na sala, segundo Godinho e Brito (2010), devem promover a “expressão, fruição, experimentação e descoberta” (p.9), pois são a base para todas as aprendizagens futuras e para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Nesta fase, a expressão/educação musical é desenvolvida tendo em conta os cinco eixos presentes nas *Orientações Curriculares*. E, a partir destes, o educador tem a responsabilidade de desenvolver as suas atividades com o intuito de ajudar a criança a entender o que é a música, como funciona e como se propaga, ao mesmo tempo deve desenvolver conceitos que relacionem todas as áreas curriculares.

Através do **escutar** as crianças podem aprender a distinguir conceitos como silêncio e som, diferenciando sons originados (corpo, instrumentos, aparelhos, ...) e/ou naturais (Natureza: vento, chuva, mar, animais,...). Este eixo é um dos fundamentais, pois ajuda a criança a analisar os sons que a rodeia, fazendo comparações, seleções, descrições, e outras

análises que permitem uma maior compreensão sobre o que se entende por som. Este, segundo o Ministério da Educação (2007), “tem como referência o silêncio, que nunca é absoluto, mas permite ouvir e identificar o fundo sonoro que nos rodeia. Saber fazer silêncio para poder escutar e identificar esses sons faz parte da educação musical.” (p.64). Além disso, torna-se importante que a criança desenvolva a audição, uma vez que, segundo Gordon (2008) “a audição é para a música o que o pensamento é para a linguagem” (p.29), ou seja, através da audição, é possível desenvolver uma melhor percepção musical, interiorizando os aspectos essenciais para uma melhor execução dos restantes eixos.

No que concerne ao **cantar**, este é um dos eixos mais frequentes nas salas de atividades, com a canção do “Bom-Dia” e outras canções relacionadas com épocas festivas. Todavia, através da canção, pode-se explorar a voz da criança, dando a oportunidade de saber até onde esta pode alcançar e, por exemplo, ouvi-la através de gravações áudio, algo que fascina as crianças por terem a oportunidade de ouvir a sua própria voz e interpretá-la de outra forma.

Quanto ao **dançar**, este tem, igualmente, um grande papel no desenvolvimento da criança, permitindo a exploração do corpo em diversos contextos e de variadas formas. Além disso, há a relação entre expressão/educação musical e expressão físico-motora, surgindo a oportunidade de a criança criar movimentos e sequências de movimentos, que suscitam a liberdade de expressão. Liberdade esta que deve ser estendida a vários níveis, tanto para a cativação da criança, como para a exteriorização das suas emoções.

Isto leva-nos a outro eixo, o **tocar**, que talvez seja o eixo que mais excitação desperta nas crianças, por terem a oportunidade de experimentar e reproduzir variados sons através de diferentes instrumentos, podendo imitar melodias já existentes ou até mesmo criar as suas próprias melodias, incentivando à criatividade das crianças.

Relativamente ao eixo **criar**, as crianças devem ser estimuladas, pelo educador, para a criação de canções, danças, melodias...

Numa idade em que as crianças ainda se servem muitas vezes do imaginário para superar lacunas de compreensão do real, importa que a educação pré-escolar proporcione situações de distinção entre o real e o imaginário e forneça suportes que permitam desenvolver a imaginação criadora como procura e descoberta de soluções e exploração de diferentes “mundos”. (ME, 2007:56).

Com a exploração das diversas áreas e com a promoção da imaginação, a criança não só se apercebe da distinção entre o real e o imaginário, mas também dá um maior destaque à sua criatividade, colocando a imaginação em prática.

As crianças, tendo em conta estes cinco eixos, estão sempre rodeadas de música, podendo-se dizer que:

são criados de música. Gostam de cantar, tocar instrumentos musicais, inventar canções, movimentar-se ao ritmo da melodia, dançar e ouvir músicas. Algumas crianças gostam de explorar os instrumentos, os sons que produzem e os movimentos, enquanto que outras preferem criar as suas próprias canções, danças e jogos. (Hohmann & Weikart, 2011:207).

Neste sentido, torna-se importante haver uma área, dentro da sala que proporcione à criança a possibilidade de aventurar-se no domínio da música. Para tal, seria necessário haver os materiais adequados, como diversos instrumentos que poderiam ser construídos pelas crianças, adereços para a dança (lenços, fitas etc.), equipamentos de áudio para gravações, leitura de CDs, entre muitos outros materiais que lhes facilitassem uma melhor aprendizagem musical.

No **1º Ciclo do Ensino Básico**, “há que atender à singularidade musical de cada criança, dando-lhe oportunidade de desenvolver, à sua maneira, as propostas e projetos próprios e do professor. Voz, corpo e instrumentos formam um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de forma integrada, harmoniosa e criativa” (ME, 2004: 67). Deste modo, é importante conhecer as necessidades de cada criança para que resulte uma melhor aprendizagem. No entanto, isto deve ocorrer não apenas na educação musical, mas em todo o currículo escolar.

Nesta etapa, o que se torna mais difícil, é o interesse e é a motivação das crianças, por estas se encontrarem numa fase em que os gostos são muito selecionados, principalmente nas expressões. Contudo, e segundo o Ministério da Educação (2004):

A dificuldade ou menor interesse da criança por uma ou mais das partes referidas não deve ser entendida como uma menor musicalidade, devendo o professor procurar ajudar a criança a ultrapassar essas dificuldades ou falta de interesse.

As situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global. (p.69).

Apesar de estarmos a falar de outro escalão etário, a educação pré-escolar e o 1º CEB devem complementar-se uma à outra, podendo dizer-se que o programa do 1º CEB segue os referidos cinco eixos, mas de forma diferente. Assim, o professor pode dar sequência articulando o trabalho ao anterior, adaptando o mesmo às crianças e aumentando o grau de exigência, consoante as necessidades/capacidades das mesmas.

No entanto, surge uma verdadeira condicionante ao ensino da música na maioria das escolas que é a carência de materiais e de condições para uma melhor aprendizagem nesta área, exigindo, assim, mais do professor, uma verdadeira criatividade na dinamização das atividades. Contudo, se ele recorrer a uma interdisciplinaridade terá a expressão/educação musical transversal a todo o currículo, possibilitando um maior leque de atividades.

6.1.A TRANSVERSALIDADE DA EXPRESSÃO/EDUCAÇÃO MUSICAL

Como se tem vindo a verificar, a música, encontra-se sempre presente no nosso quotidiano e traz grandes benefícios para o desenvolvimento da criança, permitindo uma maior: interpretação dos sons (exploração de sons e ruídos do seu meio e/ou da Natureza); perceção das regularidades (estrutura rítmica); noção de tempo (estrutura temporal); entre muitas outras capacidades relacionadas com a expressão/educação musical.

Segundo Sousa (2010), “a educação através da arte implica que esta seja vista como um veículo para aprender o conteúdo de outras disciplinas e um meio de demonstrar e conseguir resultados educacionais” (p.34). Esta relação, verifica-se também entre a expressão/educação musical e as restantes áreas curriculares, beneficiando não só a expressão/educação musical, mas também as restantes áreas. Snyders (2008) afirma este facto ao mencionar que o ensino da música pode levar à interdisciplinaridade, avivando o que de melhor há nas restantes área educativas e referindo que:

Para alguns alunos é a partir talvez da beleza da música, da alegria proporcionada pela beleza musical, tão frequentemente presente em suas vidas de uma outra forma, que chegarão a sentir a beleza na literatura, o misto de beleza e verdade existente na matemática, o mito de beleza que há nas ciências e nas técnicas. (p.138).

Esta citação mostra como a educação/expressão musical é uma área transversal a todo o currículo e como pode ser benéfica para as restantes áreas e para a educação das crianças. Deste modo, a expressão musical é um domínio que pode explorar diferentes áreas, conteúdos, conceitos, de um modo mais dinâmico e cativante, despertando um maior interesse na criança.

Para tal, o educador/professor pode e deve criar condições favoráveis a esta aprendizagem, para que a criança possa adquirir as competências necessárias para o seu desenvolvimento educacional, “De modo a contribuir para que o processo artístico-educativo e os diferentes tipos de aprendizagem que lhe estão subjacentes fomentem e desenvolvam a apropriação dos saberes diferenciados inerentes ao desenvolvimento da literacia musical.” (Vasconcelos, 2006:10).

A capacidade de reter e compreender determinados conhecimentos torna-se mais facilitada quando as crianças têm “controlo” da sua própria aprendizagem. Contudo, é sempre importante haver uma orientação do educador/professor, mesmo que não seja de um modo direto. Sem essa orientação, a aprendizagem da criança pode, por vezes, fugir um pouco àquilo que se pretende, caso contrário ela cinge-se ao que é necessário sem dar conta do mesmo.

A noção de que o acesso à música tem poder de reforço ou, mais genericamente, que a música pode ser um acompanhamento agradável e pode reforçar a aprendizagem em outros domínios tem sido alvo de discussão, se bem que não de prática ou investigação generalizadas. A integração da música com outras orientações académicas é uma ideia intrigante que merece uma atenção mais detalhada. (Peery, 2010:481).

Deste modo, torna-se relevante mencionar que, através da educação/expressão musical é possível desenvolver o interesse da criança para outras áreas curriculares e/ou até mesmo facilitar o desenvolvimento nas mesmas.

Não esquecendo que todo este processo pode, também, ser transversal a todo o património regional e nacional. “A audição ao vivo ou de gravação, o contacto com as actividades musicais existentes na região e a constituição de um reportório de canções do património regional e nacional, são referências culturais que a escola deve proporcionar.” (ME, 2004:67).

A escola, deve propiciar actividades que promovam a cultura de cada criança, direccionando as actividades para um vasto conhecimento do seu meio e elevando a educação para um multiculturalismo que existe, cada vez mais, no ambiente escolar. Este caso pode ser realçado com um excerto de Snyders (2008), que menciona o facto de:

Muitos sustentam que o método melhor é fazer ouvir, logo no começo e em pé de igualdade, músicas de todas s proveniências: habitua-se, assim, os alunos à diferença, evita-se que recusem mais tarde gêneros diferentes; quanto mais estiverem acostumados ao gênero de um país, maiores as possibilidades de que encontrem um tipo de música suscetível de agradar-lhes; aproveita-se, enfim, a diversidade de origem dos alunos. (p.99).

O envolvimento das crianças, com outras culturas, ajuda-as a perceber o quão diversificado é o nosso planeta. E, a música é um dos melhores meios para educar as crianças para esta diversidade de culturas, formando-as não só para o seu desenvolvimento, mas também para uma maior cultura geral, a qual é essencial na educação de qualquer pessoa.

PARTE II

O ESTÁGIO PEDAGÓGICO

INTRODUÇÃO

Após o enquadramento teórico, apresentado na Parte I, iremos desenvolver a Parte II que está mais direcionada para o Estágio Pedagógico, fundamentando, sempre que possível, a(s) nossa(s) prática(s) com essa teoria. Esta segunda parte, integra três capítulos a saber.

Como tal, o Capítulo III remete à introdução da temática em questão, desenvolvida em dois contextos escolares diferentes, um na educação pré-escolar e outro no ensino do 1º CEB, relatando os passos essenciais por detrás de todo o estágio que, neste caso, se desenvolveu em duas salas que se baseavam nas práticas pedagógicas do Movimento da Escola Moderna.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei n.º49/05, há referência aos objetivos gerais a serem desenvolvidos no pré-escolar (artigo 5º) e no 1º CEB (artigo 7º), os quais acarretam uma alínea relacionada com o desenvolvimento das expressões que, no pré-escolar se baseia em “desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica” e, no 1º CEB “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios”. Objetivos que foram tidos em conta ao longo de todo o estágio pedagógico, através da delimitação de objetivos específicos e na adaptação dos mesmos às nossas crianças.

Para uma melhor explicação destas atividades, temos o Capítulo IV que, além de mencionar as atividades desenvolvidas com as crianças, também se refere aos momentos que correram bem e/ou menos bem, seguidos de uma breve reflexão acerca dos mesmos.

Neste capítulo pretende-se, com a atividade reflexiva aludir ao recurso a estratégias diferenciadas no sentido da melhoria do meu desempenho, possibilitando uma melhor prática futura como educadora/professora, iniciando aqui uma orientação para o meu desempenho profissional.

Por fim, temos um capítulo que se destina a uma reflexão final, o Capítulo V, tecendo-se considerações finais onde transparece todo o processo envolvido neste relatório de estágio e serve para responder aos objetivos delineados para o mesmo.

CAPÍTULO III. A PRÁTICA PEDAGÓGICA – UMA APRENDIZAGEM RECÍPROCA ENTRE OS INTERVENIENTES

Education is not a linear process of preparation for the future: it is about cultivating the talents and sensibilities through which we can live our best lives in the present and create the future for ourselves.

(Robinson, 2011:245)

1. OS PRIMEIROS PASSOS PARA O ESTÁGIO

Depois de uma longa caminhada académica, chegou o momento de começar a pôr em prática o que foi aprendido durante estes anos. Para tal, foi escolhida uma temática e delineados os principais objetivos para desenvolver a mesma. De seguida, esboçaram-se planificações e verificaram-se reações, vindas das crianças, aquando do desenvolvimento das atividades, tanto no pré-escolar como no 1º CEB.

Assim sendo, será feita uma breve explicação de como se sucederam algumas das atividades e que reações surgiram por parte das crianças.

Todo este processo foi desenvolvido ao longo do ano letivo 2011/2012, com o auxílio das cooperantes Professora Ângela Costa e Educadora Margarida Sardinha e com a orientação dos professores orientadores da universidade.

1.1.O ESTÁGIO – UMA APRENDIZAGEM EM CONTEXTO

No decorrer do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, realizaram-se dois estágios, um no pré-escolar e outro no 1º CEB, no âmbito das unidades curriculares Prática Pedagógica Supervisionada I e Prática Pedagógica Supervisionada II, respetivamente.

Portanto, nos pontos seguintes, falar-se-á acerca do contexto escolar de ambos os estágios pedagógicas, dando a conhecer o grupo, o meio envolvente e as metodologias utilizadas no decorrer dos mesmos, para um melhor conhecimento dos conteúdos e para uma melhor adaptação dos objetivos às próprias crianças.

Para tal, será importante mencionar que, ambas as cooperantes, recorriam a metodologias que assentavam nas propostas pedagógicas do Modelo da Escola Moderna onde, nas salas, a gestão do tempo e do espaço, bem como a organização e a dinâmica das mesmas eram o reflexo deste mesmo modelo de ensino.

Quanto à gestão de tempo, em ambas as salas os diversos momentos variavam de uma para a outra consoante o modelo de ensino e as necessidades das crianças, mas, tendo sempre em conta o horário universal da Escola.

Além disso, recorriam a rotinas associadas ao MEM que, segundo Mendonça (1994), “marcam ritmos e constituem uma estrutura de segurança para a criança” (p.52) e permitem a construção de “uma unidade de tempo semelhante à que a criança vive no universo das suas relações pessoais.” (*Ibidem*), constituindo um grande papel no desenvolvimento integral da criança.

1.1.1. Pré-Escolar – Escola EB1/JI BA4, Lajes

A prática educativa, no pré-escolar, foi desenvolvida na escola EB1/JI da BA4, Lajes (**Anexo I**), sendo uma das escolas pertencentes à Unidade Orgânica da Escola Básica Integrada da Praia da Vitória. A estrutura desta escola é composta por dois edifícios, um para o Jardim-de-Infância e outro para o 1º CEB.

Quanto ao edifício do Jardim-de-Infância é moderno, espaçoso, com boa qualidade de arejamento e iluminação, havendo, no exterior, um espaço relvado com equipamentos adequados ao entretenimento: um castelo, caixas de areia e uma zona cimentada. Além disso, é composto por duas salas de atividades com cerca de 50 m² (com uma educadora em cada uma), para além das restantes divisões necessárias para o seu bom funcionamento: sala de reuniões, vestiários, WCs adaptados às crianças, entre outros.

Como se tratava de uma sala recente e as estratégias desenvolvidas pela educadora cooperante, Educadora Margarida Sardinha, baseavam-se em propostas pedagógicas do Movimento da Escola Moderna (MEM), as áreas encontravam-se bem demarcadas, os instrumentos adequados às crianças e a rotina diária tinha em atenção as necessidades/capacidades das crianças como um grupo, bem como de cada uma delas, individualmente.

O grupo, em questão, era constituído por catorze crianças com idades compreendidas entre os três e os cinco anos de idade, onde cinco delas eram do sexo feminino e nove do sexo masculino. De salientar que a maioria das crianças provinha de famílias cujos pais se encontravam a prestar serviço militar na Base Aérea Nº4. Havia crianças provenientes dos Estados Unidos da América, do Continente português e do meio local, tornando o grupo heterogéneo no que diz respeito a culturas, interesses e língua materna.

Das catorze crianças que frequentavam esta sala, oito eram de nacionalidade portuguesa e seis de nacionalidade americana, correspondendo, portanto, a quase metade do grupo. Quanto a estas últimas, as suas maiores dificuldades estavam relacionadas com a língua, mostrando ser uma barreira para a compreensão e interpretação de determinadas atividades. No que diz respeito às crianças portuguesas, de um modo geral, as maiores

dificuldades estavam relacionadas com a atenção/concentração aquando da realização de atividades que exigissem as mesmas.

De um modo geral, era um grupo que revelava bastantes aptidões no que concerne aos domínios da linguagem oral, abordagem à escrita e matemática.

No que diz respeito à relação com os pais, esta mostrava ser bastante positiva, onde eles tentavam participar, ao máximo, na educação dos seus filhos e dialogar com a educadora sobre os mesmos. Esta relação aplicava-se ao modelo desenvolvido na sala, pois este “requer uma forte articulação com as famílias, os vizinhos e as organizações da comunidade para que vários dos seus elementos assumam conscientemente como fonte de conhecimento e de formação para o jardim-de-infância.” (Niza, 2007:140).

Durante este ano letivo, a educadora cooperante desenvolveu muitas atividades relacionadas com as tradições do Arquipélago dos Açores, dado que o seu PCG estava relacionado com o mesmo. E, como tal, tinha como objetivo promover atividades que ajudassem as crianças a adquirir aprendizagens significativas relacionadas com as diversas culturas açorianas.

No que concerne ao domínio da expressão musical, esta era desenvolvida, maioritariamente, durante o momento do acolhimento e no decorrer de algumas atividades de expressão motora, como forma de aquecimento e/ou em atividades que envolvessem dança. Foi possível verificar que havia uma criança de quatro anos que se destacava perante o grupo, revelando bastante interesse por atividades musicais, enquanto as restantes, de um modo geral, se encontravam ao mesmo nível, com exceção das crianças de cinco anos, que demonstravam uma maior facilidade de memorizar músicas e de acompanhar diversos ritmos.

As maiores dificuldades detetadas advinham das crianças mais novas, de quatro e três anos, e de nacionalidade americana que, devido à barreira da língua, revelavam algumas dificuldades em memorizar certas canções e acompanhar determinados ritmos.

1.1.2. 1º Ciclo do Ensino Básico – Escola EB1/JI S.Bartolomeu de Regatos

No que diz respeito à prática educativa no 1º CEB (**Anexo VI**), esta foi realizada na escola EB1/JI de São Bartolomeu dos Regatos, integrada no núcleo da EBS Tomás de Borba e que, apesar de ser um edifício escolar com alguns anos de existência, possui condições favoráveis a um bom funcionamento escolar, havendo, na zona exterior, espaços relvados, um parque infantil, um campo de futebol e uma zona coberta (que pode ser utilizada para dias de chuva), podendo-se encontrar desenhados no chão, alguns jogos tracionais, tal como o jogo da macaca.

A escola encontra-se dividida em dois edifícios que se dedicam à atividade escolar. Um primeiro edifício, do tipo plano dos centenários e um segundo, do tipo R3 mais recente. Neste caso, a prática educativa foi realizada no primeiro edifício, composto por três salas de aulas, uma sala de atividades (jardim-de-infância) e outras divisões como sala de professores, cantina, WCs, entre outros.

No que concerne a recursos humanos, lecionavam nesta Escola duas educadoras de infância para o pré-escolar e quatro docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Havia, ainda, duas professoras do ensino especial e uma técnica de educação especial e reabilitação (que compareciam de acordo com um horário específico a cada uma das crianças que recorriam às mesmas); uma docente de Educação Física-Motora; uma docente de Inglês e ainda quatro auxiliares de ação educativa.

Em relação à sala de aula, esta encontrava-se dividida em diversas áreas de trabalho, havendo vários cartazes informativos e grelhas de trabalho expostas nas paredes, elaboradas pela cooperante Professora Ângela Costa. Nesta sala, tal como no Jardim-de-Infância, os instrumentos de trabalho estavam relacionados com o modelo de ensino Movimento da Escola Moderna, os quais proporcionavam um maior e melhor trabalho de equipa entre os alunos.

Quanto à turma, esta era do 4º ano, sendo composta por quinze crianças com idades compreendidas entre os nove e os onze anos (nove do sexo masculino e seis do sexo feminino). Nesta turma havia duas crianças no REE e outras duas com um PI.

Além disso, esta turma incluía crianças de culturas e religiões diversas, tornando-a numa turma com multiculturalismo, algo que era mais notório nas festas de épocas religiosas.

Os encarregados de educação eram muito participativos e interessados pela educação dos seus educandos, para os quais, a professora, de vez em quando, criava momentos de participação na sala de aula e formações (dadas pelas próprias crianças) com o intuito de explicar o funcionamento da sala e das práticas do MEM.

É importante salientar que esta turma mostrava bastantes aptidões na área da matemática, principalmente em exercícios de raciocínio matemático.

Quanto à expressão musical, esta era desenvolvida durante um momento de quarenta e cinco minutos, à quarta-feira. No entanto, por vezes era “afogada” por outras áreas, quando os alunos revelavam grandes dificuldades e estas necessitavam de ser melhor trabalhadas.

A área de música, na maior parte das vezes, era desenvolvida por uma pessoa especializada na mesma que comparecia dando apoio à professora cooperante, por esta não se sentir à vontade a lecionar a referida área.

Como não foram desenvolvidas muitas atividades musicais, só se verificaram dificuldades mais relacionadas com o ritmo, sendo possível observar que seis das crianças mostravam uma certa aptidão, enquanto as restantes revelavam certas dificuldades em realizar determinadas atividades rítmicas.

Além disso, as crianças do sexo feminino mostravam bastante interesse pela dança, havendo uma delas que se encontrava integrada numa atividade extracurricular relacionada com danças de salão.

1.2. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS NO ESTÁGIO

Através da recolha de dados é possível haver um melhor conhecimento do contexto escolar, desde a criança ao meio envolvente. Assim sendo, não se deve cingir a um único meio de recolha de dados, mas a uma diversificada quantidade de procedimentos de recolha, tais como: observação; registos escritos e reflexões; interações com os intervenientes escolares; documentos realizados pelo grupo e/ou individualmente.

Neste seguimento, foram feitas observações antes de iniciar o estágio pedagógico, permitindo uma melhor perceção acerca do funcionamento da sala e do grupo de crianças. As observações predominantes foram a direta, indireta e a participada. A primeira foi realizada para um melhor conhecimento geral da sala, enquanto a segunda e a terceira foram utilizadas, principalmente, em momentos de EA e de CCE, através das quais foi possível um melhor conhecimento das crianças, de como trabalhavam e de como realizavam as suas aprendizagens autónomas, interagindo com as mesmas.

Para além das observações, também foram realizados registos escritos e reflexões, ao longo de todo o estágio pedagógico, permitindo uma introspeção acerca do meu desempenho como educadora/professora e uma comparação entre este e os dados já adquiridos antes do estágio. Com isto, era possível refletir sobre o meu desempenho e o das crianças, possibilitando uma melhor ação na intervenção seguinte.

Também foram feitas recolhas de dados através da interação com as cooperantes, com as crianças e com outros intervenientes escolares. Com as cooperantes foi possível uma recolha de dados mais minuciosa, como dados de familiares, planos elaborados tanto para o grupo como individuais, entre outros dados que se encontravam presentes no PCG/PCT. Entre as crianças, foi possível uma melhor perceção acerca do seu desempenho escolar, através da observação direta das suas dificuldades/aptidões.

No caso do 1ºCEB, tive a oportunidade de analisar o PIT de cada aluno, documentos que auxiliaram a verificar onde havia mais dificuldades, tanto a nível das crianças como a

nível do acompanhamento das mesmas. Além disso, permitiam um registo semanal do desempenho, do empenho e da evolução de cada criança.

Em ambos os estágios recorreu-se ao diário de bordo, refletindo acerca das crianças, das atividades desenvolvidas e do próprio desempenho enquanto educadora/professora. Também foram mencionadas as dificuldades sentidas e algumas sugestões que poderiam ter remediado alguns momentos menos positivos. De um modo geral, o diário de bordo funcionou como um meio de reflexão, completando as reflexões pedidas pelos docentes universitários, após cada intervenção pedagógica.

2. O ESTÁGIO: UM MEIO DE ATINGIR UM OBJETIVO

Antes de todo o estágio, além de ter sido necessário conhecer/compreender a gestão das salas de atividades/aulas, também se tornou importante aprender a gerir uma sala, através da própria organização e de certos cuidados pedagógicos.

A gestão da sala de aula, dada a complexidade do terreno onde se move, é pois, uma praxis que envolve conhecimentos e competências técnicas, tecnologias diversas, mas também cuidados, e modos de ser e de pensar de cada um dos intervenientes na sala de aula – o que ainda se torna mais complexo se tivermos em conta a natureza psicossocial do grupo turma, a relação do que se passa na aula com o clima e cultura da escola e com aspectos determinantes da comunidade envolvente.(Amado & Freire, 2005:311).

Quando o educador/professor tem como objetivo principal, atuar junto das crianças e ajudá-las a desenvolver a sua aprendizagem, há uma interação entre ambos que, não só promove a “auto-aprendizagem e o auto-desenvolvimento do próprio professor” (Tavares e Alarcão, 2005:158), mas também o de cada criança.

No entanto, para que isso aconteça, o educador/professor terá de:

- *observar o desenvolvimento de cada criança e do grupo, a fim de decidir a melhor intervenção, avaliando também a sua própria acção educativa;*
- *planificar as melhores intervenções em função do grupo e da criança;*
- *executar o plano de intervenção que melhor convém;*
- *avaliar o feedback da acção para a orientar se for caso disso.* (Cró, 1998:35).

2.1.OBSERVAR

Para se observar uma sala de atividades/aula é importante haver uma delimitação de objetivos, limitando o campo e focando-o num propósito, tornando-se, assim, num elemento essencial para o alcance de objetivos, funcionando como um ponto de partida para todas as práticas pedagógicas.

Segundo Albano Estrela (1994), existem variadas formas de observação, dependendo da *perspetiva da situação ou da atitude do observador, do processo e do campo* (pp.30-50), através das quais “a sua validade decorre dos princípios de que se parte, dos objectivos que se definem, das estratégias que pretendem utilizar para alcançar esses objectivos.” (Estrela, 1994:51), dando a entender que a observação não engloba apenas a sala de atividades/aula, mas todo o meio envolvente.

Com uma observação “além sala”, o educador/professor constrói uma melhor perspectiva acerca das atitudes e das ações da criança, permitindo uma melhor seleção de objetivos específicos para o grupo e, conseqüentemente, para cada uma das crianças.

Para tal, o educador/professor pode recorrer tanto a uma observação direta como a uma observação indireta. Sendo que, a primeira “é aquela em que o próprio investigador

procede directamente à recolha das informações, sem se dirigir aos sujeitos interessados” (Quivy & Campenhout, 2008:164). E, na segunda, “o investigador dirige-se ao sujeito para obter a informação procurada. Ao responder às perguntas, o sujeito intervém na produção da informação.” (*Ibidem*).

De um modo abrangente, pode-se considerar a observação “um elemento básico para uma boa avaliação e, ao mesmo tempo, um passo indispensável para um diagnóstico bem fundamentado” (Tavares & Alarcão, 2005:188), dado que:

chegados à escola, os alunos são portadores de experiências, atitudes, capacidades e conhecimentos muito variados. Para decidir onde começar e como progredir, relativamente a cada aluno ou grupo de alunos, o professor precisa de determinar as características de cada aluno no domínio da aprendizagem e da personalidade. (Rodrigues, 1991:90-91).

Assim, não há melhor meio de avaliar estas características do que através da observação da criança em diversos contextos do seu meio natural. Com isto, o educador/professor deve organizar a sua sala de acordo com as crianças, permitindo ações mais naturais.

Carmo & Ferreira (1998) ao refletirem acerca do *Escutismo Para Rapazes* de Baden-Powell, concluíram que “saber observar, implica confrontar indícios com a experiência anterior para os poder interpretar” (p.95), mostrando que a observação é uma boa forma de realizar uma avaliação contínua e ajudar na formação da criança. Contudo, esta “não deve ser deixada unicamente à intuição, mas organizada cientificamente ou sistematizada, o que exige determinadas condições (aspectos a observar, registos dos dados, etc.) e a utilização de técnicas adequadas (escalas ou registos de observação, questionários e entrevistas, etc.)” (Oliveira, 2007b:151-152).

De um modo geral, pode-se dizer que:

O professor encontra-se numa posição particularmente vantajosa em relação aos conflitos motivacionais, porque, para além dos pais, provavelmente mais ninguém tem a oportunidade única de observar a criança durante tantas horas e numa variedade tão grande de situações. O professor pode observar como a criança se relaciona com os adultos, com o grupo de pares e com a frustração e pode detectar quando estas reacções parecem ser desviantes. (Sprithall & Sprinthall, 1993:521).

Além disso, o educador/professor, através da observação, pode delinear os objetivos que pretende desenvolver com as crianças e, conseqüentemente, planificar atividades adequadas, promovendo o sucesso escolar de cada uma delas.

Neste sentido, todas as nossas observações realizadas em ambos os contextos escolares, tanto no pré-escolar como no 1º CEB, tiveram como principal intuito delinear objetivos que atendessem às necessidades/aptidões das crianças (**Anexo I**, pp.34-36, e **Anexo VI**, pp.38-40). Para tal, estas observações foram efetuadas antes do estágio pedagógico, onde

tivemos a oportunidade de observar o funcionamento das salas, o comportamento das cooperantes e das próprias crianças, tendo a oportunidade de interagir com as mesmas. Deste modo, foi possível observá-las como um todo e como individuais, observando, de forma direta, determinadas capacidades/dificuldades, registando-as durante e/ou após as atividades, consoante as mesmas.

2.2.PLANIFICAR

Nós, como estagiários, somos instruídos a elaborar planificações com determinados critérios, determinadas atividades pedagógicas, tendo em conta os objetivos por nós delineados. No entanto, é na elaboração de uma planificação sobre a prática pedagógica, que nos deparamos com a primeira realidade de uma sala de aula, uma vez que, durante essa prática, podem ocorrer situações inesperadas, devido à imprevisibilidade das crianças.

Para Arends, “uma boa planificação envolve a distribuição do tempo, a escolha dos métodos de ensino adequados, a criação de interesse nos alunos e a construção de um ambiente de aprendizagem produtivo.” (Arends, 2008:92). E, para a sua elaboração:

o educador é talvez o melhor colocado para planificar o desenvolvimento das tarefas, já que é ele que dispõe de informações recentes e directas relativamente aos alunos, é ele que deve dominar os procedimentos e as técnicas em relação a tal ou tal método. Estes recursos permitir-lhe-iam prever, racionalizar a sua intervenção, tendo em conta os objectivos imediatos e longínquos. (Cró, 1998:37).

Todavia, o cumprimento total de uma planificação pode falhar ou porque surgem outras curiosidades, ou porque ocorrem determinadas situações que levam a uma mudança de planos. E, como referencia Hohmann & Weikart (2011:249): “planear é um processo intelectual no qual os objectivos internos dão forma a acções antecipadas.” Porém, são sempre oportunidades benéficas, onde o educador/professor aprende a lidar e a gerir momentos que envolvem fatores surpresas, ou seja, desenvolvem o desembaraço, perante ações que não foram previstas.

Segundo Arends (2008:94), a partir destas ações imprevistas, ocorre a passagem de um modelo de planificação racional-linear (primeiro delineiam-se os objetivos e depois as atividades) para um modelo de planificação não linear (desenvolvem-se as atividades e, a partir das mesmas, definem-se os objetivos). Estes vão-se aperfeiçoando com a experiência do educador/professor, principalmente o segundo que requer uma certa experiência em partir do que é dado pelas próprias crianças.

No que diz respeito às planificações realizadas, pode-se dizer que, durante o ano letivo, são desenvolvidas três tipos de planificações distintas mas que se complementam umas às outras: a planificação anual, a semanal e a diária.

Relativamente à planificação anual, esta pode ser interpretada como sendo o nosso PCG/PCT, no qual o educador/professor organiza o ano escolar, delineando objetivos gerais, tendo em conta o grupo de crianças. E, com a elaboração deste tipo de planificação, promove-se um melhor conhecimento do grupo, das suas capacidades/dificuldades, e do meio, tentando prever que limitações poderão surgir.

Quanto à planificação semanal, esta esboça os traços gerais do que será desenvolvido durante toda a semana, podendo ser partilhada e elaborada com as crianças, em grupo e/ou individualmente, como ocorre com o PIT, onde a criança colabora na sua própria planificação semanal (**Anexo VI**, p.15).

Como se pode verificar, as planificações começam por ser detalhadas e, com o avançar do tempo, tornam-se mais simplificadas e pessoais, dado que cada educador/professor tem o seu modo de as elaborar e cada criança tem o seu jeito de organizar o próprio tempo.

Deste modo, as planificações diárias, como o nome indica, especificam o que se pretende para cada dia que, segundo Arends (2008:118), “esboçam o conteúdo a ser ensinado, as técnicas motivacionais a utilizar, as actividades e os passos específicos para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação.”

Com o envolvimento das crianças, na elaboração das planificações, estas “aprendem a articular as suas intenções e a reflectir sobre as suas acções. Também começam a perceber que têm boas capacidades para pensar, tomar decisões e resolver problemas.” (Hohmann & Weikart, 2011:247). E, conseqüentemente, “estimula as crianças a articularem as suas ideias, escolhas e decisões”; “promove a auto-confiança das crianças e o seu sentido de controlo”; “leva ao envolvimento e concentração na brincadeira”; “apoia o desenvolvimento de actividades lúdicas progressivamente mais complexas” (Hohmann & Weikart, 2011:252-254).

No caso do estágio pedagógico realizaram-se, principalmente, planificações semanais, tendo em conta certas actividades propostas pelas próprias crianças. Contudo, no 1ºCEB realizaram-se planificações diárias com as crianças, tendo em conta a semanal.

2.3.AVALIAR

Quando se fala em avaliar as crianças, torna-se necessário desenvolver uma certa organização, envolvendo determinados passos que ajudem a criar uma avaliação integral das mesmas, como “diagnosticar conhecimentos e competências anteriores, proporcionar informações correctivas acerca do desempenho e avaliar e classificar o nível de realização dos alunos.” (Arends, 2008:224). Que, segundo Arends (2008):

Estes três objectivos têm algumas semelhanças, mas também algumas diferenças importantes. Estas avaliações também não são algo que é realizado uma vez de vez em quando e em separado da instrução. As avaliações eficazes em sala de aula são, em vez disso, uma parte contínua e integral do ensino. (p.224).

Este excerto mostra-nos a importância de haver uma avaliação contínua e completa, ou seja, para uma boa avaliação da criança é necessário avaliar o antes, o durante e o depois de todas as atividades. Só assim será possível verificar como as crianças evoluíram na aprendizagem e “até que ponto os objectivos foram atingidos”. (Tavares & Alarcão, 2005:175).

Neste sentido, tanto as crianças como os familiares devem estar cientes desta organização e dos critérios envolvidos, sendo uma forma de “situarem o aluno face a uma meta a alcançar ou a um perfil a desenvolver” (Leite & Tavares, 2003:79). Além de que, “a existência destes critérios é também importante pois clarifica as intenções da educação e facilita a comunicação com a escola.” (*Ibidem*).

Contudo, ainda há muitos educadores/professores que utilizam uma avaliação mais quantitativa, dita tradicional, a qual dá uma maior importância aos conteúdos apreendidos do que ao próprio desenvolvimento da criança.

Além disso, este modelo de avaliação (avaliação sumativa), é o mais referenciado pelas crianças e pelos pais, até mesmo por grande parte dos professores, dado que é um meio de “medir a quantidade de conhecimentos adquiridos” (Leite & Fernandes, 2003:20), surgindo, por vezes, grande preocupação quando não ocorrem bons resultados. Porém, este modelo de avaliação, apesar de ser bastante relevante no sistema de educação, não é o mais importante, sendo “aquela que se realiza no final da unidade, do período, do ano, do curso, para nos certificarmos acerca do domínio dos objectivos finais.” (Tavares & Alarcão, 2005:175).

E, como referencia Leite (1993):

A avaliação escolar não se deve, nem pode, limitar aos aspectos relacionados com os resultados de aprendizagens feitas pelos alunos e com os processos de os conseguir. No entanto, esta é a dimensão da avaliação que mais tem sido desenvolvida e é, ainda hoje, muitas vezes, a única que preocupa muitos dos professores. (p.19).

Com o 25 de Abril, o sucesso escolar ganhou um outro respeito, havendo a introdução de novos métodos pedagógicos que envolviam o “aprender a aprender” e fomentavam a avaliação formativa (Leite, 1993).

Assim, pode-se dizer que a avaliação contínua, após este marco histórico, começou a ganhar um maior sentido e a permitir uma avaliação mais justa, ao mesmo tempo que se desenvolvia um melhor aproveitamento do processo de avaliação, deixando de ser

momentânea, para ser continuada. Este tipo de avaliação foi o mais relevante ao longo de ambos os estágios.

No entanto, a avaliação prévia (avaliação diagnóstica) é fundamental, permitindo saber onde se encontra a criança, no que diz respeito aos seus conhecimentos e quais as suas aptidões/dificuldades. Esta foi realizada através das observações efetuadas ao grupo e de conversações com as cooperantes, complementando assim os registos feitos no decorrer das observações.

Além disso, esta avaliação diagnóstica “permite situar os alunos em relação aos objectivos programados e regular, em função destes pré-requisitos, os caminhos para a construção da aprendizagem” (Leite & Fernandes, 2003:39), delineando os objetivos mais adequados para esta construção.

Posteriormente, promove-se uma avaliação ao longo das atividades (avaliação formativa), acompanhando o desempenho das crianças e observando se são capazes de superar as expectativas, ou não. No entanto, é importante perceber que há fatores que podem intervir no desempenho das crianças, daí a importância da avaliação diagnóstica, pois permite um melhor acompanhamento e uma maior justiça no que diz respeito à avaliação da criança uma vez que, o educador/professor conhece as capacidades/necessidades de cada uma das crianças.

Faz pouco sentido que a avaliação, numa perspectiva formativa, seja usada apenas em momentos estanques e separados por intervalos muito longos. Por outro lado, faz também pouco sentido que a avaliação formativa seja objecto de classificação. A intenção primeira que a deve orientar é constituir um dispositivo que permita a cada um (alunos e professores) melhorar a formação. (Leite & Fernandes, 2003:42).

A avaliação da aprendizagem não deve ser um processo que envolva uma aprovação ou uma reprovação. Em vez disso, deve envolver uma orientação constante por parte do educador/professor e da própria criança.

O que Zabalza (2001) menciona acerca da avaliação, é que esta se baseia numa “comparação entre dados obtidos na mediação que reflectem o ‘como era’ ou ‘como deveria ser’ desse aspecto.” (p.220).

Neste sentido, o PIT torna-se um elemento de avaliação muito eficaz, uma vez que:

é uma espécie de mapa de planeamento das actividades e da verificação do seu cumprimento, onde se torna visível não só o trabalho de estudo e treino de competências que cada um se propõe realizar, mas também o registo de outros trabalhos e responsabilidades assumidas pelo aluno como actor, no contexto de actividades de manutenção e organização do trabalho da turma ou da escola. (Niza, 1998: 21).

Com a utilização do PIT, não só há uma avaliação contínua do desempenho da criança, mas também uma autoavaliação da mesma, dado que tem a oportunidade de participar no seu

próprio desempenho, verificando se há progresso e/ou se tem áreas nas quais necessite de uma maior atenção. Com esta autoavaliação, “não estamos a falar de um facto pontual ou de um acto singular, mas de um conjunto de passos que se condiciona, mutuamente.” (Zabalza, 2001:222).

Uma avaliação orientada para um modelo construtivista permite o reconhecimento de “que os alunos possuem conhecimentos prévios à educação escolar e que estes são fundamentais nos processos de construção de novos conhecimentos.” (Leite & Fernandes, 2003:47). E, segundo Oliveira (2007b), quantos mais parâmetros de avaliação houver, mais justa será a avaliação, uma vez que certos fatores externos podem condicionar esta avaliação não havendo como controlá-los.

Cada professor tem de desenvolver uma atividade crítica e reflexiva, capaz de avaliar a sua própria função e que contribua para o seu desenvolvimento. Este professor estará capacitado para práticas de avaliação muito debatidas, muito participadas, constantemente devolvidas aos alunos.

Esta devolução é um dos processos para assegurar o maior rigor possível e uma reflexão sobre as diversas parcialidades e subjectividades que, postas em causa, nos aproximam de avaliações mais fíáveis. (Carvalho & Terrasêca, 1993:55).

Apesar de se ter debatido bastante a avaliação da criança, não é de menor importância a avaliação do próprio educador/professor pois “se avaliar é uma função do educador em relação ao aluno, essa função não pode deixar de ser também uma função do educador em relação à sua própria acção.” (Cró, 1998:35).

Com isto, o educador/professor pode, e deve, recorrer à sua autoavaliação, analisando e refletindo sobre o seu desempenho como um dos principais transmissores de aprendizagens.

De um modo geral, foi realizada uma avaliação formativa das crianças, tentando perceber se houve alguma evolução durante ambos os estágios, tanto a nível do desenvolvimento das crianças, comparando o “antes” (no início do estágio) com o “depois” (no fim do estágio), como a nível do meu próprio desempenho, recorrendo à autoavaliação, realizada, principalmente, no diário de bordo.

2.4. ANALISAR, REFLETIR E DIAGNOSTICAR NO NOSSO ESTÁGIO

Ao longo de todo o processo de aprendizagem, analisar os dados obtidos, refletir sobre os mesmos e diagnosticá-los torna-se um procedimento a que o educador/professor recorre constantemente pois, “o bom professor é aquele que é também um bom diagnosticador. Ele faz o seu diagnóstico em relação ao ensino que pratica e à aprendizagem dos seus alunos.” (Tavares & Alarcão, 2005:189).

A análise e reflexão acerca do decorrer do dia ou mesmo da semana “permite identificar situações problema ou preocupações que merecem mais atenção, o que, por vezes,

significa recolher mais informação para saber melhor o que fazer a seguir.” (Portugal & Laevers, 2010:81)

Através deste simples processo o educador/professor cria um ambiente educativo mais apropriado ao grupo de crianças.

O educador e o professor devem utilizar as informações sucessivas recolhidas das suas intervenções, para pôr permanentemente em questão os progressos realizados pelos alunos, os métodos em vigor e a sua própria acção (seria a avaliação contínua do sistema pedagógico que ele próprio adoptou). Esta forma de permanecer dono da situação do seu ensino será uma condição indispensável para o estabelecimento e para o desenvolvimento das estratégias do ensino/educação. (Cró, 1998:37).

De certa forma, este ponto interliga todos os pontos anteriores, desde a observação à avaliação das crianças, pois “a análise deve voltar-se para o aluno: conhecer as suas características e estilos cognitivos e determinar se domina os pré-requisitos exigidos para iniciar com êxito a nova aprendizagem.” (Rodrigues, 1991:96).

E, além de interligar todos esses pontos, torna-se um elemento essencial para o desempenho do educador/professor uma vez que, este tem de analisar, refletir e diagnosticar tudo o que observa se quiser proporcionar uma boa planificação e, conseqüentemente, uma boa avaliação das crianças. Contudo, também:

deve proporcionar a oportunidade para a criança aprender por si, desenvolver os seus próprios juízos e formar os seus próprios valores, motivando-a e estimulando-a nesses propósitos e não impondo as suas opiniões, juízos ou valores. Nem sequer manifestar, mantendo-se sempre numa posição de opinião neutra, dado que a criança tem tendência para adoptar as opiniões e princípios do professor, em vez de criar os seus próprios. (Sousa, 2003a:145).

Não só o educador/professor deve refletir, mas também as crianças, pois é importante que aprendam a refletir acerca das suas próprias ações, participando no seu próprio crescimento.

Deste modo, ao longo de ambos os estágios pedagógicos, foram feitas observações que possibilitavam um melhor acompanhamento das crianças; planificações com o objetivo de ajudar a desenvolver as suas aptidões e a ultrapassar as dificuldades; avaliações que permitiram analisar e refletir acerca do meu desempenho e do desempenho das crianças, fazendo um diagnóstico dos mesmos e verificando se havia a necessidade de alterar as minhas ações com o intuito de melhorar a aprendizagem das crianças.

3. O DIA-A-DIA NUMA SALA DE MOVIMENTO DA ESCOLA MODERNA

Como já foi mencionado, em ambos os contextos de estágio, desenvolviam-se práticas relacionadas com o modelo de ensino MEM.

Quanto a este modelo de ensino, achei-o muito interessante, por incentivar bastante a autonomia, ao longo de todos os momentos educativos. Algo que deveria ser desenvolvido desde muito cedo.

Além disso, o trabalho cooperativo entre as crianças era impressionante, permitindo o desenvolvimento de uma maior socialização, responsabilidade, organização do tempo e um maior sentido crítico, entre outras competências relacionadas com a área de desenvolvimento pessoal e social.

Em ambas as salas havia um interesse e uma curiosidade incrível, através das quais as crianças (tanto no pré-escolar como no 1ºCEB) realizavam as suas pesquisas e os seus projetos, utilizando um vasto leque de materiais, desde livros à internet.

Sprinthall & Sprinthall (1993) mencionam o facto de a curiosidade ser um fator benéfico para o desenvolvimento da criança. E, por conseguinte, “isto poderia significar que a aprendizagem pela descoberta [...] é realmente auto-reforçante.” (p.515).

Quanto aos trabalhos por projeto, estes tornam-se numa aprendizagem autónoma, com a qual a criança tem a oportunidade de realizar uma pesquisa pessoal, ajustando-a às suas necessidades. Assim, a criança não se sente “forçada” em aprender, não há a “pressão” de ter uma data limite, podendo realizar o projeto conforme as suas capacidades.

Tanto numa sala como na outra, a semana era terminada com o CCE, no qual todos discutiam atividades e debatiam situações ocorridas ao longo da semana. Havia, em ambas as salas, um Diário de Turma onde se registavam estas atividades e estas situações.

Através destes debates e conselhos as crianças aprendiam a tomar decisões em grupo e a desenvolver os seus próprios juízos de valor, incentivando o debate/confronto de ideias e a análise das mesmas, com o intuito de encontrar soluções para os problemas existentes.

Além disso, estes conselhos, também permitiam o desenvolvimento do respeito pela opinião contrária; uma melhor perceção do que é certo e errado; a aceitação de decisões tomadas em grupo; a autoavaliação, entre muitos outros aspetos importantes para o desenvolvimento da cidadania.

3.1.SALA DE ATIVIDADES DO PRÉ-ESCOLAR

Segundo Niza (2007), o dia-a-dia numa sala do pré-escolar deve ser dividido em nove momentos: “Acolhimento; Planificação em conselho; Actividades e projectos; Pausa; Comunicações (de aprendizagens feitas); Almoço; Actividades de recreio (canções, jogos tradicionais e movimento orientado); Actividade cultural colectiva; Balanço em conselho”. (pp.135-136). Momentos que estavam presentes na sala de atividades onde se realizou a minha prática pedagógica no pré-escolar. E, apesar de não estarem dispostas por esta ordem, era notório a passagem por todos eles. (**Anexo I**, pp.15-18).

Como parte da rotina, as crianças tinham de cumprir determinadas tarefas, como: ser presidente, marcar as faltas, fazer o sumário, entre outras. Contudo, no que concerne ao papel de presidente, na minha opinião, este não tinha um papel de “chefe”, como se verifica em muitas salas do pré-escolar, mas sim a função de lembrar os colegas que tinham tarefas a cumprir; auxiliar os mais pequenos (principalmente os de 3 anos), que por vezes necessitavam de ajuda para cumprir certas tarefas/atividades; e tentar resolver conflitos que surgissem entre os colegas. Caso não o conseguisse, recorreria à educadora. Neste caso, a responsabilidade da criança não era a de mandar nos colegas, pois tinham a noção de que “chefe da sala” era a própria educadora e que as tarefas existiam como meio de criar uma maior organização da mesma.

Quanto à realização das diversas atividades autónomas (realizadas na parte da manhã), para estas, a sala dispunha de doze áreas de trabalho, estando repartidas de forma que nenhuma prejudicasse a outra, ou seja, estavam organizadas de acordo com três zonas: de grande movimento, intermédia e de pouco movimento (**Anexo I**, pp.10-13).

Deste modo, após o Acolhimento, as crianças distribuíam-se pelas áreas consoante a atividade escolhida no Plano de Atividades (espécie de PIT), durante o momento de Atividades e Projetos.

Durante estas atividades autónomas, circulava pela sala, verificando se haviam crianças que necessitassem de auxílio, sendo um ótimo momento para acompanhar as que revelavam maiores dificuldades e dar “apoio à língua e às descobertas lógico-matemáticas” (Niza, 2007:136).

Após o almoço, as atividades eram mais orientadas pela educadora. Enquanto as atividades da manhã eram mais autónomas, estas envolviam todo o grupo, com a total orientação da educadora.

Outro aspeto bastante notório nesta sala estava relacionado com os domínios da abordagem à escrita e da matemática, havendo muitas crianças que já eram capazes de

escrever bastantes palavras e de forma autónoma (principalmente as de 5 anos), outras de forma silábica com correspondência e as mais pequenas (de 3 anos) já começavam a tentar escrever o seu nome (hipótese do nome). Aspetos que são muito motivados por este modelo de ensino.

Neste sentido, a educadora cooperante, ajudou bastante a perceber os processos envolvidos neste modelo de ensino, explicando e demonstrando como desenvolvia as diversas áreas com as crianças e como funcionavam os seus instrumentos de trabalho.

Quanto à expressão/educação musical, era notório que este grupo era capaz de acompanhar diversos ritmos e de memorizar letras com grande facilidade, principalmente as crianças de 5 anos.

As crianças americanas que ainda não dominavam bem língua portuguesa, demonstravam dificuldades em memorizar as letras das canções, e as crianças mais novas (essencialmente de 3 anos) não conseguiam acompanhar bem determinados ritmos. Para além disso, não revelavam muitas dificuldades nesta área.

A maior dificuldade sentida, ao longo deste estágio, estava relacionada com o trabalhar com aquilo que me “davam”, desenvolvendo atividades a partir de momentos gerados pelas próprias crianças (planificação não linear). Aspeto que fará parte da minha formação contínua, com o objetivo de o aperfeiçoar com o tempo e a experiência.

Em determinados momentos também senti alguma dificuldade em captar a atenção das crianças, devendo ter sido mais dinâmica e cuidadosa, criando situações que me ajudassem a cativá-las e a chamar a sua atenção.

Apesar dessas dificuldades, foi uma experiência muito positiva, mostrando como é possível desenvolver a interdisciplinaridade a partir da expressão/educação musical, apesar de ter havido atividades que não foram desenvolvidas, devido a atrasos de outras e da necessidade de recorrer a determinados conteúdos. Através destas, permitiu-se o desenvolvimento de conteúdos musicais, mesmo sem as crianças se aperceberem, algo que, com o tempo, teria possibilitado o aperfeiçoamento da área e da interiorização de outros conteúdos mais aprofundados.

Para além disso, foi possível verificar grandes evoluções, principalmente por parte das crianças americanas, em relação à aprendizagem da língua portuguesa. Este aspeto foi muito interessante acompanhar, dado que se verificou um grande progresso em relação a quando se entrou na sala pela primeira vez até ao último dia de estágio, havendo uma maior comunicação em português.

De um modo geral, este estágio permitiu perceber como é possível desenvolver atividades musicais, interligando as diferentes áreas do currículo e possibilitando uma diferente aquisição dos seus conteúdos. Ao mesmo tempo ajudou a entender como o MEM pode ser um modelo benéfico para a aprendizagem da língua portuguesa, com abordagem à leitura escrita, facilitando o desenvolvimento de determinadas atividades relacionadas com a mesma.

3.2. SALA DE AULA DO 1º CEB

Posso dizer que, desde o primeiro dia, me senti bastante ansiosa, em virtude de estar, pela primeira vez, perante uma turma, que se regia pela proposta pedagógica do MEM.

Apesar do meu receio, vim a perceber que esta proposta é muito interessante e desenvolve uma motivação diferente nas crianças, educando-as de um modo mais dinâmico, através de um ensino menos centrado no professor e mais nos alunos, estando “subjacente a necessidade de criar um envolvimento afectivo que potencie um ambiente de pertença e de confiança no grupo.” (González, 2002:168).

A pouco e pouco, através do contacto com as crianças e de diálogos com a professora cooperante, comecei a entender as práticas desenvolvidas, os instrumentos utilizados e a rotina praticada (**Anexo VI**, pp.13-23).

Destacamos também a interdependência de alguns instrumentos relativamente às técnicas, pois nem os instrumentos nem as técnicas têm sentido em si mesmos. Requerem uma utilização, em muitos casos, conjunta, iluminada por uma filosofia ou conceito de educação que é, em última instância, o que condiciona a sua utilização e os bons resultados pedagógicos obtidos. (Ibidem:217).

Tal como no pré-escolar, o dia era iniciado com o cumprimento de tarefas, havendo oito principais para cumprir. De todas elas, a do presidente e a do secretário eram as que mais me impressionavam, dado que tinham um papel bastante importante ao longo de toda a semana. Além disso, as crianças interpretavam estes papéis com muito cuidado, tentando ter um bom desempenho.

Ao contrário do que se sucedia no pré-escolar, cada criança tinha o seu próprio PIT, através do qual organizava a sua semana, planeando atividades, projetos, leituras, entre outros, mostrando uma grande autonomia.

No fim de cada semana, a professora levava todos os PITs para casa para os avaliar, verificando se: havia cumprimento de todas as atividades propostas; tinham uma boa organização do PIT; as atividades tinham sido bem realizadas; havia uma boa autocorreção; entre outros aspetos que eram registados numa grelha para futura comparação com outros PITs.

Esta avaliação permitia registrar a evolução e/ou dificuldades de cada criança, acompanhando-as de um modo diferente, mas eficiente, pois complementava as observações/avaliações realizadas em contexto de sala de aula e, ao mesmo tempo, uma avaliação mais justa.

Quanto à rotina diária, esta não era tão constante como a do pré-escolar, mas também contava com momentos de EA (que representa o momento de Atividades e Projetos do pré-escolar) que se encontravam distribuídos por toda a semana. Durante estes momentos, os alunos aproveitavam para realizar as atividades que tinham proposto fazer, no PIT.

No fim da semana, havia o CCE onde, tal como no pré-escolar, se discutiam os registos, feitos pelas crianças no Diário de Turma e outros assuntos como: o desempenho das tarefas, o cumprimento do plano semanal, entre outros aspetos relevantes para discussão e reflexão da semana.

Ao longo deste estágio tive muito apoio por parte da professora cooperante e dos alunos, que me ajudaram a compreender o funcionamento da sala. Além disso, com esta interação tive oportunidade de os conhecer de um modo individual, permitindo um melhor delineamento de objetivos para as atividades a desenvolver com os mesmos e, ao mesmo tempo tentei realizar um trabalho cooperativo com os próprios alunos.

A intervenção dos alunos estende-se da planificação do trabalho na aula até à sua avaliação e processa-se nas diferentes instâncias de organização dos conteúdos programáticos e dos materiais e do espaço. Destacamos a participação na gestão das relações entre os próprios alunos e destes com o professor. Constitui-se, assim, um espaço privilegiado para o desenvolvimento da formação pessoal e social dos educandos. (Ibidem:229).

Após uma melhor adaptação ao funcionamento desta sala, tive a oportunidade de levar os PITs da turma para casa e avaliá-los. Esta tarefa, ajudou-me a perceber como este modelo de ensino, apesar de ser eficaz, exige bastante do professor, que tem de tentar acompanhar os seus alunos ao máximo e atender às necessidades de cada um deles. Por isso, os instrumentos utilizados, tem um grande papel na avaliação dos mesmos, complementando todo o processo de ensino e permitindo um maior acompanhamento da evolução de cada um.

Também me ajudou a concluir que grande parte das dificuldades desta turma estavam relacionadas com o raciocínio matemático e com a explicitação de ideias, na escrita de um texto livre, necessitando que se desenvolvessem mais atividades que as ajudassem a superar essas dificuldades.

No que concerne a esta turma, senti mais dificuldades em adaptar-me ao modelo de ensino e ao modo como eram utilizados os diversos instrumentos de ensino, principalmente, durante os momentos de Estudo do Meio, nos quais os alunos trabalhavam em projetos. Neste

caso, não sabia como acompanhar cada grupo e atender às suas dificuldades/necessidades. Porém, com o tempo comecei a organizar-me melhor de modo a conseguir atender todos os grupos ao longo de toda a semana.

Não só comecei a entender melhor o modelo como a perceber como funcionavam os instrumentos e a adaptá-los aos alunos de modo a tirarem o melhor partido dos mesmos. Contudo, e infelizmente, no que diz respeito à área da expressão/educação musical, não tive muito sucesso, não conseguindo interagir esta área com as restantes e atingir os objetivos propostos, devido à falta de tempo, de experiência, etc., não sabendo como o fazer com uma faixa etária destas, onde se torna mais difícil trabalhar esta área.

No entanto, apesar de não ter conseguido atingir os objetivos a que me propunha, foi possível verificar evoluções dos alunos em outras áreas. Grande parte dos alunos demonstravam dificuldades a nível de raciocínio matemático, revelando, ao longo do tempo, uma maior à vontade e uma maior facilidade na disciplina.

De um modo geral, posso dizer que este estágio foi bastante benéfico para o meu crescimento pessoal e profissional, uma vez que me ajudou a delinear melhor o meu método de ensino e a aperceber-me de como é difícil desenvolver as expressões artísticas, principalmente a musical, devendo ter criado mais estratégias para o ensino da mesma e permitindo uma maior interdisciplinaridade, algo que permitisse o desenvolvimento de vários conteúdos relacionados com diferentes áreas que se podem complementar.

CAPÍTULO IV. A PRÁTICA PEDAGÓGICA – APRENDER COM/NA EXPRESSÃO/EDUCAÇÃO MUSICAL

Educar-se na música é crescer plenamente e com alegria. Desenvolver-se sem dar alegria não é suficiente. Dar alegria sem desenvolver tampouco é educar.
(Gainza, 1988:95)

1. ANÁLISE, REFLEXÃO E APRECIÇÃO DE SITUAÇÕES DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo pretende-se, como refere o título deste ponto: analisar, refletir e diagnosticar a prática pedagógica, no que concerne a ambos os contextos escolares, pré-escolar e 1º CEB.

Como tal, serão apresentadas algumas atividades significativas para o tema deste relatório de estágio, as quais tiveram como principais objetivos o desencadear de competências essenciais para o desenvolvimento das crianças, tendo em conta as diversas áreas do currículo e interligando-as com a área da expressão/educação musical.

Também se torna importante salientar que serão atribuídas letras do alfabeto a cada criança, tendo em conta o PCG/PCT de ambos os contextos escolares, garantindo o anonimato das mesmas.

Deste modo, a análise, a reflexão e o diagnóstico das atividades terão como referência os seguintes aspetos:

- Analisar a realidade da expressão/educação musical na sala de atividades/aula;
- Apresentar o que foi proposto (que atividades foram realizadas e com que finalidade);
- Refletir acerca do que realmente aconteceu (que impacto teve nas crianças, como foi o meu desempenho);
- Encontrar soluções para os problemas;
- Comparar os programas com a realidade da sala de atividades/aula.

1.1. NO ESTÁGIO NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

Ao longo dos tempos, a educação pré-escolar, tem demonstrado ser bastante importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que promove conteúdos essenciais para a mesma. Além de que:

nela e através dela, se desenvolvem competências e destrezas, se aprendem normas e valores, se promovem atitudes úteis para o desenvolvimento das crianças, para a sua inserção social, para o seu sucesso na escola e para a sua cidadania presente e futura. (Formosinho, 2007:9).

Para tal, as crianças neste contexto escolar, usufruíram da expressão/educação musical de diversas formas, através das diferentes áreas presentes nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (2007).

Assim, tendo em vista uma melhor organização das mesmas, estas foram trabalhadas a partir dos cinco eixos fundamentais do pré-escolar, mencionados na Parte I, ou seja: escutar, cantar, tocar, dançar e criar.

1.1.1. Escutar

Este eixo estava presente em todas as atividades realizadas com o grupo, sendo importante para perceber se eram capazes de esperar pela sua vez de falar, se sabiam estar em silêncio enquanto a educadora ou um colega comunicavam, entre outros.

Deste modo, o escutar foi desenvolvido em todas as áreas e domínios, como por exemplo, na aprendizagem de uma canção, o grupo teria de estar em silêncio para escutá-la e depois reproduzi-la, permitindo saber quem demonstrava maior atenção e/ou facilidade em interiorizar a mesma.

Ao longo dos momentos de *Avaliação e Comunicações* e de *Reunião do Conselho Cooperativo*, tornava-se essencial haver silêncio para escutarem o que era transmitido, tanto pela educadora como pelos colegas, de modo a estarem a par das situações e/ou puderem colocar questões/dúvidas, caso surgissem.

Nestes momentos, as crianças que demonstravam uma maior dificuldade em escutar e perceber o que era transmitido foram as de nacionalidade americana, havendo, por vezes, uma barreira a nível de fala/compreensão. Em situações como estas, as atividades eram traduzidas de forma a conseguirem acompanhar os restantes colegas.

No grupo, as crianças que revelavam uma maior dificuldade, no que se refere à fala/compreensão da língua portuguesa, eram as crianças J, K e M, principalmente esta última, visto que comparecia esporadicamente. Para além disso, algumas crianças demonstravam uma certa falta de atenção/concentração, o que prejudicava o seu desempenho durante determinadas atividades.

As crianças manifestavam uma maior atenção durante o momento da *Reunião do Conselho Cooperativo*, onde discutiam o desenrolar da semana: atividades desenvolvidas, atitudes mais e/ou menos positivas, atividades que gostariam de desenvolver na semana seguinte, entre outros aspetos que poderiam ser considerados importantes para discussão durante este momento. Como tal, davam as suas próprias opiniões acerca da semana e tomavam as próprias decisões em relação a atitudes menos corretas.

Grande parte deste desembaraço advinha das crianças mais velhas mas, em simultâneo, as crianças mais novas começavam a desenvolver uma personalidade crítica e, conseqüentemente, “atitudes e valores que lhes permitam tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, capacitando-os para a resolução dos problemas da vida” (ME, 2007:51).

Com este momento era possível verificar como uma simples ação como *escutar* poderia ser bastante benéfica para o desenvolvimento da criança, tanto escolar como pessoal.

Deste modo, pretendia desenvolver atividades que ajudassem as crianças a desenvolver a atenção/concentração através do *escutar*, recorrendo ao jogo *Qual o Instrumento que Falta?*, o qual aglomerava a exploração de sons de diferentes instrumentos.

COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> – Identificar sons diferentes; – Reconhecer os sons dos instrumentos; – Identificar sons agudos, graves, altos, baixos, fortes e fracos; – Identificar o instrumento que não está a ser tocado. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do som dos instrumentos (agudo e grave): <ul style="list-style-type: none"> – As crianças agrupam-se consoante o instrumento que têm, ou seja, serão formados três grupos – maracas, clavas e reco-recos; – Ao mencionar o nome de um instrumento, o grupo com esse respetivo instrumento terá de o tocar (p.e. se disser “clavas”, o grupo das clavas toca o seu instrumento) – esta atividade tem como propósito a interiorização do som de cada instrumento; – Depois direi para dois grupos tocarem o seu instrumento, um grupo de cada vez, para identificarem qual dos dois instrumentos tem o som mais agudo e/ou grave. • Jogo “Qual o instrumento que falta?” <ul style="list-style-type: none"> – As crianças continuam formadas em grupos e, aleatoriamente, uma criança será vendada por mim; – Enquanto a criança está vendada, eu seleciono um grupo, apenas apontado para o respetivo. Este grupo fica proibido de tocar o seu instrumento, enquanto os outros dois tocam em simultâneo (p.e. as maracas e as clavas tocam, mas os reco-recos não podem tocar); – A criança vendada terá de identificar qual é o instrumento que não está a tocar.

Tabela 1. Retirado da 3ª Planificação do Pré-Escolar (Anexo IV, p.5)

No decorrer desta atividade, o que me chamou mais a atenção foi o facto das crianças não terem tido grandes dificuldades em mencionar o instrumento que faltava e as crianças americanas terem dito o nome dos instrumentos em “perfeito” português, havendo apenas duas crianças, A e C, a relevar alguma dificuldade, não porque não sabiam, mas por estarem desconcentradas. Contudo, com uma segunda oportunidade e uma maior atenção conseguiram identificar o instrumento que faltava e sem qualquer problema.

Como a atividade correu de forma positiva, no fim da semana, ao voltar a fazê-la, decidi acrescentar mais um instrumento, o que gerou alguma dificuldade. Deste modo, foi-lhes pedido que mencionassem os instrumentos que estavam a tocar de forma a, por exclusão de partes, deduzirem qual o instrumento em falta.

Com esta atividade, além de ter a oportunidade de desenvolver a concentração do grupo, também tive a oportunidade de observar como a criança H revelava um grande interesse pelo domínio da expressão musical, podendo ser relevante para o desenvolvimento

escolar, uma vez que demonstrava ser uma criança com muitas dificuldades a nível de atenção/concentração.

Quanto às atividades desenvolvidas, em geral, não conquistavam a atenção das crianças, principalmente em momentos de grande grupo. Neste sentido, tentei desenvolver atividades mais dinâmicas e elas não tivessem “tempo” de se distrair. Contudo, depois:

apercebi-me que a sua falta de atenção devia-se ao facto de ainda não ter a capacidade de utilizar as informações/curiosidades apresentadas pelas próprias crianças do mesmo modo que a educadora cooperante, uma vez que esta conseguia mudar de assunto ou pegar em algo que surgisse do grupo, não permitindo que estas comesçassem a distrair-se ou a dispersar. (diário de bordo).

Com isto, apercebi-me de que poderia ter sido um pouco mais rígida, lembrando-as que haviam regras da sala para cumprir. Não é que não as soubessem, mas por vezes falhavam, não esperando pela sua vez de falar o que, normalmente, incomodava. Talvez tivesse sido interessante criar atividades que desenvolvessem essas regras e promovessem o saber esperar e saber escutar.

Ao comparar o que está estipulado no programa com o que ocorre na realidade, é possível verificar como este eixo é um pouco subvalorizado, dando valor apenas aos momentos de silêncio. Todavia, não só o silêncio deve ser valorizado, mas também o *escutar*, sendo um fator imprescindível para o dia-a-dia e para a exploração dos diversos sons e ruídos que se encontram presentes na Natureza que nos rodeia. E, tal como é referido pelo Ministério da Educação nas orientações curriculares (2007): “Saber fazer silêncio para poder escutar e identificar esses sons faz parte da educação musical” (p.64), no qual o silêncio não é apenas um meio de acalmar as crianças mas, essencialmente, um meio de as educar para o *escutar*.

1.1.2. Cantar

O cantar era feito logo de manhã, no momento do *Acolhimento*, cantando uma música do bom-dia e outra sobre os dias da semana, sendo esta última muito importante para o desenvolvimento da noção de semana (noção de tempo) e de quantidade, algo que ainda causava uma certa confusão a algumas crianças, principalmente às mais novas (de três anos). Este facto é normal nestas idades, pois a noção de tempo ainda está a ser desenvolvida, sendo um dos conteúdos que mais demora a desenvolver mas, o contacto constante com diferentes instrumentos de trabalho, permite à criança desenvolver, progressivamente, esta noção de tempo, pois “é através da vivência do tempo, em que diferentes momentos se sucedem ao longo do dia, que a criança constrói a noção de tempo” (ME, 2007:75).

Para além das canções utilizadas durante o momento do *Acolhimento*, a educadora cooperante recorria às canções, de vez em quando, como músicas do fundo durante momentos de *Atividade e Projetos* mas, sobretudo, como meio de celebrar as épocas festivas.

Quanto à memorização de letras e melodias de canções, as crianças C, E, F, G e H seriam as que revelavam maior aptidão, entre estas a criança H era a que mostrava mais entusiasmo, dando, de um modo geral, mais atenção a atividades relacionadas com o domínio da expressão musical do que às restantes, como já foi mencionado no eixo anterior.

Para o desenvolvimento deste eixo, *cantar*, realizou-se uma comparação entre a primeira atividade e a última, para as quais se utilizaram métodos diferentes apesar dos objetivos serem os mesmos. Enquanto na primeira utilizou-se apenas a repetição como meio de memorização da letra, já na última, não se pretendia apenas a memorização. Deste modo, tentou-se que as crianças interiorizassem os pequenos excertos através da omissão de determinadas palavras.

COMPETÊNCIAS		ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/RECURSOS
1ª Atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> – compreender o que lhe é pedido; – memorizar a letra da canção; – identificar sons agudos, graves, altos, baixos, fortes e fracos; – identificar sons semelhantes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprendizagem da Canção “O Palhaço” : <ul style="list-style-type: none"> – Primeiro canto a música para que possam interiorizar a melodia da mesma; – Depois, quadra a quadra, eu canto e o grupo repete; – Após a memorização da canção, cantamo-la com diferentes timbres e intensidades.
2ª Atividade	<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> – compreender o que lhe é pedido; – memorizar a letra da canção; – reproduzir a canção com lacunas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Cantando em silêncio: <ul style="list-style-type: none"> – Ouvem um excerto de uma música açoriana – Aprendem a letra de uma música, através da repetição da mesma. Primeiro comigo, depois sozinhos (sem melodia) e por fim acompanham a música. – Digo uma palavra “proibida” e têm de cantar a música sem dizerem essa mesma palavra.

Tabela 2. Atividades retiradas da 1ª Planificação do Pré-Escolar (**Anexo II**, p.5) e da 4ª Planificação (**Anexo V**, p.4).

No que diz respeito à última atividade, esta não foi desenvolvida durante um só dia, como a primeira, mas ao longo de vários. Como tal, as crianças, em geral, memorizaram os excertos com uma maior facilidade, pois tiveram mais oportunidades para isso, sendo este o fator principal para um maior sucesso na segunda atividade do que na primeira.

Durante ambas as atividades foi possível concluir que as crianças mais velhas e de nacionalidade portuguesa mostravam um maior à vontade em interiorizar as canções, em comparação com as crianças mais novas e/ou de nacionalidade americana.

No entanto, é importante mencionar que na segunda atividade a criança D, apesar de ser de nacionalidade americana, revelou uma maior confiança e uma maior facilidade em interiorizar as letras e as melodias. Aliás, ao longo da minha última semana de intervenção,

notei uma grande melhoria nesta criança, tanto a nível social como a nível escolar, pois comunicava mais através do português, não mostrando tanta insegurança no decorrer das atividades. E, como tal, manifestou bastante interesse ao longo da aprendizagem das músicas açorianas, o que achei bastante positivo, dado que foi possível assistir a esta evolução durante o estágio pedagógico.

Todavia, sugeriram certas dificuldades em interiorizar algumas das cantigas açorianas, o que me levou a integrar gestos associados a determinadas palavras, funcionando como auxiliares de memória e de associação às letras das canções.

Isto fez-me aperceber que, por vezes, havia crianças que se lembravam da letra a partir dos gestos feitos pelo colega da frente, verificando que a associação dos gestos às letras tinham sido uma vantagem para a aquisição das mesmas, ao mesmo tempo que se alegravam em realizar os gestos e de verificar se os restantes colegas os realizam corretamente. (diário de bordo).

Embora esta atividade tenha corrido de um modo positivo, a exploração das músicas açorianas podia ter sido aprofundada, desenvolvendo mais conteúdos, além dos que estavam relacionados, diretamente, com a expressão/educação musical, como por exemplo a exploração das rimas, desenvolvendo o domínio da linguagem oral e a abordagem à escrita, algo que seria bastante útil, especialmente, para as crianças de nacionalidade americana.

Na segunda intervenção pedagógica, tentou-se fazer essa interligação através da seguinte atividade:

COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> – Reconhecer sons iguais em palavras diferentes; – Identificar letra, palavra e frase.; – Relacionar o grafema com o fonema e vice-versa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração da música “O meu pai” do livro <i>Canta o Galo Gordo</i>: <ul style="list-style-type: none"> – Antes da exploração da música, coloco a CD no gravador, para que as crianças a possam ouvir e interiorizar a melodia; – Após ouvirem a música, as crianças serão escolhidas aleatoriamente para fazer montagem de texto, neste caso, canção (estrofe a estrofe) – as crianças têm de juntar as estrofes de forma a montar a canção que se encontra escrita num cartaz, feito por mim; – Exploração das estrofes (maior e mais pequeno; identificação de rimas; leitura global; entre outros).

Tabela 3. Atividade retirada da 2ª Planificação do Pré-Escolar (Anexo III, p.7).

Porém, a sua exploração podia ter sido mais dinâmica, cativando mais as crianças e não havendo tanta preocupação em cumprir a planificação, algo que se tornou numa barreira para a qualidade tanto das atividades como do meu desempenho.

Neste caso, a exploração das músicas açorianas podia ter sido feita deste modo, dando oportunidade a melhorar o meu desempenho, tendo em conta esta segunda intervenção.

O programa, em relação a esta ligação (música, português), menciona que o:

trabalhar as letras das canções relaciona o domínio da expressão musical com o da linguagem, que passa por compreender o sentido do que se diz, por tirar partido das rimas para discriminar os sons, por explorar o carácter lúdico das palavras e criar variações da letra original. (ME, 2007:64).

Com esta citação, os educadores, poderiam fazer uma maior ligação entre os domínios da linguagem oral e da abordagem à escrita e o domínio da expressão musical, trabalhando três domínios em simultâneo e recorrendo à música como meio de interiorizar conteúdos relacionados com domínios que não são musicais.

Contudo, em grande parte, esta relação é esquecida e as canções são utilizadas, essencialmente, ou como meio de animar a sala ou como meio de celebrar épocas festivas.

1.1.3. Tocar

Quanto ao *tocar*, habitualmente, na sala só havia duas pandeiretas e uma flauta de bisel, não sendo muito utilizadas pelas crianças e, a educadora, apenas recorria às pandeiretas em momentos de *expressão motora*, como meio de marcar o ritmo durante atividades de aquecimento. Para além disso, não havia muito o uso destes instrumentos.

“Em primeiro lugar, estão a voz e o corpo; em segundo lugar, vêm os instrumentos, que representam a extensão do corpo e devem apoiar o canto” (Calhau, 1998:21). E, como tal, este eixo foi colocado em segundo plano, não sendo muito desenvolvido.

Contudo, foram apresentados alguns instrumentos, feitos de material reciclado, na primeira atividade aqui apresentada (no ponto 1.1.1), desenvolvendo o nome e o som dos mesmos (reco-reco, clavas, maracas e tambor). Inicialmente, apelidaram as clavas por “pauzinhos” mas, no fim da semana, já as identificavam como clavas.

Gostaria de ter criado um momento específico para criar os instrumentos com as crianças mas, infelizmente, não ocorreu. Talvez se tivesse organizado as planificações e/ou o meu tempo de forma diferente, teria conseguido criar esta oportunidade, mas não foi o caso. (diário de bordo).

Assim sendo, apenas houve a exploração de nomes e de sons de quatro instrumentos, desenvolvendo a audição e a concentração das crianças. No entanto, os instrumentos poderiam ter sido explorados de outras formas, recorrendo, até mesmo, a outros domínios do programa.

Neste caso, ao fazer-se uma comparação entre o programa e o que realmente acontece numa sala de atividades, não se podem tirar grandes conclusões, uma vez que o programa apenas incentiva o uso de instrumentos, os quais podem ser simples e “construídos pelas crianças relacionando-se com o domínio da actividade plástica” (ME, 2007:65), ou então “mais complexos e com outras possibilidades” (*Ibidem*). Assim, com o programa, adquire-se uma visão ampla acerca deste eixo, sendo, possivelmente, essa a razão de não ser tão explorado.

Todavia, o *tocar* instrumentos, a meu ver, não é o eixo mais importante a desenvolver-se de um modo aprofundado, pois exige mais do educador e requer um maior conhecimento do instrumento em si. Neste sentido, e tal como Calhau (1998) referiu, os instrumentos devem ser vistos como um segundo plano, um meio de complementar uma atividade, mas não sendo a atividade em si.

1.1.4. Dançar

Este eixo era utilizado de diversas formas e em diferentes momentos, para os quais a educadora recorria, muitas das vezes, à brochura de Godinho & Brito (2010), para realizar algumas atividades, tornando-se importante salientar que as crianças, ao realizarem estas danças, revelavam grande interesse, entusiasmo e concentração.

Segundo Calhau (1998), “o movimento deve ser incluído no trabalho da expressão musical, sob diversas formas: movimento livre, movimento associado ao canto ou aos instrumentos, expressão corporal, dança.” (p.23). Neste sentido, foi possível desenvolver um pouco de tudo através de pequenas atividades de dança livre e coreografada.

COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS/RECURSOS
<ul style="list-style-type: none"> • Ser capaz de: <ul style="list-style-type: none"> – exprimir-se através do corpo; – movimentar-se tendo em conta o ritmo dado; – seguir uma coreografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aquecimento: <ul style="list-style-type: none"> – Dançar, tendo em conta a música ouvida (rock, balada, pop, ...). – Terão de ouvir a música que é colocada, por mim, e dançar ao som da mesma. • Desenvolvimento: <ul style="list-style-type: none"> – Ensaio da dança de folclore (desenvolvida, anteriormente, pela estagiária Dina), com a minha orientação – Ensaio da dança de Carnaval (desenvolvida, anteriormente, pela estagiária Ana Catarina), com a minha orientação

Tabela 4. Retirado da 4ª Planificação do Pré-Escolar (Anexo V, p.4).

Durante o aquecimento, as crianças foram bastante participativas, apenas a criança C não estava muito disposta a dançar mas, posteriormente, começou a entusiasmar-se dado que seria a puxadora da dança de carnaval.

Quanto a esta atividade de aquecimento, as crianças adaptavam os seus movimentos às músicas, variando consoante a melodia das mesmas, por exemplo, dançavam mais ativamente ao som da música *rock*, mais lentamente ao som de uma balada e assim sucessivamente.

Aqui tomei uma posição menos interventiva, verificando como as crianças se ajustavam às diferentes músicas. Como não quis influenciar os seus movimentos, não referi o facto de poderem dançar a pares ou em grupo, porém houve crianças que o fizeram, criando coreografias, em conjunto, e elevando a dança individual a um trabalho cooperativo.

Além disso, as crianças mostravam um à vontade em dançar e em utilizar diversos movimentos, criando a sua própria coreografia. E, ao contrário do que estava à espera, não houve imitação de movimentos entre eles.

No que se refere às danças coreografadas, foi possível observar que o grupo revelava bastante desembaraço em recordar coreografias, apesar da maioria ainda não ter o sentido de ritmo muito desenvolvido.

Quanto ao acompanhamento da coreografia com o cantar a música, apenas as crianças mais pequenas, de três anos, mostravam uma maior dificuldade, no entanto tentavam.

Na dança de carnaval ocorreu o mesmo, as crianças estavam à vontade a cantar e realizar a coreografia ao mesmo tempo e, como o ritmo era mais simplificado a maioria conseguiu acompanhá-lo.

Se se observa que na origem de muitos comportamentos infantis estão movimentos e emoções, já numa situação pré-escolar, o corpo da criança merecerá uma especial atenção nas suas manifestações psicomotoras e expressivas e, entre estas, uma prioridade para a expressão cinésica e para o movimento expressivo, dada a importância que o movimento em geral tem para o evoluir da criança. (Santos, 1999:45).

Relativamente ao *dançar*, pode-se dizer que este eixo encontra-se mais presente nas salas de atividade, em relação aos outros, pois “a dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música.” (ME, 2007:64).

Já se pode dizer que a dança não se cinge apenas às épocas festivas, começando a alargar-se a outros momentos essenciais para o desenvolvimento integral da criança. Algo que dá indício de uma maior atenção por parte dos educadores. (diário de bordo).

1.1.5. Criar

Relativamente ao *criar*, no que toca à expressão musical, este era inexistente nas atividades habituais realizadas na sala. Porém, a criatividade era desenvolvida durante momentos de expressão plástica e até mesmo de abordagem à escrita. Quanto à expressão musical, eram mais utilizadas atividades de imitação, não havendo “lugar para improvisações verbal, vocal, instrumental e corporal” (Calhau, 1998:22), onde a criatividade pudesse estar sempre presente no desenvolvimento da criança e não apenas em determinados momentos.

Para tal, foi planeada uma atividade que permitiria juntar a criatividade com o domínio da matemática (**Anexo V**, p.6), surgindo a partir de outra que relacionava as cores do piano com a calçada açoriana, atividade presente na brochura elaborada por Godinho & Brito (2010).

Contudo, não foi possível desenvolvê-la, por ter sido sobreposta a outra atividade de final de ano, relacionada com o cantar e para a qual levei a minha guitarra acústica a fim de acompanhar as crianças a cantar.

E com este simples gesto de levar a guitarra, as crianças entusiasmaram-se e deram-me total atenção durante todo o ensaio.

Poderia ter trazido a minha guitarra noutras ocasiões ou então ter criado momentos para isso, explorando o instrumento de diversas formas (som, formato, utilização,...), uma vez que as cativou bastante e permitiu um olhar e uma atenção especial, devia ter-me lembrado disto, uma vez que utilizo este instrumento praticamente todos os dias e em diversas ocasiões. (diário do bordo).

Apesar de não ter realizado a sequência de atividades planeadas para esta semana, tendo em conta este eixo e apesar do programa não lhe dar grande importância, a partir do mesmo é possível desenvolverem-se diversas atividades, permitindo a interligação entre as diversas áreas curriculares, desde que a criança tenha a possibilidade de colocar a sua criatividade em ação, algo que deve advir do educador, pois este é quem deve proporcionar liberdade à criança.

Com este eixo é possível envolver-se todos os eixos anteriores. Aliás, pode-se verificar que todos os eixos se interligam, e que os primeiros quatro podem ser considerados uma preparação para este último: *criar*.

Como foi mencionado na Parte I, torna-se importante haver um desenvolvimento das aptidões de cada criança, para que esta possa recorrer à criatividade com uma maior segurança.

Mesmo que não haja muita informação acerca deste eixo, este é muito importante para o desenvolvimento da criança, devendo fazer parte do mesmo como meio de auxiliar a sua aprendizagem. Assim, como não há muita referência, no programa, acerca da criatividade, também não se encontram muitos vestígios da mesma dentro da sala de atividades. Algo que deveria ser mais trabalhado, tanto pelo programa como pelo próprio educador. (diário de bordo).

1.2.NO ESTÁGIO NO ENSINO DO 1º CEB

Antes de mais, nesta sala, nem sempre havia momentos de expressão/educação musical, sendo intercalados com a expressão/educação dramática e, quando havia, estes eram desenvolvidos por uma professora especializada, como apoio à professora titular.

Também é importante salientar que, durante o meu estágio com esta turma do 4º ano, admito que houve bastantes dificuldades, no que diz respeito à área da expressão/educação musical, havendo muitas atividades que não chegaram a ser realizadas.

Neste sentido, apercebi-me o quanto as expressões artísticas podem ser colocadas de parte para que as crianças possam adquirir outros conteúdos ditos essenciais para o currículo e para o desenvolvimento escolar.

Além disso, podiam ter sido desenvolvidas mais atividades que permitissem a comparação entre o desempenho do pré-escolar e do 1º CEB, possibilitando um melhor relacionamento e diferentes conclusões acerca de ambos.

No entanto, apesar das atividades serem divergentes, os objetivos encontram-se relacionados, havendo somente uma troca de documentos que, neste caso, se trata do documento: *Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo* (2004), o qual menciona o desenvolvimento musical como sendo “um processo gradual, dependente do domínio de capacidades instrumentais, da linguagem adequada, do gosto pela exploração, da capacidade de escutar.” (ME, 2004:68).

Assim sendo, as atividades serão organizadas consoante este programa, que, de certo modo, se encontra ligado com os eixos do pré-escolar, como podemos verificar: Voz (*cantar*); Corpo (*dançar*); Instrumentos (*tocar*); Desenvolvimento Auditivo (*escutar*); Expressão e Criação Musical, Representação do Som (ambos inseridos no *criar*).

1.2.1. Voz

Apesar de ser um “modo natural de se expressar e comunicar” (ME, 2004:68) e um dos principais instrumentos, que a criança pode usufruir com mais simplicidade, nesta turma, não se realizavam atividades que promovessem a voz através da expressão/educação musical.

E, embora a voz seja um fator essencial e presente em diversos contextos/momentos, durante o estágio nesta sala, não foram desenvolvidas atividades direcionadas exclusivamente para a voz.

Contudo, foi fácil perceber que, tal como muitas pessoas, estas crianças associavam a música apenas ao cantar, dizendo que “a música é cantar” e, após esta afirmação, um dos principais objetivos seria criar momentos que permitissem vivenciar a música de variadas formas e verificar se, no fim do estágio, a opinião continuaria a ser a mesma.

No que diz respeito à voz, há um leque de aspetos que contribui para o seu desenvolvimento, como a exploração: de rimas e/ou lengalengas (desenvolvimento da linguagem oral pela dicção correta das palavras); da própria voz e/ou das vozes dos colegas, fazendo comparações entre os mesmos (aprendizagem da propagação do som e/ou do funcionamento das cordas vocais); entre outros. Momentos estes que poderiam ter sido desenvolvidos com a turma ao longo do estágio pedagógico.

Porém, em relação ao cantar, estes alunos, em geral, mostravam uma mentalidade muito diferente da das crianças do pré-escolar. Enquanto estas últimas mostravam bastante à vontade e interesse em aprender mais e diferentes canções, as do 4º ano mostravam-se

inibidas, revelando um maior receio/desinteresse e, por conseguinte, limitavam o seu gosto musical. Tudo isto me deixou um pouco receosa e talvez tenha sido uma das principais causas para não ter desenvolvido muitas atividades musicais com esta turma, o que não deveria ter sucedido.

Logo me apercebi da necessidade de alargar o “pensamento musical” das crianças, essencialmente, no 1º CEB. Além disso, verifiquei que “a dificuldade ou menor interesse da criança por uma ou mais das partes referidas não deve ser entendida como uma menor musicalidade, devendo o professor procurar ajudar a criança a ultrapassar essas dificuldades ou falta de interesse.” (ME, 2004:68), sendo essencial que o professor promova a sua criatividade como meio de cativar as crianças e motivá-las a desvendar as potencialidades de cada área curricular.

A exploração da voz pode ser feita de variadas formas, sendo proposto pelo Ministério da Educação (2004) o cantar e a reprodução de pequenas melodias. No entanto, estes são subvalorizados na sala de aula, pois: as crianças limitam o campo musical; os professores não têm tempo; não sabem como fazê-lo; não se sentem seguros; não podem perder tempo com esses aspetos para conseguirem cumprir o programa; ... Aspetos que deveriam ser trabalhados para que não houvesse desvalorização de nenhuma área curricular.

1.2.2. Corpo

Nesta turma, no que toca à expressão/educação musical, as crianças do sexo feminino demonstravam maior interesse, principalmente pela dança, exibindo os seus passos e criando as suas próprias coreografias.

Pois, das várias formas que o ser humano tem para realizar a sua actuação, o movimento é inequivocamente um processo activador por excelência deste potencial humano – que é a disposição para originar algo com imaginação e de uma forma original, enfim, a capacidade para ser criativo. (Condessa, 2006:38).

Como não eram criados momentos próprios para a dança, as crianças dançavam durante os intervalos e horas de almoço, desenvolvendo diversas coreografias, como foi o caso da ensaiada para a festa de Natal, ao som da música *Jingle Bell Rock*.

Esta iniciou-se de um modo espontâneo e cooperativo, onde as crianças criaram todos os passos, necessitando apenas da minha orientação para uma melhor organização da mesma.

COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORES DE DESEMPENHO	ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> • Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver experiências e capacidades na área da interpretação (agir e dançar); • Desenvolver experiências e capacidades na área da composição (imaginar e coreografar). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio de uma dança natalícia: <ul style="list-style-type: none"> – São formados seis pares (as crianças a participar são voluntárias e escolhem o seu par, em caso de confusão serei eu a formar os pares) – Depois dos pares formados, as crianças dão ideias para a coreografia e, com a minha orientação, organizamo-la. – Quando a coreografia estiver pronta, ajudo na coordenação dos mesmos.

Tabela 5. Retirada da 1ª Planificação do 1º CEB (Anexo VII, p.6).

Como já mencionei, nesta turma, as raparigas eram quem mostrava maior interesse por esta área, havendo algumas envolvidas na dança/expressão corporal em aulas extracurriculares.

Como tal, a J1 destacava-se do restante grupo, uma vez que se encontrava inserida, há mais tempo, em danças de salão, mostrando grande criatividade, ritmo e coordenação. Quanto ao restante grupo, apenas os alunos M1 e O1, por vezes, ficavam desorientados devido à sua distração. Porém, ao apresentarem a dança, na festa de Natal, estavam todos coordenados e orgulhosos por mostrarem aos espetadores o fruto do seu trabalho.

Durante o meu estágio no 1ºCEB:

podia ter desencadeado outras atividades físico-motoras com a turma, mas como era uma disciplina orientada por outra professora, fiquei com um certo receio de lhe pedir para orientar a sua aula, uma vez que vinha propositadamente para a mesma. Fiquei com receio de interferir no seu papel.(diário de bordo).

A dança, muitas vezes é interpretada como sendo algo que requer um ensino específico. No entanto, é muito mais simples do que isso, sendo “uma das manifestações de movimento mais natural, vulgar e espontânea do ser humano. Saltar de alegria, correr contente, movimentar o corpo em movimentos sem utilidade imediata aparente, só porque dão prazer, será dança.” (Sousa, 2003b:113).

Quanto à dança educacional, esta não deve promover, unicamente, o ensino da dança, mas sim o desenvolvimento integral da criança. E, nesta aprendizagem, a criança deve dançar pelo prazer, não havendo a preocupação de realizar movimentos perfeitos e desenvolvendo tanto a criatividade como a personalidade. Contudo, na sala de aula, nem uma nem outra têm tido grande atenção no 1º CEB.

Porém, o Ministério da Educação (2004) menciona como o “sentir, no corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve.” (p.69). Além de que “a melhor forma de sentir e conhecer a música” (*Ibidem*) e desenvolver a musicalidade é através da ligação música-movimento, mostrando como a música, apesar de não ser o fator essencial, torna-se num elo

de ligação entre a dança e a expressão motora que, através do ritmo, proporciona o desencadear de movimentos rítmicos e coordenados, ajudando a criança a conhecer o seu próprio corpo.

1.2.3. Instrumentos

Antes de entregar um instrumento a uma criança, torna-se essencial mostrar-lhe todo o processo envolto no mesmo, sendo importante que a criança tenha uma melhor noção de como funciona a expressão/educação musical, antes de o expressar através de um instrumento, mesmo que sejam “ótimos meios expressivos, emprestando às realizações nesta área, um maior colorido, uma maior riqueza sonora.” (Calhau, 1998:26).

Nesta sala de aula não eram desenvolvidas atividades que promovessem a criação/utilização de instrumentos musicais. Algo que, na minha opinião, não é muito importante para se desenvolver em sala de aula, como foi mencionado no parágrafo anterior.

Além disso, foi um aspeto que me despertou muitas dúvidas, não sabendo como o poderia ter desenvolvido com esta turma, fazendo-me refletir acerca da questão *o que se poderia ter realizado com as crianças, que as atraísse?* e não sei se tenho já a resposta correta, mas, com o passar do tempo, a convivência com diversas pessoas e as festas típicas desta ilha, lembrei-me que poderia ter elaborado uma visita de estudo à casa de uma pessoa que construísse instrumentos tradicionais.

Nos Açores temos a distintiva viola da terra, que ganha uma característica diferente de ilha para ilha. Isto teria sido interessante explorar com as crianças, onde poderiam ter visto a construção da mesma. Além disso, como se tratava de uma turma muito ativa, havendo muitas crianças interessadas em aprender novos factos, principalmente através de visitas de estudo e/ou que envolvessem história, poderia ter sido interessante fazer esta visita de estudo. (diário de bordo).

Para mais, uma simples visita de estudo possui imensas potencialidades, podendo, até, incentivar as crianças a desenvolver, por exemplo, trabalhos por projetos, dado que “a participação em projectos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas.” (ME, 2004:67).

Os brinquedos musicais regionais da tradição popular portuguesa merecem especial referência por poderem ser integrados nos instrumentos musicais elementares. O recurso a artífices, a familiares das crianças, a fabricantes de instrumentos e brinquedos musicais da região, são uma preciosa ajuda para o professor. (ME, 2004:70).

Por vezes, torna-se difícil trabalhar *instrumentos* com uma faixa etária mais avançada, algo que se verifica nas salas de aulas, uma vez que os professores que nunca contataram com um instrumento musical e/ou não sabem como abordá-lo perante os alunos, retraem-se, prejudicando esta área. Mas, como é mencionado pelo Ministério da Educação (2004), os

instrumentos podem servir como um meio de integrar jogos de exploração, não exigindo a utilização de instrumentos complexos e incentivando a exploração de instrumentos regionais.

Posto isto, os instrumentos musicais devem ser vistos como um complemento às atividades e não como uma obrigação pois, desenvolver os mesmos, requer um pouco mais de conhecimento/formação, o que exige mais do professor que, nem sempre, se encontra preparado para tal.

1.2.4. Desenvolvimento Auditivo

Tal como os subpontos anteriores, o *desenvolvimento auditivo* também era pouco explorado, apesar de ser um aspeto relevante para iniciar todo o processo de expressão/educação musical.

Então, para que houvesse um momento de discriminação de sons e de um melhor aprofundamento da audição realizou-se uma atividade que, ao mesmo tempo, desenvolvesse a atenção e a concentração da turma.

COMPETÊNCIAS	DESCRIPTORIOS DE DESEMPENHO	ATIVIDADES
<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver o pensamento e a imaginação musical, isto é, a capacidade de imaginar e relacionar sons. 	<ul style="list-style-type: none"> Identificar sons isolados: do meio próximo, da natureza. Reconhecer ritmos e ciclos: da vida (pulsação, respiração, ...); da natureza (noite-dia, estações do ano, ...); de máquinas e objetos. 	<ul style="list-style-type: none"> Exploração do som: <ul style="list-style-type: none"> – Fecham os olhos por uns instantes e ficam em silêncio nos seus lugares. – Descrevem-me o que ouvem e eu registo no quadro, para de seguida haver uma discussão acerca dos sons presentes no seu dia-a-dia. Encontrar o som: <ul style="list-style-type: none"> – Escondo vários objetos que produzem som (caixa de música, rádio, metrónomo, computador), enquanto as crianças aguardam no hall de entrada. – As crianças ao entrarem têm de percorrer a sala e escutar os sons produzidos na mesma. – Depois sentam-se no seu lugar e dizem de onde vêm os diversos sons. Consoante os sítios que me dizem eu vou buscar o objeto caso tenham acertado. – Por fim, identificam se há sons constantes entre os objetos, discutindo acerca de diversos sons constantes presentes no dia-a-dia

Tabela 6. Retirado da 3ª Planificação do 1º CEB (Anexo IX, p.9).

Ainda que tivesse considerado a atividade da *Exploração do Som* um bom meio de refletir e interpretar a expressão/educação musical de um modo diferente, os alunos não mostraram grande entusiasmo/interesse pela mesma, algo que me deixou um pouco insegura no decorrer das restantes atividades propostas.

Nesta situação, deveria ter utilizado outras estratégias como gravações de diferentes sons, para identificação e classificação. Poderia ter feito uma visita de estudo, num meio

diferente, (p.e. floresta Laurissilva) de modo a apreciarem a Natureza e a tirarem conclusões próprias em relação aos sons ouvidos num meio mais natural.

Relativamente à atividade *Encontrar o Som*, essa correu muito bem, apesar do grupo ter mostrado algumas dificuldades no começo, com os sons de ritmos/intensidades semelhantes. Entretanto, após a primeira tentativa, prestaram mais atenção e mostraram maior concentração, tornando a procura cada vez mais simples.

A partir desta atividade teria gostado que a turma tivesse concluído que, pelo menos, afinal a música não se resumia ao cantar, mas não foi o caso, pois após as atividades concluíram exatamente o mesmo. (diário de bordo).

Este momento fez-me analisar e refletir bastante acerca do meu desempenho, e das minhas escolhas de atividades, mesmo com objetivos definidos, pois, na maior parte das vezes, os conteúdos não são adquiridos à primeira, sendo um processo que envolve um leque de fases, nas quais a criança, progressivamente, os adquire. Não se pode exigir mais das crianças a partir de uma única atividade.

Embora o programa mencione o diálogo sobre o meio sonoro e a exploração do mesmo, há a necessidade de promover uma boa adaptação destes a uma turma que se encontra no último patamar do 1ºCEB, não sendo um processo tão fácil como parece, uma vez que estas crianças requerem, do professor, uma atenção diferente e uma maior exigência de criatividade.

Segundo o Ministério da Educação (2004): “Aprender a escutar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas, são capacidades essenciais à formação musical da criança.” (p.71). No entanto, o problema está no *como fazê-lo com crianças que já conseguem limitar o campo de atividades?*

Com o avançar dos anos, o papel de educar e atrair as crianças torna-se, progressivamente, acentuado. E, quando não há segurança numa área, como é o caso da musical, os professores tendem a colocá-la de parte, como se verifica em grande parte das salas de aula.

1.2.5. Expressão e Criação Musical/Representação do Som

Neste subponto serão desenvolvidos dois domínios por estarem bastante relacionados e aglomerarem o aspeto criativo da criança. Desta forma, complementam-se um ao outro pois, através da *expressão e criação musical* cria-se e através da *representação do som* regista-se essa criação, usando símbolos ou outras formas.

Independentemente da sua importância para o desenvolvimento da criatividade da criança, infelizmente, não foram desenvolvidas atividades direcionadas para estes domínios.

Todavia, a dança natalícia pode ser vista como um momento de expressão e criação musical, onde as crianças mostraram bastante criatividade desde a realização à apresentação da mesma.

Ainda que não tenham sido desenvolvidas atividades com o propósito de desenvolver ambos estes domínios, havia a ideia de executar uma atividade onde se colocaria á prova a criatividade e o desembaraço da criança, adaptando um texto a uma determinada melodia (**Anexo X**, p.10). Contudo, não foi possível desenvolvê-la, pois surgiu a necessidade de auxiliar a turma na área da matemática, colocando a atividade “de parte”.

Isto foi um erro meu, pois:

poderia ter organizado melhor o meu tempo e ter discutido com a professora cooperante sobre esta atividade e do quanto gostaria de verificar o desempenho das crianças, para que fosse possível desenvolvê-la. Ou então, poderia ter integrado esta atividade num dos momentos de português, realizando um dois em um... (diário de bordo).

O Ministério da Educação (2004) menciona que os símbolos musicais devem ser desenvolvidos “sempre que o professor domine a nomenclatura convencionada” (p.74). Porém, não há a necessidade obrigatória de haver este domínio, uma vez que “o objecto é a criança e não a música, sendo por isso importante a formação psicopedagógica dos professores e não os seus conhecimentos musicais.” (Sousa, 2003c:18).

Muitos professores ou não desenvolvem atividades musicais ou se as desenvolvem, não se sentem confiantes, pois interpretam o programa à letra, quando este deveria ser visto como um suporte ao ensino. Muitos sentem receio de trabalhar a criatividade da criança, porque não têm qualificações suficientes, quando deveriam procurar soluções para os obstáculos encontrados.

E, para tal, “as actividades musicais a desenvolver devem atender à necessidade de a criança participar em projectos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas” (ME, 2004:72), ou seja, as crianças deveriam fazer parte deste processo, ajudando o professor a superar as suas inseguranças.

Posto isto, os professores têm falhado, não havendo um trabalho cooperativo entre professor-aluno.

CAPÍTULO V. DESAFIOS NO DESENVOLVIMENTO MELÓDICO DA ESTAGIÁRIA – DA MONODOCÊNCIA À LECIONAÇÃO DA EXPRESSÃO/EDUCAÇÃO MUSICAL

Ao compreender melhor, o que é a música, e de onde provém, seremos capazes de compreender melhor as nossas motivações, medos, desejos, memórias e, inclusive, a comunicação em sentido lato.
(Levitin, 2007:20)

1. LIMITAÇÕES SENTIDAS AO LONGO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No decorrer de ambos os estágios pedagógicos surgiram diversas dificuldades relacionadas com a falta de prática, em relação: à elaboração da planificação, tendo em conta o tempo disponível para a mesma; ao registo das reações das crianças; à rápida adaptação/compreensão do funcionamento do modelo pedagógico do MEM e respetivos instrumentos; entre outros aspetos que surgiram durante o mesmo.

Quanto ao modelo pedagógico do MEM, de início senti algumas dificuldades, não estando muito dentro das propostas pedagógicas do mesmo, tornando-se num desafio pessoal, onde teria de aprender, num curto espaço de tempo, como se operava todo o processo e todos os requisitos envolvidos no mesmo. Isto tornou-se num grande desafio mas, com a colaboração de ambas as cooperantes e das crianças que foram muito colaborativas, foi possível, aos poucos, começar a entender o funcionamento do mesmo. E, como é evidente, ainda não é algo que domine completamente, devendo beneficiar das minhas reflexões e continuar com o meu *repertório* educacional, aprendendo com os meus erros e, principalmente, com as crianças.

O meu perfil, de educadora/professora sem experiência, era refletido na falta de prática no domínio da psicopedagogia e no escasso conhecimento/domínio das diferentes estratégias. As reflexões/análises da educadora e da professora cooperantes eram, para mim, mais um reforço a orientar o meu percurso. Posso dizer que tive sorte em ter desenvolvido uma boa relação com ambas as minhas cooperantes (do pré-escolar e do 1º CEB) o que facilitou o trabalho entre nós e a discussão de diversas estratégias que me ajudaram a superar determinadas contrariedades.

Uma das minhas maiores dificuldades, principalmente no pré-escolar, foi o “agarrar” nas condições das crianças e transformá-las de modo a haver aprendizagens significativas. Isto mostrou o quanto ainda me “prendia” à planificação e ao que lá estava proposto, em vez de decompor as questões e/ou respostas das crianças e desenvolvê-las, tentando atingir os objetivos através de outros meios oferecidos pelas próprias crianças, isto é, recorrendo a uma pedagogia centrada na criança.

Isto levava-me aos trabalhos por projeto, propostos e geridos pelas crianças, nos quais apenas ajudava-as a organizar-se, orientando-as da melhor forma possível. E, apesar de achar que são um ótimo meio de adquirir diferentes conteúdos importantes para a aprendizagem das mesmas, ao mesmo tempo que desenvolvem a cooperação, a responsabilidade, a gestão de tempo, a seleção de informação, ... senti-me, por vezes, insegura, achando que não as estava a orientar bem, principalmente no 1º CEB.

Os alunos tinham dificuldade em selecionar, o que dificultava a gestão de toda a informação encontrada. Aqui o meu papel foi saber *como ajudar a fazer uma boa seleção de informação*. E, a certa altura, dei por mim a questionar às crianças: *Achas mesmo que precisas disto? E porquê?*, começando a atuar do modo que achava mais correto e transmitindo o que queria, sem o mencionar, através de questões que ajudassem a orientá-las e a fazê-las refletir sobre o seu próprio desempenho.

O que é aprendido, teoricamente, pode ser colocado em prática e manuseado de modo a ser adaptado às crianças. Contudo, grande parte das suas ações e reações serão sempre imprevisíveis, por mais estudos e investigações que façam nesta área. Porém, espero que com este ganho de experiência, possa ter aprendido a responder, mais rapidamente, a determinadas situações e a encontrar soluções para as minhas próprias dúvidas. Dúvidas, estas que foram registadas ao longo de toda a minha prática pedagógica, auxiliando a refletir e a aperfeiçoar a minha intervenção e, assim, melhorando a minha avaliação sobre as crianças.

Muitas das reações das crianças não foram registadas por estar preocupada demais com a realização das atividades e orientação das mesmas. Deste modo, tenho consciência que terei de encontrar/criar estratégias que me auxiliem neste aspeto e, ao mesmo tempo, permitir uma análise, reflexão e diagnóstico mais minucioso, possibilitando uma avaliação mais justa.

No decorrer do curso, aprendemos que é importante adequar os objetivos a cada criança e, para tal, aprendi que os momentos de Estudo Autónomo são ótimos, pois possibilitam um acompanhamento mais direto, sendo possível observar, mais facilmente, as suas capacidades/dificuldades. Contudo, a análise do PIT (no 1º CEB) foi uma limitação que surgiu, pois mediante os critérios apresentados pela professora cooperante a sua avaliação possibilitou divergências.

A avaliação é um fator muito restrito, sendo algo pessoal, no qual cada educador/professor cria os seus próprios critérios e interpreta-os do seu jeito. Assim, quando tive a oportunidade de avaliar cada PIT da turma apenas avaliei se tinham cumprido ou não todas as atividades propostas e se o tinham bem organizado, apreciando, apenas, dois aspetos mais simples. No entanto, foi possível verificar que é um procedimento que requer bastante

tempo e cuidado por parte do professor, mostrando que ainda tenho de percorrer um longo caminho neste mundo da educação.

Como espetadora pensava que ser educadora/professora seria uma profissão muito interessante e fácil de exercer (e este último é pensado por muitas pessoas) mas, aos poucos e poucos, apercebo-me que não é uma profissão nada fácil e apesar disso continuo a desenvolver, cada vez mais, o interesse por trabalhar com crianças. Além disso, estou preparada para continuar a aprender, tanto com a mudança dos tempos como com as próprias crianças, principalmente, com estas últimas pois têm sempre algo a ensinar-nos.

Aliás, a partir destas é possível desencadear um leque de ideias que auxiliem o seu desenvolvimento pessoal e, naturalmente, o seu sucesso académico. Talvez se tivesse prestado um pouco mais de atenção ao que as crianças transmitiam ao longo do dia tivesse tido mais facilidade em realizar as atividades relacionadas com a expressão/educação musical, partindo do que era transmitido/demonstrado por elas. Ainda tenho muito que trabalhar neste sentido, mostrando mais criatividade em transmitir os conteúdos, pois se pretendo criatividade, tenho de dar o exemplo.

2. O EDUCADOR/PROFESSOR DO SÉCULO XXI NO MUNDO MUSICAL

A relação professor que ensina e aluno que aprende precisa se transformar numa relação onde ambos aprendem ao mesmo tempo, onde ambos buscam o crescimento através de um sentimento de inquietude, de querer aprender. Essa busca passa também por um processo de atualização e competência do professor, para que consiga fazer com que o aluno tenha uma participação ativa nas atividades e no processo como um todo. É necessário que o educador diversifique as estratégias para que o aprendiz se sinta envolvido.
(Castro, 2009:7)

Nos tempos que correm, as exigências são cada vez maiores, e estas são requeridas tanto aos educadores/professores como às crianças. Assim, a necessidade de haver um maior trabalho cooperativo entre ambos torna-se, cada vez mais, uma urgência. Além disso, uma maior colaboração entre todos os intervenientes escolares, incluindo a família e a sociedade em si, também revela grande importância no desenvolvimento escolar da criança.

Se a sociedade e todos os seus segmentos estiverem convencidos do significado social da escola, da aprendizagem que ali se processa e do seu poder em potencial, considerando o imenso número de aprendizes que por ali circulam constantemente, teremos uma educação de qualidade para todos.
(Castro, 2009:6).

A sociedade espera que os educadores/professores tenham a paixão necessária para exercer a profissão e educar os seus filhos, netos, ... esquecendo-se que exercem um papel imprescindível na educação dos seus educandos e que são a base de todo o seu crescimento. A educação é um processo que envolve toda a comunidade e com a evolução dos tempos, esse envolvimento torna-se, cada vez mais, fundamental. E, como Castro (2009) recorda:

A educação das crianças e adolescentes do século XXI exige mais dedicação, criatividade e profissionalismo, esperança e sonho. Transformar a era da informação em uma sociedade do conhecimento, da comunicação, do diálogo, da sabedoria, é um desafio fundamental no qual toda a sociedade deve sentir-se envolvida. (p. 11).

Assim, torna-se importante educar a criança do século XXI para ser mais curiosa e autónoma, pesquisando/encontrando as suas próprias respostas e preparando-se, ao mesmo tempo, para a realidade da comunidade onde se insere. Ao estimular a criança para tal, o educador/professor tem de recorrer a diferentes estratégias, tendo que ser curioso da mesma forma e experimentar diversos métodos até encontrar o mais adequado. “Os desafios que se apresentam ao professor deste século são vários e difíceis. A questão do ensinar e aprender ao mesmo tempo, como coisas indissociáveis, é um deles, pois se trata de um investimento pessoal e institucional contínuo.” (Castro, 2009:15).

O papel do professor é talvez o mais desvalorizado nos tempos que correm, pois as pessoas esquecem-se que, mesmo que a experiência não tenha sido a melhor, grande parte do seu conhecimento e das suas capacidades advêm de aprendizagens feitas numa escola, com

um educador/professor, tornando-se “urgentemente, encontrar caminhos para valorizar este profissional que tem em suas mãos a maior riqueza de uma nação, que é o compromisso de transformar em pessoas de bem, as suas crianças e os seus jovens.” (Castro, 2009:17).

Esta pressão, sentida pelos educadores/professores, surgiu, maioritariamente, com a nova era e as novas tecnologias, obrigando-os a estarem preparados para interagir com crianças que têm acesso imediato às informações, a partir de um simples clique.

Deste modo, há a necessidade de criar momentos que permitam à criança vivenciar diversas experiências, ao mesmo tempo que possa interpretar e compreender todo o processo envolvido ao longo dos mesmos.

Ensina-se música pela pauta, sem antes a criança ter tido quaisquer experiências no mundo dos sons; avança-se na Matemática com símbolos, antes de se ter vivências em raciocínios lógicos abstractos; o desenho é cópia, estereotípicia, banal, sem ter havido previamente oportunidade de explorar criativamente os diferentes materiais com que se pode desenhar. (Sousa, 2003a:81).

Através deste excerto surge, mais uma vez, a criatividade que deve ser desenvolvida ao longo de todo o currículo, criando experiências e vivências que motivem as crianças a aprender a aprender e, ao mesmo tempo, alimentem a sua curiosidade e a sua sede de querer saber mais.

Calhau (1998), ao mencionar a área da expressão/educação musical, relata que:

Para uma melhor compreensão da música, a experiência musical completa-se com um trabalho intelectual, com um conhecimento da teoria. Mas devemos ensinar partindo da experiência para a teoria, apresentada de uma maneira viva e agradável. A explicação da teoria não tem interesse, se não fôr ligada à prática musical. (p.23).

No que diz respeito à expressão/educação musical, nas escolas do século XXI, em primeiro lugar, os educadores/professores têm de começar a perceber que educação musical e educação pela música são muito diferentes. Enquanto a educação musical envolve uma maior cultura musical por parte dos professores e tem por objetivo a formação musical, a educação pela música tem como principal foco a criança onde a música apenas é utilizada com o objetivo de auxiliar o desenvolvimento integral da mesma.

A expressão/educação musical é um bom caminho para o desenvolvimento da personalidade da criança. Contudo, “a vida escolar tem-se mantido à margem deste debate, pouco aproveitando dela, como também quase nada tem aproveitado das inúmeras investigações científicas que se têm efectuado no campo da psicologia da música.” (Sousa, 2003c:93).

Quanto a referências bibliográficas que auxiliem a exploração da expressão/educação musical numa sala de atividades/aulas, estas já são inúmeras, e em todas elas há atividades que permitem um melhor desenvolvimento da criança e a aprendizagem das diversas áreas

curriculares. O problema está na procura destas mesmas referências e em torná-la transversal a todo o currículo.

Na minha opinião, embora o educador/professor de hoje saiba que a expressão/educação musical é benéfica para o desenvolvimento da criança, não consegue demarcar-se das áreas vistas como essenciais, como é o caso do português e da matemática. Para tal, há a necessidade de interiorizar e transmitir não só “que a aprendizagem não é um processo estático mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida” (Coutinho & Lisbôa, 2011:5), mas também que o desenvolvimento integral de uma criança envolve um pouco de todas as áreas, onde todas têm um papel diferente, mas que se complementam umas às outras.

No decorrer de ambos os estágios pedagógicos foi possível entender que ainda há um certo receio no que diz respeito às expressões artísticas. E, segundo o que alguns educadores/professores, com os quais tive a oportunidade de ter uma pequena conversa acerca deste assunto, mencionam é que isto ocorre por não possuírem (in)formação suficiente, principalmente, no domínio das expressões musical e dramática. Além disso, nem sempre são solicitados professores que dominem estas áreas específicas, de forma a intervirem na lecionação ou coadjuvação das mesmas.

Conforme Coutinho & Lisbôa (2001), há a necessidade de haver uma mudança de “métodos e técnicas de ensino e pensar em formas eficientes e eficazes para preparar os estudantes para a sociedade do conhecimento” (p.14). E, a expressão/educação musical é uma área que pode facilitar essa preparação. Porém, é necessário haver um maior trabalho cooperativo entre todos os intervenientes, permitindo que, tanto a formação da criança como a do educador/professor, sejam progressivas e melódicas ao mesmo tempo.

De uma forma geral, e como jeito de conclusão, pensamos que os educadores/professores do século XXI têm de interiorizar que a sua função não é só de ensinar, mas também de aprender, encontrando-se numa constante formação, para esclarecerem tanto as suas dúvidas como as das crianças. Relativamente à expressão/educação musical, esta deveria ser mais valorizada e partir desta formação contínua, promovendo mais e melhores atividades que se baseassem na musicalidade de cada área curricular.

REFLEXÕES FINAIS

Ao longo de todo o meu percurso acadêmico questioneei-me muito sobre as teorias e práticas instruídas pelos professores. Entretanto, apercebi-me que tinha de ser interpretada à luz da famosa expressão de que *não existem receitas*. Do mesmo modo, podemos dizer que os educadores/professores devem ter a capacidade de investigar e, conseqüentemente, de aprender a adequar as atividades ao seu grupo de crianças. E, como tal, é através da prática e da reflexão, que aprendem como ajustar as atividades e, apercebem-se como as mesmas práticas não servem para todos os grupos, nem para todas as crianças, pois o que pode resultar com uma pode não resultar com a outra.

Esta diferenciação mostra a necessidade de haver uma formação continuada pelo docente e a necessidade de um maior investimento na pesquisa para que fomente a sua auto formação. Com isto, o educador/professor terá de valorizar bastante a sua aprendizagem e sentir-se motivado no seu trabalho, para que se desenvolva uma melhor qualidade educacional. Além disso, torna-se essencial que ele acredite em si próprio para que as crianças também possam sentir uma maior confiança nas suas aprendizagens/capacidades. E isto é, precisamente o que o educador/professor em início de carreira deve sentir, confiança, não ter receio de falhar para desenvolver uma melhor formação pessoal e profissional.

Contudo, mesmo havendo um grande número de educadores/professores experientes, o cumprimento do currículo ainda continua a ser o grande foco nas salas de atividades/aulas, quando deveria ser visto como um guia de orientação e auxiliador para uma maior organização educacional.

Nos dias que correm, os educadores/professores deparam-se, cada vez mais, com a grande dificuldade de ter de acompanhar um grupo, com um maior número de crianças, tentando atender cada uma delas. Além disso, têm de cumprir programas, adequá-los ao grupo e tentar melhorar a sua própria formação, através da atualização de informações necessárias. E, quanto maior e mais diversificado for o grupo, maior será o obstáculo de acompanhar todas elas e criar estratégias benéficas para o seu progresso.

Neste sentido, o educador/professor necessita de uma organização muito cuidada na sua sala de atividades/aulas, com as suas crianças, com os instrumentos de avaliação, com todos os intervenientes, ... resultando na necessidade de haver um ensino interativo que permita uma maior distribuição de responsabilidades por todos os intervenientes, realizando um trabalho cooperativo com o objetivo de beneficiar tanto o trabalho do educador/professor bem como, e principalmente, a formação integral da criança.

Outro aspeto importante, que surgiu aquando da elaboração deste relatório, é a necessidade de haver uma maior valorização das expressões artísticas e dos seus contributos para o desenvolvimento da criança. Através destas é possível o desencadear da sensibilidade, criatividade e cultura musical da criança. E, para tal, o educador/professor deve ajudá-la a desenvolver a sensibilidade para a música e a recorrer à mesma como estratégia para aumentar a sua atenção, memória, raciocínio, imaginação e criatividade.

A música é algo que deve ser valorizado, principalmente, com o avançar dos anos e das tecnologias, sendo um recurso essencial para desenvolver a atenção, a memória e o raciocínio das crianças do século XXI. Deste modo, talvez se torne necessário a promoção de mais e melhores *workshops*, colóquios, formações, etc. para que se promova maior conhecimento e criatividade em cada um dos educadores/professores, com o intuito de aprenderem a utilizar a música na sua própria sala.

Apesar das expressões artísticas terem vindo a perder impacto, principalmente no 1º CEB, deve-se incentivar os educadores/professores a promoverem mais atividades artísticas, interligando-as com as diferentes áreas do currículo e vice-versa. Para tal, as expressões artísticas têm de voltar a ser vistas como fundamentais para o desenvolvimento educacional e como um complemento para a educação integral da criança.

Consequentemente, a *Contribuição da Expressão Musical na Educação Básica*, temática deste relatório de estágio, torna-se igualmente importante para o desenvolvimento da criança, uma vez que se integra nas expressões artísticas.

Porém, os agentes de educação, de um modo geral, têm menosprezado o que diz respeito ao mundo sonoro, não o explorando de forma a que a criança se integre no mesmo e cultive os seus sentimentos/interesses. Por outras palavras, há uma certa presença do ensino da música, mas a educação pela música ainda não é respeitada. E o que a maioria dos educadores/professores não percebem é que a música envolve e está envolvida em todas as áreas do currículo, apenas requer uma maior atenção, pois as atividades da área da expressão/educação musical podem ser interligadas com todas as áreas curriculares.

Com a música é possível desenvolver a audição, a voz, o corpo, a criatividade, ... ou seja, aspetos que já se encontram presentes no dia-a-dia e que deveriam ser mais desenvolvidos dentro das salas de atividades/aulas, servindo de inspiração para o desencadear das variadas atividades a serem desenvolvidas, estimulando o interesse pela aprendizagem, servindo “como um pavio que se estende a todo o currículo” e explorando o que de melhor há em cada criança.

No que respeita ao currículo, este é muito exigente, não promovendo a educação pela música, mas sim a música na educação da criança, o que pode intimidar muitos educadores/professores, se estes sentem receio e incapacidade para o fazer.

Assim, a meu ver, torna-se importante que a educação fomente a criação de um maior número de momentos direcionados para a música de forma a incentivar/estimular a interligação da expressão/educação musical com as diversas áreas do currículo e com os diversos conteúdos. No seguimento desta ideia, e como foi mencionado neste relatório, cada vez mais, os educadores/professores devem dar ênfase à importância de se criar uma bagagem de atividades, estratégias, instrumentos, entre outros aspetos, que quanto mais variados e abundantes forem, mais facilitado será o seu/nosso desempenho como formadores.

Neste sentido, posso dizer que já comecei a alargar o meu conhecimento educacional, com o processo desenvolvido em ambos os estágios pedagógicos e com a elaboração deste relatório que envolveu objetivos gerais e específicos da formação, mostrando assim a importância das fases de aprendizagem da profissão em geral e do modo como a expressão/educação musical pode contribuir para o desenvolvimento integral da criança em particular. Considero estas aquisições muito relevantes para a minha formação enquanto futura educadora/professora.

Mesmo que tenha encontrado referências que alimentem as minhas crenças na música e de como ela pode ser uma mais valia na educação global da criança, o meu desempenho, ao longo de ambos os estágios, não o demonstrou tanto quanto eu gostaria. Como tal, não tive um desempenho excepcional, mas admito que ambos os estágios foram, de facto, relevantes para o meu crescimento pessoal e profissional, e que a realização deste relatório de estágio destacou-se como sendo uma reflexão geral dos mesmos, assimilando os aspetos positivos e negativos das diferentes estratégias adotadas e das diversas atividades implementadas.

Um dos objetivos principais deste relatório, estava relacionado com o relatar e refletir acerca das minhas intervenções pedagógicas e, sinceramente, nunca pensei que pudessem ser tão impulsionadoras e incentivar-me tanto para iniciar a minha carreira como futura educadora/professora. Como tal, e a partir do aprofundamento da temática em questão, foi possível entender que as minhas opções pedagógico-didáticas poderiam ter sido direcionadas noutra rumo e que poderia assumir melhor na minha prática toda a informação descrita na Parte I deste documento. Todavia, a Parte II foi essencial para analisar, refletir e, conseqüentemente, diagnosticar o meu desempenho, algo essencial para uma melhor prática futura.

Durante o estágio, principalmente no 1º CEB, senti a pressão de ter que cumprir o programa e verifiquei como esta pode influenciar o desempenho de uma pessoa mas, ao mesmo tempo, senti a necessidade de “rodeá-lo” com a exploração de outros conteúdos que, embora contemplados no programa, são considerados, na maior parte do tempo, menos importantes. Nesta etapa do meu estágio, senti alguma ansiedade em querer promover mais aprendizagens significativas nas crianças e de não ter tempo e/ou espaço para o fazer mas, sobretudo, por sentir dificuldades em como o fazer, daí a importância de uma boa organização educativa, de um bom repertório educacional e, especialmente, de uma boa experiência anterior.

Ainda que não tenha conseguido realizar muitas das atividades propostas, adquiri bastantes conhecimentos, dado que me apercebi de como a interligação entre áreas curriculares é uma das condições essenciais para que se consiga, tanto cumprir os objetivos como o próprio programa. Além de que, com as atividades realizadas, em ambos os contextos, foi possível verificar como ainda há muito para aprender e que nem sempre a resposta estará na “ponta da língua”.

Com ambos os estágios pedagógicos, tanto no pré-escolar, como no 1º CEB, assimilei que a reflexão será um dos meus melhores instrumentos de trabalho, por me ajudar a analisar todo o processo envolvido na Educação e por me ajudar a melhorar o meu desempenho e o das crianças.

De um modo geral, aprendi bastante com a elaboração deste relatório de estágio, podendo ser considerado um bem essencial para a minha formação inicial, estimulando a minha vontade de “revolucionar” a forma como as escolas têm encarado o mundo da educação artística. Neste momento de formação, sinto que tenho ainda um longo caminho a percorrer e que devo utilizar os momentos menos positivos como meios de fortalecer a minha vontade de melhorar, progressivamente, as minhas competências de educadora/professora. Ao mesmo tempo, tentei valorizar todas as aprendizagens significativas adquiridas com ambas as cooperantes, orientadores e restantes professores, que mostraram como o processo de ensino-aprendizagem pode ser complexo, mas ao mesmo tempo gratificante.

Em forma de conclusão, pretendo que este documento seja mais um “passo” para um maior aproveitamento daquilo que a música pode contribuir na Educação Básica, alertando para a necessidade de haver uma maior criatividade nas salas de atividades/aulas e, que visam um maior sucesso educativo da criança.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso, L. (coord.); Sousa, F.; Gonçalves, L.; Medeiros, C. & Carvalhinho, C. (2011). *Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores*. Secretaria Regional da Educação e Formação: Direcção Regional da Educação e Formação.
- Alonso, M. (1994). Novas Perspectivas Curriculares para a Escola Básica. In M. Sampaio. *Cadernos Escola Cultural*. Évora: AEPEC – Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Amado, J. & Freire, I. (2005). Gestão da Sala de Aula. In G. Miranda, S. Bahia, A. Simão, C. Sousa, F. Marques, I. Freire, et.al. *Psicologia a Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (pp.311-332). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7ª edição). Aravaca: McGraw-Hill.
- Arénilla, L.; Gossot, B; Rolland, M & Roussel, M. (2001). *Dicionário de Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bahia, S. & Nogueira, S. (2005). Entre a Teoria e a Prática da Criatividade. In G. Miranda, S. Bahia (org.), A. Simão, C. Sousa, F. Marques, I. Freire, et.al. *Psicologia a Educação – Temas de Desenvolvimento, Aprendizagem e Ensino*. (pp.332-363). Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Batalha, A. (2009). As Rodas e Jogos Cantados como Inovação na Formação. In I. Condessa (org.). *(Re)Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. (pp.129-140). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Bréscia, V. (2003). *Educação Musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Campinas, SP: Editora Átomo; São Paulo: Edições PNA.
- Cabanas, J. (2002). *Teoria da Educação. Concepção antinómica da educação*. Lisboa: Edições ASA.
- Calhau, J. (1998). *Técnicas de expressão dramática, musical e plástica*. Lisboa: Cruz Vermelha Portuguesa.
- Candé, R. (1990). *O Convite à Música*. Vila Nova de Gaia: Edições 70.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação. Guia para Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Terrasêca, M. (1993). Em torno das Práticas Avaliativas do 2º Ciclo. In C. Leite, J. Pacheco, E. Moreira, M. Terrasêca, A. Carvalho & A. Jordão. *Avaliar a Avaliação*. (pp.43-55). Lisboa: Edições ASA.
- Castro, G. (2009, Julho-Dezembro). A Escola do séc. XXI. *Revista de Educação do Ideau*,

- v.4, nº 9. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU.
- Condessa, I. (2006). O Movimento Criativo. In G. Castro & M. Carvalho (coord.). *A Criatividade na Educação*. (pp.37-52). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Condessa, I. (2009). A Educação Física na Infância. Aprender: a Brincar e a Praticar. In I. Condessa (org.). *(Re)Aprender a Brincar: Da Especificidade à Diversidade*. (pp.37-49). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Coutinho, C. & Lisbôa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para Educação no século XXI. *Revista de Educação, Vol. XVIII, nº 1*, pp.5-22.
- Cró, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores/Professores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- Esteve, J. (1999). Mudanças Sociais e Função Docente. In A. Nóvoa (org.), D. Hameline, J. Sacristán, J. Esteve, P. Woods & M. Cavaco. *Profissão Professor*. (pp.93-124). Porto: Porto Editora.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes* (4ª edição). Porto: Porto Editora.
- Fernandes, F. (2010). Prefácio. In C. Gonçalves. *Música para crianças: Canções Temáticas para a Educação Pré-Escolar e Ensino Básico* (3ª edição). Santa Comba Dão: Edições Convite à Música.
- Ferrão, A. & Rodrigues, P. (2008). *Sementes de Música para bebés e crianças* (3ª edição). Alfragide: Editorial Caminho.
- Gainza, V. (1988). *Estudos de psicopedagogia musical* (3ª edição). São Paulo: Summus Editorial.
- García, C. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.
- Godinho, J. & Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim de Infância: Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
- González, P. (2002). *O Movimento da Escola Moderna – Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora.
- Gordon, E. (2008). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar* (3ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Alfragide: Academia

- do Livro.
- Hohmann, M. & Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ladd, G. & Coleman, C. (2010). As Relações entre Pares na Infância: Formas, Características e Funções. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª edição). (pp.119-166). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Leite, C. (1993). Um Olhar Curricular sobre a Avaliação. In C. Leite, J. Pacheco, E. Moreira, M. Terrasêca, A. Carvalho & A. Jordão. *Avaliar a Avaliação*. (pp.7-23). Lisboa: Edições ASA.
- Leite, C. & Fernandes, P. (2003). *A Avaliação das Aprendizagens dos Alunos – Novos contextos, novas práticas* (2ª edição). Lisboa: Edições ASA.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Lisboa: Edições ASA.
- Leite, C.; Gomes, L. & Fernandes, P. (2002). *Projectos Curriculares de Escola e de Turma – Conceber, gerir e avaliar* (4ª edição). Lisboa: Edições ASA.
- Levitin, D. (2007). *Uma Paixão Humana – O Cérebro e a Música*. Lisboa: Bizancio.
- Lisboa, J. (2005). Reflectindo sobre a Formação. In L. Alonso & M. Roldão (coord.). *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão*. (pp.27-30). Coimbra: Edições Almedina.
- 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 Identidades*. (pp.213-231). Lisboa: Edições ASA.
- Matos, F. & Ferraz, H. (2006). Roteiro da Educação Artística. *NOESIS*, 67, 26-29.
- Mendonça, M. (1994). *A Educadora de Infância, Traço de União entre a Teoria e a Prática*. Lisboa: Edições ASA.
- Ministério da Educação. (2004). Organização Curricular e Programas: Ensino Básico – 1º Ciclo. Mem Martins: Autor.
- Ministério da Educação. (2007). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (3ª edição). Lisboa: Autor.
- Montero, M (s/d). *44 Jogos Auditivos*. Porto: Edições Salesianas.
- Moreira, J. (2007). Modelos de Formação Inicial de Professores de Ciências Naturais – Um Estudo a partir dos Discursos sobre as Práticas dos Formadores. In C. Leite & A. Lopes (org.). *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. (pp.233-254). Lisboa: Edições ASA.

- Neno, P. (1995). *A Educação Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Santarém: Escola Superior de Educação. Instituto Politécnico de Santarém.
- Niza, S. (1998). A organização social do trabalho de aprendizagem no 1º CEB. *Inovação*, 11, 77-98.
- Niza, S. (2007). O Modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa. In J. Formosinho (org.), D. Lino & S. Niza. *Modelos Curriculares para a Educação de Infância – Construindo uma práxis de participação* (3ª edição). (pp.125-142). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Oliveira, J. (2007a). *Psicologia da Educação:1. Aprendizagem – Aluno* (2ª edição). Porto: Legis Editora.
- Oliveira, J. (2007b). *Psicologia da Educação:2. Ensino – Professor* (2ª edição). Porto: Legis Editora.
- Pacheco, J. (1995) *Formação de Professores: teoria e praxis*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho.
- Peery, J. (2010). A Música na Educação de Infância. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª edição). (pp.461-502). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (2003). Dez princípios para tornar o sistema educativo mais eficaz. In J. Azevedo (coord.), G. Ramalho, A. Ferrer & P. Perrenoud. *Avaliação dos Resultados Escolares – Medidas para tornar o sistema mais eficaz*. (pp.103-126) Lisboa: Edições ASA.
- Pocinho, M. (2007). *A Música na Relação Mãe-Bebé* (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade: Ambições e Limites*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª edição). Lisboa: Gradiva.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds – Learning to be creative*. United Kingdom: Capstone Publishing.

- Rodrigues, A. (1991). Trabalho Realizado com Professores do Ensino Primário. In A. Estrela, M. Pinto, I. Silva, A. Rodrigues & P. Pinto. *Formação de Professores por Competências – Projecto Foco (Uma Experiência de Formação Contínua)*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Roldão, M. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências – As questões dos professores* (4ª edição). Lisboa: Editorial Presença.
- Santos, A. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sheppard, P. (2005). *Music Makes Your Child Smarter*. United States of America: Artemis Music Limited.
- Snyders, G. (2008). *A escola pode ensinar as alegrias da música?* (5ª edição). São Paulo: Cortez Editora.
- Sousa, A. (2003a). *Educação pela Arte e Artes na Educação (1º volume)*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003b). *Educação pela Arte e Artes na Educação (2º volume)*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2003c). *Educação pela Arte e Artes na Educação (3º volume)*. Colecção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.
- Spodek, B. & Brown, C. (2010). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma Perspectiva Histórica. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª edição). (pp.193-224). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Sprinthall, N. & Sprinthall, R. (1993). *Psicologia Educacional – Uma abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Editora McGRAW-HILL.
- Stevens, J., Hough, R. & Nurss, J. (2010). A Influência dos Pais no Desenvolvimento e Educação das Crianças. In B. Spodek. *Manual de Investigação em Educação de Infância* (2ª edição). (pp.761-794). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Tavares, J. & Alarcão, I. (2005). *Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem* (5ª edição). Coimbra: Almedina.
- Trindade, V. (1994). Algumas Reflexões sobre o tema: Formação Contínua de Professores. In M. Sampaio. *Cadernos Escola Cultural*. Évora: AEPEC – Associação da Educação Pluridimensional e da Escola Cultural.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do*

Ensino Básico. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Woods, P. (1999). Aspectos Sociais da Criatividade do Professor. In A. Nóvoa (org.), D. Hameline, J. Sacristán, J. Esteve, P. Woods & M. Cavaco. *Profissão Professor*. (pp.125-153). Porto: Porto Editora.

Zabalza, M. (2001). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Lisboa: Edições ASA.

DOCUMENTOS CONSULTADOS:

- Costa, Â. (2011/2012). *Projeto Curricular de Turma*. 4ºano, Turma D: EB1/JI São Bartolomeu de Regatos.
- Sardinha, M. (2011/2012). *Vi(Ver) os Açores – Projeto Curricular de Turma*. Jardim de Infância: Escola EB1/JI BA4, Lajes.

SITES CONSULTADOS:

- www.meloteca.com
- <http://www.movimentoescolamoderna.pt/>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA:

- Decreto-Lei n.º 249/1992, de 9 de novembro. *Diário da República*, n.º 259, 1.ª Série - A.
- Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março. *Diário da República*, n.º 60, 1.ª Série - A.
- Decreto-Lei n.º 344/2009, de 2 de novembro. *Diário da República*, n.º 253, 1.ª Série.
- Lei de Bases do Sistema Educativo: lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República*, n.º 166, 1ª Serie.

ANEXOS