

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Escola das Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Educação e Psicologia



“A Influência da Música na Promoção do Interesse pelas Aprendizagens Escolares e na Aquisição de Competências Sociais nos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”

**RELATÓRIO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA COM FEIÇÃO
DISSERTATIVA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

MARISA RIBAS DURO

Vila Real, 2017

UNIVERSIDADE DE TRÁS-OS-MONTES E ALTO DOURO

Escola das Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Educação e Psicologia



“A Influência da Música na Promoção do Interesse pelas Aprendizagens Escolares e na Aquisição de Competências Sociais nos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico”

**RELATÓRIO DA PRÁTICA SUPERVISIONADA COM FEIÇÃO
DISSERTATIVA DO MESTRADO EM EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR E
ENSINO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

MARISA RIBAS DURO

Orientador: Professor Doutor Levi Leonido Fernandes da Silva

Vila Real, 2017

Relatório de Estágio com feição dissertativa elaborado com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, em conformidade com o Despacho (extrato) n.º 3613/ 2009, de 22 de janeiro.

DEDICATÓRIA

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

Com carinho e admiração, a todos os alunos que não têm encontrado na escola o reconhecimento das suas capacidades nem um ambiente de cumplicidade para que desenvolvam as suas potencialidades.

A todas as crianças que brincam numa bacia com água, felizes, imaginando que estão num oceano!

AGRADECIMENTOS

Alega Cícero que “*Nenhum dever é mais importante do que a gratidão.*”. E, diz o adágio que “*As coisas vulgares que há na vida/ Não deixam saudades/ Só as lembranças que doem/ Ou fazem sorrir*”. Por isso, neste espaço, que não permite agradecer como devo a todas as pessoas que me ajudaram a concretizar os meus objetivos ao longo do meu mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, cumprindo mais esta etapa da minha formação académica, dirijo algumas palavras, poucas, mas de muito reconhecimento e gratidão.

À Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, na pessoa do seu Magnífico Reitor, Doutor António Fontainhas Fernandes;

Ao Professor Doutor Levi Leonido Fernandes da Silva, pelo acompanhamento e orientação na realização deste trabalho;

Aos professores que contribuíram para a minha formação académica, em particular durante os dois anos de mestrado, especialmente aos professores responsáveis pela orientação dos estágios e professoras cooperantes. A todos obrigada pelos incentivos ao meu desejo de querer, sempre, saber mais e vontade, constante, de querer fazer melhor;

Ao Jardim de Infância do Bairro de S. Vicente de Paula e à Escola Básica nº 6 de Vila Real, por me terem proporcionado as condições para desenvolver um trabalho que me permitiu a elaboração desta minha dissertação. A todos agradeço também a sua simpatia e disponibilidade;

Às crianças do Jardim de Infância do Bairro de S. Vicente de Paula e aos alunos do primeiro ano do 1º Ciclo da Escola Básica nº 6 de Vila Real, por me fazerem sorrir e aos seus pais e encarregados de educação pela confiança e toda a colaboração manifestada;

Às colegas de estágio, e agradeço a Vânia Silva, a Carina Barbosa e a Marlene Lobo Ramos, de forma especial, o companheirismo e o apoio nos momentos de maior inquietação e ansiedade;

Às minhas amigas, Ana Carvalho e Ana Martins, pelos incentivos e, sobretudo, pela amizade;

Ao Diogo, um agradecimento especial pelo apoio e carinho diários, pelas palavras doces e pela confiança e força transmitida em todos os momentos;

À minha família, em especial à minha mãe, um muito obrigada por todos os ensinamentos de vida, pelo seu esforço em garantir todo o apoio financeiro e pela confiança depositada em mim para vencer esta maratona para saber mais e fazer melhor.

A todos, MUITO OBRIGADA!

Resumo

O sucesso escolar e as artes como áreas de formação com um potencial rico para todos o alcançarem tem sido objeto de alguns estudos ao longo dos tempos, dada a sua relevância para a vida profissional, pessoal, social e emocional dos indivíduos. Este trabalho surgiu na sequência de observações efetuadas durante as práticas supervisionadas no contexto de estágio no ensino do pré-escolar (EPE) e no primeiro ciclo do ensino básico (CEB), primeiro, de modo mais empírico e, depois, de forma mais sistematizada, por pretender exibir verificações consumadas sobre a relação positiva existente entre as duas variáveis supramencionadas na formação académica, desde o nível mais elementar do sistema educativo em Portugal, através do método investigação-ação. Procurou-se observar o comportamento disciplinar e o nível da qualidade das aprendizagens de alunos nestes ciclos de estudos utilizando as artes como mediação das aprendizagens escolares, em particular a expressão musical. Para atingir os objetivos, foram formuladas duas hipóteses de investigação, as quais passaram por relacionar o nível de postura na sala de aula favorável à aprendizagem dos alunos com o número de advertências para que corrigissem atitudes/comportamentos na sala de aula e, simultaneamente, comparar estes resultados aos obtidos pelos mesmos alunos durante a lecionação das mesmas disciplinas /conteúdos sem recurso às artes. Concluiu-se que o número de advertências/ ocorrências negativas é mais baixo durante a lecionação de conteúdos que privilegiou a interação pedagógica com recurso às artes, em particular a música/ canção e a dança e/ou movimentação corporal. Por outro lado, a observação do *modus operandi* de vários professores e a análise dos seus depoimentos obtidos em conversas informais permitiu verificar que embora, de um modo geral, os docentes considerem real a correlação entre sucesso escolar e a inclusão das artes como metodologia e técnicas de ensino e de aprendizagem, pouco tempo dedicam ao estudo e planeamento para a sua introdução nas suas práticas letivas de forma intencional para promover o interesse pelas aprendizagens escolares. Por isso, se apontam as mais-valias da colocação da Expressão Musical no topo das abordagens curriculares de forma articulada e integradora.

PALAVRAS-CHAVE: sucesso escolar, artes, música, autoestima, metodologias

ABSTRACT

School success and the arts as school subjects with rich potential to enable everyone to reach it has been the subject of several studies for a long time due to its relevance for the professional, personal, social and emotional life of people. This work has its origin in the observations which occurred during the supervised internship for teacher training in pre-school education and in the first level of elementary school, first, done more empirically and then more systematically, since it seemed important to show the positive correlation, which was actually noticed, between the two variables mentioned above, even at the most elementary level of the Portuguese educational system, through the action research method. We tried to monitor the students' behaviour in the classroom and the quality level of their learning using the arts, namely music, as a teaching techniques and a pedagogical methodology. To achieve our aims we decided to check two hypotheses, which included relating the students behaviour in the classroom with the number of warnings on them to correct their attitude / behaviour and simultaneously measure the knowledge they had got and then compare these results to those obtained by the same students during the lessons teaching the same subjects without taking advantage of integrating arts. We could see that the number of warnings / negative occurrences is lower during pedagogical interaction using arts, particularly music / songs and dance and / or body movement. On the other hand, the observation of the *modus operandi* of several teachers and the informal talks we had showed that although, in general, the teachers consider real the positive correlation between school success and the inclusion of the arts as a methodology or a teaching and learning technique, little time is devoted to the study and planning for its introduction in their teaching practices to promote intentionally interest in the school learning and to be the pathway to build knowledge. So, this work points out a few gains in order to claim for the placement of arts/Musical Expression on top of curricular approaches in a whole articulated and integrated way.

KEY-WORDS: school sucess, arts, music, self-esteem, pedagogical practices

ÍNDICE

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
Resumo	iv
ABSTRACT	v
ÍNDICE	1
Índice de figuras	3
Índice de tabelas	3
Índice de quadros	3
Índice de gráficos	3
Siglas e Abreviaturas	4
INTRODUÇÃO GERAL	5
CAPÍTULO I – Enquadramento Teórico	9
INTRODUÇÃO	10
1.1. Efeitos da música no desenvolvimento do ser humano	12
1.2. A utilidade Expressão Musical em ambientes educativos versus Retenção Escolar	17
1.2.1. Relevância da Expressão Musical na promoção do interesse pelas aprendizagens escolares e na capacitação intelectual	18
1.2.2. Relevância da Expressão Musical no aperfeiçoamento das relações sociais – as Inteligências intra e interpessoais	22
1.3. Atribuições e requisitos para o exercício de funções docentes no ensino do Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico na didática da Expressão Musical	26
1.3.1. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem	30
1.4. Posições teóricas no desenvolvimento de concepções sobre o ensinar e o aprender com apologia da Educação pelas Artes	42
1.5. Técnicas e métodos de ensino ativos (que privilegiam a Expressão Musical)	47
CAPÍTULO II- Currículos, Princípios educativos e Orientações curriculares	56
INTRODUÇÃO	57
2.1. O currículo nacional para o ensino da Música – conteúdos, finalidades e possibilidades .	58
2.2. Principais normativos que introduzem o Ensino da Música em Portugal	66
2.3. Breve reflexão sobre o modelo de implementação das AEC	71
CAPÍTULO III – A Prática de Ensino Supervisionada	77

INTRODUÇÃO	78
3.1. Documentos orientadores	81
3.1.1 Projeto Educativo	82
3.1.2 Regulamento Interno	85
3.1.3 Plano anual e/ou Plurianual de Atividades da Escola / Agrupamento.....	85
3.1.4. Plano de Atividades de Turma (curricular e outras).....	86
3.2. Organização do trabalho pedagógico	92
3.3. Caracterização do Meio sociogeográfico e institucional	94
3.3.1 Caracterização do estágio desenvolvido no ensino Pré-Escolar – Identificação do contexto	94
3.3.2. Caracterização do ambiente educativo	96
3.3.3. Caracterização do estágio desenvolvido no 1º CEB - Identificação do contexto	104
3.4. A prática pedagógica letiva – atividades desenvolvidas.....	119
3.5. Fundamentação teórica do projeto – A música na Promoção do Interesse pelas Aprendizagens Escolares e na Aquisição de Competências Sociais.....	129
IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
4.1. Análise e reflexão crítica pessoal – Práticas educativas realizadas no ensino pré-escolar e no 1º CEB	135
CONCLUSÃO	140
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	142
WEBGRAFIA.....	147
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	149
ANEXOS	152
Índice de anexos.....	153

Índice de figuras

Figura 1 – Os nove tipos de inteligência, segundo Gardner.....	23
Figura 2 – Localização do JI do Bairro de S. Vicente de Paula.....	94
Figura 3 – Sala 2.....	99
Figura 4 – Carga horária letiva do primeiro ano de escolaridade	118

Índice de tabelas

Tabela 1 – Organizadores.....	60
Tabela 2 – Prática vocal	61
Tabela 3 – Prática instrumental.....	62
Tabela 4 – Diferença da Componente letiva, não letiva de trabalho individual e não letiva de escola entre um Generalista (Educador de Infância ou Professor do 1.º CEB) e um Especialista (Professor de Educação Musical do 2.º ou 3.º CEB)	63
Tabela 5 – Matriz do 1º CEB (Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto).....	69
Tabela 6 – Atividades dinamizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada	91
Tabela 7 – Horário de funcionamento do Jardim de Infância	96
Tabela 8 – Carga horária do 1.º Ciclo com as atividades de enriquecimento	106
Tabela 9 – Idade das mães.....	118
Tabela 10 – Idade dos pais	118

Índice de quadros

Quadro 1 – Número de alunos segundo a faixa etária.....	97
Quadro 2 – Interesses e potencialidades das crianças da sala 2	97

Índice de gráficos

Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por género.....	115
---	-----

Siglas e Abreviaturas

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AVEDC - Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão

APEM- Associação Portuguesa de Educação Musical

Art. - Artigo

CAP - Comissão de Acompanhamento do Programa

CNE - Conselho Nacional de Educação

CEB - Ciclo do Ensino Básico

CONFAP - Confederação Nacional das Associações de Pais

DPM – Desenvolvimento psicomotor

EB1- Escola básica do 1º ciclo de escolaridade

EPE - Educação/ Ensino Pré-escolar

GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação

JI - Jardim de Infância

LBSE - Lei de Bases do Sistema Educativo

ME - Ministério da Educação

PAA - Plano Anual de Atividades

PAT - Plano de Atividades da Turma

PEA - Projeto Educativo de Agrupamento

PES - Prática de Ensino Supervisionada

PNEA - Plano Nacional da Educação Artística

RI - Regulamento Interno

s/p – sem número na página

et al. – e outros

INTRODUÇÃO GERAL

De acordo com o Despacho (extrato) 3613/2009, de 28 de janeiro, Artigo (Art.) 6.º das Normas Regulamentares dos 2.os Ciclos de Estudo em Ensino, para a concessão do grau de mestre é indispensável a “aprovação em todas as unidades curriculares que integram o plano de estudos do curso de mestrado, e a (...) aprovação no ato público de defesa do relatório da unidade curricular relativa à prática de ensino supervisionada”.

Face a esta determinação, surge a necessidade de elaborar um relatório de estágio com feição dissertativa, que apresente de forma reflexiva o trabalho desenvolvido no estágio no ensino do Pré-escolar (PE) e no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), dando destaque à forma como se tentou contornar algum constrangimento ou problemática em particular.

Este relatório baseia-se nos estágios realizados no ensino do Pré-escolar (EPE), no ano letivo 2014/2015, no Jardim de Infância (JI) do Bairro de S. Vicente de Paula de Vila Real e no 1.º CEB, na Escola EB1 de Vila Real n.º 6, do Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão (AVEDC), em Vila Real, no ano letivo 2015/2016.

Desde já sublinho o meu alinhamento com todos os que advogam que a educação musical no ensino pré-escolar, como em qualquer outro nível de ensino, deveria privilegiar o ensino da própria música, contribuindo efetivamente para a formação integral do indivíduo, e não ser apenas pano de fundo para outras atividades ou ferramenta impulsionadora para aprendizagem de outros conteúdos curriculares.

No entanto, visto que nas escolas onde decorreu esta prática de ensino supervisionada não existia a possibilidade de orientação/ coadjuvação por parte de um professor com habilitação própria na área de música, e por outro lado a formação pedagógico-musical no curso de formação base de educadores e professores é praticamente inexistente, este relatório é baseado no trabalho desenvolvido durante o estágio e pretende por em evidência a influência das Expressões Artísticas, em particular a musical, e as suas potencialidades na gestão de uma abordagem curricular interdisciplinar, corroborando a pertinência da afirmação contida no preâmbulo introdutório do Decreto-lei nº 344/90 de 2 de novembro: “a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que a pessoa venha a ter”.

Constatando-se que os normativos legais para orientação das práticas educativas sensibilizam o professor a utilizar as Expressões Artísticas na sala de aula atendendo a que:

“... A junção numa mesma área (...) de conteúdos que são referidos no 1º CEB como expressão e educação físico-motora, expressão musical, expressão plástica, expressão musical e expressão dramática, língua portuguesa e matemática decorre de uma perspetiva mais globalizante que acentua a articulação entre eles (...) expressões que têm a sua identidade própria, mas não podem ser vistas de forma completamente independente, por se complementarem mutuamente”.

Este facto permite-lhe abordar os conteúdos curriculares e as várias áreas do saber, envolvendo mais ativamente, de um modo natural e afável, os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

O desenvolvimento de aprendizagens, parafraseando Sousa (2003), ocorre quando a criança pratica a aprendizagem através do processo autoeducativo, ou seja, quando realiza individualmente a tarefa por observação, reflexão e experimentação. Outro aspeto positivo que também importa salientar é o facto de as Expressões Artísticas potenciarem o envolvimento, o desenvolvimento da criatividade e do sentido crítico, pois Porcher (1982) assim o demonstra ao afirmar que a educação artística fomenta uma consciência exigente e ativa em relação ao meio ambiente e que promove um desenvolvimento global da personalidade no aluno.

Efetivamente, este relatório divide-se em quatro capítulos, nomeadamente, o enquadramento teórico, o enquadramento legal, a prática pedagógica e a reflexão pessoal crítica relativamente ao trabalho desenvolvido e resultados verificados.

No primeiro capítulo, depois de uma revisão da literatura referente à importância da música na promoção do interesse pelas aprendizagens escolares e no processo de aquisição de competências sociais, procede-se à seleção dos estudos empíricos que fundamentarão a tese defendida, pois lê-se no artigo 3.º do Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de novembro, que “A educação artística processa-se genericamente em todos os níveis de ensino como componente da formação geral dos alunos.” Inicia-se com a apresentação das pesquisas realizadas sobre a contribuição da música para um desenvolvimento global e harmonioso do ser pessoa. De seguida faz-se referência às competências desenvolvidas através da aposta no desenvolvimento de atividades enquadradas nas expressões artísticas, ao nível dos mais variados domínios, desde o domínio cognitivo, físico, criativo, estético, e emocional. Por último, serão referidos Modelos Pedagógicos apontados como exemplos de filosofias da educação “democrática”, nomeadamente, os que foram desenvolvidos por Jean-Jacques Rousseau e por John Dewey; e depois será dada ênfase aos modelos mais relevantes para a

pedagogia pela apologia das Expressões Artísticas, designadamente, Montessori, Reggio Emília e a Escola Cultural, (também designada por Pluridimensional) que, tal como explica Marques (1998), atribui à escola um propósito cultural, querendo com isso dizer que a dimensão curricular da escola deve estar associada à dimensão extracurricular, interagindo uma com a outra. E continuando na mesma lógica de discurso faz-se referência ao Movimento da Educação pela Arte, o qual teve origem teórica no livro publicado por Herbert Read, em 1943 – *Education Through Art*. Segundo Read (1958, p. 21), “o objetivo geral da educação é o de encorajar o desenvolvimento daquilo que é individual em cada ser humano, harmonizando simultaneamente a individualidade assim induzida com a unidade orgânica do grupo social a que o indivíduo pertence”. Ainda se procura sistematizar informação relevante sobre as fases do desenvolvimento da criança para que se possa entendê-la e, portanto, intervir de forma favorável no processo de aprendizagem, considerando aspetos motores, afetivos e cognitivos, bem como as contribuições destes aspetos no trabalho pedagógico. Também se procura tomar posição na discussão em torno do papel da afetividade no ambiente escolar.

No segundo capítulo deste relatório será apresentado e explorado o enquadramento legal relacionado com o tema subjacente, com destaque para a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), o Plano Nacional da Educação Artística (PNEA), o Decreto-Lei n.º 310/83, o Decreto-Lei n.º 344/90 e o Decreto-lei n.º 139 /2012. Para além disso, será feita referência às Expressões Artísticas presentes no Programa do 1.º CEB com relevância para a Expressão musical, assim como também assinalar-se-ão as diferenças existentes relativamente à organização curricular para as Expressões Artísticas no ensino pré-escolar. Para finalizar este capítulo, desenvolver-se-á uma reflexão crítica sobre a pertinência de uma revisão da legislação para uma implementação mais democrática das Atividades de Enriquecimento Curricular no Ensino Básico.

O terceiro capítulo subdivide-se em quatro subcapítulos. No primeiro, apresentam-se os principais documentos que normalizam procedimentos nas instituições de ensino onde decorreram as práticas pedagógicas que a seguir se descrevem. No segundo subcapítulo procede-se à caracterização do contexto em que se desenvolveu a prática pedagógica. Depois, serão enunciadas as atividades desenvolvidas com recurso à Expressão Musical e que constam das planificações de aula descritivas, individuais, implementadas no ensino do pré-escolar e no 1º ano do 1º CEB, bem como será feita uma reflexão sobre a sua operacionalização durante o período de responsabilização. Ainda, no terceiro subcapítulo, procede-se à fundamentação teórica do projeto para desenvolvimento da inteligência que designo por comportamental e

que o psicólogo Howard Gardner intitula inteligência interpessoal. No quarto subcapítulo, procede-se a uma análise e reflexão final sobre as respectivas práticas educativas nos dois níveis de ensino.

Ainda antes de dar por concluído este relatório, serão feitas algumas considerações finais, dando conta da importância do desenvolvimento da inteligência que podemos designar por conectiva – a capacidade de combinar o conhecimento, a ambição e o capital humano para criar ligações, inclusive a uma escala global.

Por fim, apresenta-se uma conclusão sumária decorrente de toda a análise e verificação das potencialidades das Expressões Artísticas no ensino do Pré-escolar e no 1.º CEB.

As planificações e os materiais inerentes ao estágio encontram-se em CD-ROM e seguem em anexo ao presente relatório.

INTRODUÇÃO

O presente relatório faz parte das exigências do currículo do curso de Mestrado em Ensino de Educação Pré-escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico, na Universidade de Trás-os-Montes e Alto-Douro e é fundamentado nas vivências e experiências de ensino que decorreram nos Estágios Supervisionados I, no ano letivo 2014/15, no jardim Infância do Bairro de S. Vicente de Paula e no ano letivo 2015/16, no 1º ano do 1º ciclo do ensino básico, na EB1 nº 6 de Vila Real, com recurso à música, para promoção da aprendizagem dos conteúdos de outras disciplinas e desenvolvimento de competências, de forma intencional.

A Prática de Ensino Supervisionada (PES) decorreu envolvendo em cada núcleo de estágio, uma professora cooperante, responsável pela turma que nos foi atribuída e um orientador, professor da universidade. Enquanto no ensino do pré-escolar o período de responsabilização não foi partilhado com mais nenhuma estagiária, no 1º CEB, o trabalho desenvolvido exigiu articulação curricular com mais duas professoras estagiárias.

A PES envolve a realização de várias tarefas, com destaque para a organização e gestão do ensino e da aprendizagem, sendo que esta engloba a conceção, o planeamento, a realização e a avaliação do ensino. Também incluiu participação na escola, ou seja que desenvolvamos atividades para além das letivas, com vista à integração na comunidade escolar. Tendo em vista um melhor conhecimento das condições locais para favorecimento da relação educativa e ligação escola meio, importa que desenvolvamos e participemos em atividades que contribuam para um conhecimento do meio e que fortaleçam as relações com a comunidade educativa, nomeadamente reuniões com pais e encarregados de educação e tirar proveito de outras instituições como locais privilegiados de aprendizagem- o quartel das forças armadas, bombeiros, etc. E, com vista ao desenvolvimento profissional, estão previstos seminários e a possibilidade de participação em ações/ oficinas de formação que promovem a partilha de conhecimentos e vivências particulares em contexto de sala de aula, importantes na construção de mais e melhor competência profissional, promovendo o sentido de pertença e identidade profissional, a colaboração e a predisposição para termos sempre um olhar atento à inovação.

Este capítulo fundamenta-se na pesquisa realizada sobre estudos desenvolvidos no âmbito da importância da música para o desenvolvimento pleno e harmonioso do ser humano e a sua relevância no contexto da aprendizagem, nomeadamente na sua utilização na sala de aula na promoção da motivação para a aprendizagem e aumento das taxas de sucesso escolar.

Deste modo, procurou-se enquadrar a temática com apoio da revisão da literatura, com destaque para os efeitos da música no desenvolvimento do ser humano; A utilidade da Expressão Musical em ambientes educativos versus retenção escolar, com destaque para a sua influência na promoção do interesse pelas aprendizagens escolares e capacitação intelectual bem como no aperfeiçoamento das relações sociais; Atribuições e requisitos para o exercício de funções docentes no ensino do Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico na didática da Expressão Musical; A afetividade no processo de ensino e aprendizagem; Técnicas e métodos de ensino ativos (que privilegiam a Expressão Musical); Posições teóricas no desenvolvimento de conceções sobre o ensinar e o aprender com apologia da Educação pelas Artes

Segue-se um retrato da realidade educativa nesta escola, a postura dos alunos durante o decorrer das aulas e o desempenho da professora na procura dos meios necessários para atingir os seus objetivos relativamente à manutenção de um ambiente de trabalho favorável à aprendizagem e sucesso escolar.

Decorrente da prática pedagógica, foram vivenciados vários constrangimentos e, para fazer face às diversas situações, houve muita reflexão e pesquisa sobre estudos que abordam a problemática da falta de motivação e de interesse pelas aprendizagens escolares – um dos problemas mais sérios com que me deparei foi a falta de predisposição para ouvir, para querer saber mais. Daí este ser o tema abordado neste relatório final, de uma forma mais aprofundada.

Este relato experienciado resulta da metodologia investigação-ação utilizada nesta investigação. Trata-se de uma metodologia de investigação que tem como características que o investigador identifique um problema, realize algo que o resolva, verifique se os esforços resultaram e caso isso não aconteça defina um novo plano de ação. Com esta metodologia consegue-se a ligação entre a investigação e a sua aplicação. Por isso, o espaço onde a experiência pedagógica decorreu, os participantes e sua caracterização, bem como os instrumentos e procedimentos de recolha de dados, a sua análise e interpretação constituem o conjunto das circunstâncias que conduziram à intervenção que me proponho dar a conhecer.

1.1. Efeitos da música no desenvolvimento do ser humano

Gerar um ser humano, entendido como criação de um ser consciente, com livre arbítrio e, por isso, partindo do princípio que apresenta plena capacidade mental, responsável pelos seus atos é tarefa, primeiro, dos pais e demais familiares e amigos e, depois, dos educadores nas instituições de ensino (contando sempre com a colaboração dos pais).

O ensino e as aprendizagens nos primeiros anos de vida assumem importância capital na vida do ser humano, pois é quando são edificados todos os alicerces para o desenvolvimento educativo. E, se o útero materno é considerado a “primeira sala de concertos” (MUSZKAT, 2008); se observamos que o recém-nascido se acalma quando colocado junto ao peito materno, porventura, em função da regularidade do batimento cardíaco ou quando confortado através de um suave batimento rítmico da mão e/ou pela audição de uma melodia de embalar, indubitavelmente, valerá a pena valorizar a integração da música como uma estratégia para a promoção das aprendizagens escolares, o que também inclui a aquisição de normas de convívio social (regras de conduta em contexto de sala de aula e demais espaços escolares, como, por exemplo, a biblioteca, polivalente etc.).

Acresce que, a música de *per si* reúne condições para poder reivindicar um estatuto de disciplina concorrente com as disciplinas tradicionalmente designadas por estruturantes, como português e a matemática. A música é capaz de provocar inúmeros sentimentos como, por exemplo, alegria, melancolia, raiva, violência e calma, entre outros estados de alma, o que constitui um fator muito importante na formação do caráter do indivíduo, visto estas vivências estarem muito presentes no nosso quotidiano, exigindo que saibamos lidar com elas. Daí que para Hohmann e Weikart (2004, p. 658)

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

A música é bastante importante neste processo de construção do saber, e traz grandes benefícios ao desenvolvimento do indivíduo enquanto um ser gregário, pelo que deve, então, fazer parte do seu dia-a-dia.

Quaisquer exercícios musicais (e corporais) que desenvolvam o sentido auditivo e sensorial, habituando a criança a ouvir e a inventar sons, vão, sem exigir dela uma cultura de

esforço, integrá-la, no mundo dos sons (e das palavras, com recurso à canção). Assim, quanto mais cedo a criança beneficiar de um ambiente musical variado, mais cedo e mais rica será a sua aptidão musical (a sua capacidade de comunicação e a sua sensibilidade pela sua vida fora). Muito intuitivamente, ela aprenderá a distinguir a altura, o timbre, a intensidade do som e tantas outras propriedades do som, iniciando-se na descoberta do mundo dos sons, sem que lhe seja imposto formalmente a compreensão e/ou a escrita musical. Aliás, o ser humano, primeiro aprende a falar e só depois aprende a escrever e a ler. E, o seu valor torna-se ainda mais inquestionável por a música ser uma forma de linguagem universal.

O objetivo da educação /expressão Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico não é " *aprender música*", mas sim familiarizar-se com os sons: descobrir, brincar, inventar, criar. Assim, de uma forma espontânea, a música é introduzida na cultura geral da criança. A música / canção funcionam como "treino físico para o cérebro", estimulando significativamente a memória verbal da criança, o que é essencial para ela adquirir e mobilizar informações. Ao contribuir para o desenvolvimento das capacidades da linguagem falada e escrita, que é uma forma de expressão humana e instrumento de cidadania, quanto mais cedo se iniciar na sua aprendizagem melhor, para além de ser um requisito importante no sistema educativo. Mais, a música também existe para ser escutada, e a preferência por um ou outro estilo de música não depende da condição de se ser músico. Não é necessário ser-se músico para apreciarmos concertos; basta o interesse, termos conhecimento dela, enfim, gostar de música.

Investigadores, como Amado (1999), Gordon (2000), Hohmann e Weikart (2004) defendem a importância da Expressão Musical como sendo uma área importante do conhecimento que deve ser trabalhada com as crianças: " Não podemos corrigir a perda de oportunidades sofridas por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos" afirma Gordon (2000, p. 305). Ou seja,

"A música, nesta fase, tem uma enorme importância, pelo facto de as crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som" referem Hohmann & Weikart (2004, p. 658).

Os benefícios são visíveis em vários aspetos, como por exemplo, aumento de qualidades morais, intelectuais, progressos cognitivos, crescimento físico, coordenação motora, bem-estar, entre outros.

A Expressão Musical desempenha um papel fundamental na vida da criança na sua atividade recreativa, ao mesmo tempo que desenvolve a sua imaginação e criatividade, promove a autodisciplina e desperta a consciência rítmica e estética.

Segundo Gordon (2000, p. 308) “ Cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical.” Para Gloton e Clero (1976, p. 181) “ Despertar a criança para a música é suscitar nela a vontade de cantar, de ouvir, de criar livremente”. Amado (1999, p. 39) diz que “a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos”.

Então, se a música encerra o efeito surpresa, captando a nossa atenção e interesse, provocando ora um estado de acalmia ora um estado de mais euforia; se nos aproxima, mesmo quando nos encontramos em presença de outros cujas culturas de origem são muito diferentes, inclusive ao nível do domínio do idioma linguístico; se nos emociona e, até é enunciada por muitos como algo que ajuda a pensar; se o útero materno é considerado a “primeira sala de concertos” (MUSZKAT, 2008); se observamos que o recém-nascido se acalma quando colocado junto ao peito materno, pela regularidade do batimento cardíaco ou quando confortado através de um suave batimento rítmico da mão e/ou pela audição de uma melodia de embalar; se, frequentemente, nos leva a fazer associações, conduzindo a aprendizagens significativas, vale a pena valorizar a integração da música como uma estratégia na mediação da promoção das aprendizagens escolares, para além de per si reunir condições para poder reivindicar um estatuto de disciplina concorrente com as disciplinas tradicionalmente designadas por estruturantes, como o português e a matemática. Efetivamente, a música é uma linguagem importante que deve ser aproveitada, pois quando a “praticamos” aprendemos coisas sobre nós mesmos e sobre os outros (desde o pré-escolar as crianças conseguem “cantar” canções inteiras que escutaram e até criar as suas próprias canções. Acresce que a música contribui para a integração da criança na cultura e rituais da sua comunidade, como são exemplo as comemorações de celebrações pessoais (aniversários) e datas ou factos históricos, que deste modo fácil, levam a criança a aprender determinados conceitos da sociedade à qual pertencem e ao conhecerem manifestações diferentes de celebração por parte de outros povos, adquirem, naturalmente, o conhecimento para valorizarem o seu património cultural. Assim, o recurso à música apresenta-se como algo presente no quotidiano de todos, independentemente da idade que temos e que constitui um instrumento educativo rico e eficaz para desenvolver a capacidade de atenção, a capacidade

de expressão, o sentimento artístico e a atividade criadora da criança, para além de constituir simultaneamente um poderoso instrumento de socialização, com importância para o desenvolvimento do sentido de companheirismo, solidariedade, interesse no acompanhamento das atividades letivas ou perda de timidez e/ ou combate ao alheamento aquando da realização das tarefas de aprendizagem propostas.

Quando a atividade de aprendizagem pressupõe o recurso à estratégia cantar, as crianças exercitam a sua capacidade de concentração, desenvolvem a capacidade de memorização ao mesmo tempo que adquirem consciência corporal e desenvolvem maior coordenação motora, uma vez que o cantar frequentemente conduz à vontade de mexer o corpo de forma a acompanhar o ritmo da música e a dar mais visibilidade ao que está a expressar verbalmente.

Estevão (2002, p. 33) diz que

“ As crianças sabem que se dança música, isto é que a dança está associada à música, e geralmente sentem grande prazer em dançar. Se os professores levarem isso em conta e considerarem como ponto de partida o repertório atual (o das crianças e o do próprio) e puderem expandir este repertório comum com o repertório do seu grupo cultural e de outros grupos, criando situações em que as crianças possam dançar, certamente estarão contribuindo significativamente para a formação das crianças”.

Para Stabile, citado por Estevão (2002, p. 34) “ a música e a dança permitem a expressão pelo gesto e pelo movimento, que traz satisfação e alegria. A criança aprende a desenvolver-se através dela”.

Enfim, podemos dizer que a música é uma grande aliada da criança que deve ser utilizada pelos professores, por contribuir para o desenvolvimento neurológico, cognitivo e linguístico, socio afetivo e psicomotor da criança, bem como se apresenta como um instrumento que facilita o processo de ensino e de aprendizagem. Afinal, recorrer a objetos do dia-a-dia (caixas de biscoitos, garrafas de água e baldes), ou mesmo objetos de desperdício (frascos de iogurtes, caixas de cartão, missangas), para fazer brincadeiras com sons, não deixa de ser uma forma de produzir música.

A música é também muito útil quando falamos da vida social da criança. É através do tipo de música de que gostamos que, frequentemente, nos iniciamos como membros de determinado grupo social. A música está enraizada na cultura de uma pessoa e cultiva-se

através das brincadeiras, adivinhas, cantilenas, canções e lendas que dizem respeito à nossa realidade cultural.

Mais, a música fomenta a aprendizagem de algumas regras sociais por parte da criança, nomeadamente quando esta aprende através de jogos de roda. Isto é, a criança vivencia, de forma lúdica, situações de perda, de escolha, de decepção, de dúvida, de afirmação.

A Expressão Musical pode facilitar a compreensão social. Segundo Kalliopuska e Ruokonen (1986) citados por Perry (2002, p. 484) “ouvir música é semelhante a uma empatia emocional na medida em que o ouvinte deve tentar experimentar temporariamente sentimentos estimulados pela música, enquanto mantém simultaneamente a sua própria individualidade”.

Os mesmos autores defendem que um currículo de educação musical holístico deve integrar elementos dos sentimentos e espaço para dinamização dos sentimentos, facilitando o desenvolvimento da empatia nas crianças.

Efetivamente, a música faz parte integrante da nossa vida. Desde logo, tem o seu lugar de relevo na fase de desenvolvimento ainda dentro do útero materno. Depois, constata-se que a música está sempre presente nos momentos especiais, nas recordações e associações a pessoas e lugares, possuindo uma característica única: é capaz de nos fazer chorar ou rir, dançar sem parar, entusiasmando-nos para um mundo de prazer, alegria e satisfação, tanto para a mente como para o corpo. Deste modo, o recurso à música como estratégia de ensino e atividade de aprendizagem potencia a aprendizagem global, incluindo sob o prisma emocional e, por conseguinte, o processo de socialização adequado.

Em face do exposto, é de uma grande importância que as famílias e profissionais de ensino, bem como os órgãos da tutela e os órgãos de decisão nas escolas valorizem devidamente a Expressão Musical, deixando de a considerar apenas um pretexto para momentos de diversão; uma área secundária no desenvolvimento do indivíduo. Como é afirmado por Gloton & Clero (1976, p. 180), “há aqueles que consideram a música como uma disciplina de luxo, à qual se poderia, certamente, dispensar um pouco de tempo, se ele não fosse escasso para o cálculo, a gramática ou o ditado”.

Em suma, a música no quotidiano do ser humano é extremamente relevante. Daí, ser pertinente envolvê-lo no mundo dos sons, na música, desde a sua existência no útero materno,

uma vez que potencia o desenvolvimento das suas qualidades humanas, como sejam o desenvolvimento de capacidades cognitivas, afetivas, físicas e sociais.

1.2. A utilidade Expressão Musical em ambientes educativos versus Retenção Escolar

A complexidade do fenómeno da aprendizagem e o sucesso escolar tem sido objeto de uma fecunda e fértil análise ao longo dos tempos. Diz Fonseca (1999) que a aprendizagem tem sido estudada por um grande número de investigadores durante os últimos 60 anos e todos eles são unânimes em considerá-la o comportamento mais importante dos seres humanos. Costa et al. (2011, p. 1611) define a aprendizagem como uma construção individual do conhecimento, “assente substancialmente no trabalho autónomo e independente que cada um desenvolve nos diversos contextos em que vive.”

Indubitavelmente, aprender a interagir e a refletir, a pensar em como resolver os diversos problemas, que estratégias utilizar, como tomar decisões e como ensinar à geração mais nova ferramentas para aprenderem mais e melhor é uma premência da educação nos tempos de hoje. Dito de outro modo, atualmente, a educação preconiza o sucesso escolar, social e pessoal de TODOS (MONTEIRO, 2009). Efetivamente importa que o professor encare a questão da aprendizagem e do sucesso escolar com muita ponderação, reflexão e profundidade investigativa para que consiga definir e planificar a sua prática letiva em consonância com as reais necessidades dos seus alunos. Desde logo porque, conforme a Constituição da República (revista em 2005, artigo 73.º) “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura.”, o que equivale a responsabilizar o docente pela garantia deste direito, exigindo-lhe que promova a equidade para garantir a igualdade de oportunidades e que desse modo contribua para o sucesso escolar de todos sem exceção.

Porém, de acordo com o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2012/13), constata-se que, apesar da evolução positiva verificada nos últimos anos, ainda existe uma considerada elevada percentagem de alunos com um percurso escolar marcado pelo insucesso. E, impõe-se a questão: Será que a retenção no mesmo ano escolar é a medida que permite recuperação de atrasos na aprendizagem? E, será que os professores valorizam a influência do autoconceito no processo de aprendizagem dos alunos e planeiam a sua ação intencionalmente para melhorarem a autoestima dos alunos?

Efetivamente são inúmeros os estudos que concluem que a retenção do aluno no mesmo ano escolar que frequenta não conduz a que o aluno, no ano letivo seguinte, concretize os objetivos de aprendizagem em atraso ou recupere capacidades definidas para serem adquiridas nesse ano escolar. Parece haver uma prevalência de fatores que indiciam que a reprovação/retenção, ao invés de se revelar uma medida pedagógica promissora de recuperação de atrasos na aprendizagem, apenas leva o aluno a considerar-se menos capaz e, por consequência, a uma diminuição da sua autoestima, o que resulta na maximização das dificuldades de aprendizagem. Embora não haja consenso quanto a não se justificar a retenção, apesar dos inúmeros casos de risco de dupla retenção e aos seus comprovados efeitos negativos no comportamento social e no desenvolvimento emocional dos alunos, traduzido, de uma forma inequívoca, no desinteresse pelas aprendizagens escolares e/ou abandono precoce da escola, existe a opinião generalizada, com base em estudos e na vivência prática em ambiente educativo, que o autoconceito é significativamente mais elevado nos alunos que transitam de ano do que nos alunos que ficam retidos. Também parece haver um consenso mais alargado no que respeita aos efeitos negativos da retenção não serem tão grandes nos primeiros anos de escolaridade. E, aponta-se como possível explicação a imaturidade dos alunos que, talvez, não os conduza à intuição do sentimento de que falharam, frustração, humilhação ou vergonha. De qualquer modo, certamente, a pouca idade leva-os, pelo menos, a sentirem-se desorientados, o que por si só já será suficientemente negativo. Em regra, acontece que a retenção mais do que trazer ao aluno quaisquer benefícios, afeta negativamente o seu desenvolvimento psicossocial, independentemente dos comportamentos que já evidenciavam antes da retenção (défice de atenção, desinteresse pelas aprendizagens escolares, comportamentos disruptivos, entre outros.).

A música e as suas diferentes formas de expressão ativam emoções e sentimentos associados a vivências agradáveis, o que impulsiona a criatividade e potencia uma atitude positiva em relação à escola. Ao articular-se com outras áreas de conteúdo, pela força da sua natureza lúdica, gera condições favoráveis a aprendizagens significativas.

1.2.1. Relevância da Expressão Musical na promoção do interesse pelas aprendizagens escolares e na capacitação intelectual

O desenvolvimento psicomotor (DPM) da criança é a aquisição espontânea de comportamentos progressivamente mais complexos e eficazes de comportamento, que lhe vão

permitindo interagir com o meio que a rodeia. Estas aquisições individuais resultam em capacidades cognitivas verbais e não-verbais que fazem com que cada ser humano seja um ser único.

Pessoalmente, sou favorável que em vez da retenção, importa promover atividades com vista ao desenvolvimento da motricidade global e da manipulação de objetos, competências sensoriais, como a audição, a visão espacial, a comunicação e linguagem, os afetos e as emoções. Cada criança tem o seu próprio ritmo no seu desenvolvimento psicomotor e todas passam por etapas e fases idênticas, sendo impossível chegar a uma fase sem passar pela fase de desenvolvimento anterior. Não se podem queimar etapas. Ao professor compete um olhar atento, no esforço de conhecer a criança, com vista a implementar uma intervenção que permita corrigir atrasos no desenvolvimento de etapas tidas como requisitos para ser bem-sucedida no ciclo de estudos em que a criança se encontra. Todos temos a obrigação de acreditar no potencial de cada criança e tudo fazer para garantir a sua plena integração social, do modo mais autónomo possível e cumprindo o seu desejo e o seu direito de ser feliz. Importa aliar o ensino a uma metodologia que valorize o aspeto lúdico e a assertividade, ou seja, que proporcione vivências agradáveis e com definição clara de limites. Neste sentido, os materiais didáticos e pedagógicos que se utilizarem para além de motivarem, devem auxiliar no processo de ensino e impulsionar a aprendizagem de competências.

Tal como sugerem as *Orientações Curriculares*, a expressão musical não será para ser abordada para aperfeiçoamento da musicalidade com que cada criança nasce. Toda a atenção deve estar focada na conceção e desenvolvimento de atividades que tenham por objetivo o desenvolvimento das capacidades físicas e mentais da criança, num ambiente atrativo para a criança e assente nas relações de afetividade. Por isso, da música erudita, à tradicional portuguesa, passando pela canções infantis, bandas sonoras de filmes, *Pop* e *Rock* nesta experiência de ensino em contexto de prática supervisionada, foram proporcionados aos alunos, numa frequência diária, momentos musicais descontraídos e enriquecedores, fomentando o gosto pelo ato criativo (e inclusive, a proteção e preservação do meio ambiente, com a proposta de reciclagem de materiais de desperdício para a construção de instrumentos musicais. Assim, a música surge como um instrumento de ensino e aprendizagem integrador, incluindo ao nível dos vários saberes e conteúdos curriculares e, por conseguinte, ainda se afirma como um meio fundamental e eficaz na aquisição de competências que vão ser úteis por toda a vida dos alunos. Entre outras, essas competências incluem a coordenação, a

capacidade de memorização, a concentração, a autodisciplina, sensibilidade e respeito pelo outro.

O currículo do 1.º Ciclo (2013, p. 2) prevê que

“A prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1.º ciclo. É uma atividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando. Através do corpo em movimento, de uma forma espontânea ou nos jogos de roda e nas danças — formas mais organizadas do movimento — as crianças desenvolvem potencialidades musicais múltiplas”.

No ensino pré-escolar, a Expressão Musical participa em todas as áreas de aprendizagem: no domínio cognitivo (aquisição de conhecimentos), no domínio psicomotor (desenvolvimento de competências) e, também de forma particularmente expressiva, no domínio afetivo, incluindo a promoção de atividades para apreciação musical desenvolvimento da sensibilidade estética.

A música/ canção é um meio eficaz na promoção das aprendizagens por favorecer a possibilidade de articulação entre os vários saberes, num contexto de aprendizagem agradável. Ao atrair a criança, a música funciona como impulsionadora da sua motivação para as aprendizagens, deixando-a mais atenta, predisposta a trabalhar com empenho na realização das atividades de aprendizagem. Acresce que, por consequência, é ativada a sua criatividade, que, por sua vez, contribui para a elevação da sua autoestima e, desse modo, desenvolve uma atitude positiva em relação à escola.

A Expressão Musical é um fator relevante na formação da personalidade por despertar e estimular as nossas faculdades criadoras (a expressão de emoções, a sociabilidade, disciplina, desenvolvimento de raciocínio, entre outras), o que se revela pertinente também para as aprendizagens a adquirir na abordagem de outros conteúdos programáticos curriculares. Segundo Gordon,

“A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade ousada”. (Gordon, 2000, p. 6)

Quando se utilizam as letras das canções, trabalhamos a compreensão do vocabulário, a compreensão do tema e/ ou assunto do texto; eventualmente, posicionámo-nos criticamente relativamente ao conteúdo e comportamentos do emissor. Havendo compreensão do que se está a cantar, muito frequentemente, criamos outras versões de letras para aquela música. Logo, é inegável a ligação da música ao desenvolvimento linguístico.

Segundo Jalongo e Bromley (1984), citado por Perry (2012, p. 14),

“as crianças beneficiam também linguisticamente com a sua exposição a livros e gravuras porque as canções acrescentam dimensões extra à compreensão e constituem um incentivo para atividades de ensino/aprendizagem que levam a formas de pensar divergentes. A informação sobre a história das canções e do contexto social ou cultural pode levar também a capacidades mais alargadas para lidar com as canções numa base linguisticamente mais significativa”.

Também, Perry (2002), citando Kuhmerker (1969), defende que a aprendizagem de canções facilita a adoção de vocabulário de começo de leitura e afirma a sua convicção de que o ritmo e a fraseologia, tanto como as ações e as experiências cinestésicas associadas às canções, ajudam a criança a associar as palavras a uma variedade mais vasta de experiências linguísticas.

Então, a expressão musical revela-se muito útil no processo de leitura. Aliás, segundo Cohen (1974) citado por Perry (2002), a música e as canções são apontadas como meio de facilitar o desenvolvimento e interesse das crianças pela leitura.

Perry (2002) refere que Montessori desenvolveu um modelo de educação para a infância revolucionário. As aprendizagens partiam das experiências de vida do aluno, pois tinha verificado a existência de um paralelismo entre a aprendizagem de música e outros tipos de aprendizagem.

Considerando a referência que Santos (2010) faz às atividades com recurso à música, constata-se que estas oferecem várias oportunidades para que a criança melhore as suas habilidades motoras, aprenda a controlar seus músculos e a perceber espaço para se mover. O ritmo tem um papel importante na formação e equilíbrio do sistema nervoso, desde logo porque toda a Expressão Musical estimula e age sobre a mente, favorecendo a descarga emocional, a reação motora e aliviando as tensões. Qualquer movimento adaptado a um ritmo é o resultado de um conjunto complexo de atividades coordenadas. Por isso, atividades como cantar fazendo gestos, dançar, bater palmas e bater pés, são experiências indispensáveis na

formação da criança, pois permitem que desenvolvam o sentido rítmico, a coordenação motora, o que simultaneamente se apresentam como fatores também importantes para o processo de aquisição da leitura e da escrita, como já foi referido.

Deste modo, quanto maior for a variedade de jogos musicais em que a criança for envolvida, melhor será o seu desenvolvimento intelectual. Carvalho (2008) afirma que as experiências rítmicas (musicais) permitem uma participação ativa (ver, ouvir, tocar) favorecendo o desenvolvimento dos sentidos das crianças. Ao trabalhar com os sons, a criança desenvolve a sua sensibilidade auditiva. Quando acompanha com gestos ou dança ela está a trabalhar a coordenação motora e a atenção. Ao cantar ou imitar sons a criança está a descobrir as suas capacidades e a estabelecer relações com o meio social no qual se insere.

Concluindo, quando proporcionamos espaço para que a criança, rotineiramente, utilize a voz, o corpo e instrumentos para dançar, cantar, e jogar, estamos a contribuir para o desenvolvimento de múltiplas inteligências com vista à formação plena e global da criança.

1.2.2. Relevância da Expressão Musical no aperfeiçoamento das relações sociais – as Inteligências intra e interpessoais

Segundo Howard Gardner, o cérebro dos homens e das mulheres possui oito tipos diferentes de inteligência: Lógico-matemática (preponderante nas pessoas que exibem facilidade em trabalhar com a lógica em geral, como operações matemáticas ou científicas); Linguística (dominante nas pessoas que possuem facilidade em expressar-se oralmente e através da escrita); Musical (uma das inteligências mais raras, sendo reinante em pessoas com facilidade em identificar e reproduzir diferentes tipos e padrões sonoros, além de criarem harmonias musicais inéditas); Espacial (predominante em arquitetos, artistas, escultores, cartógrafos, geógrafos, navegadores e jogadores de xadrez, por exemplo. Percecionam e recriam experiências visuais até mesmo sem estímulos físicos); Corporal-cinestésica (mais desenvolvida naqueles que detêm maior capacidade de controlar e encenar movimentos do corpo. É predominante entre atores e aqueles que praticam a dança ou desportos); Intrapessoal (expressa na capacidade de se conhecer, é a mais rara inteligência sob domínio do ser humano, pois está ligada à capacidade de entendimento de crenças, limites, preocupações, estilo de vida profissional, autocontrole e domínio das causas do *stress*); Interpessoal (correspondente à habilidade de entender as intenções, motivações e desejos dos outros); Naturalista (traduzida na sensibilidade para compreender e organizar fenômenos e padrões da

natureza) e a Existencial. (capacidade de refletir e ponderar sobre questões fundamentais da existência). Gardner alega que esta inteligência ainda carece de maiores evidências, mas será importante incluí-la na lista: Vide figura 1. Este tipo de inteligência que se consubstancia na capacidade de raciocinar sobre questões basilares da existência, seria característica de líderes espirituais e de pensadores filosóficos.

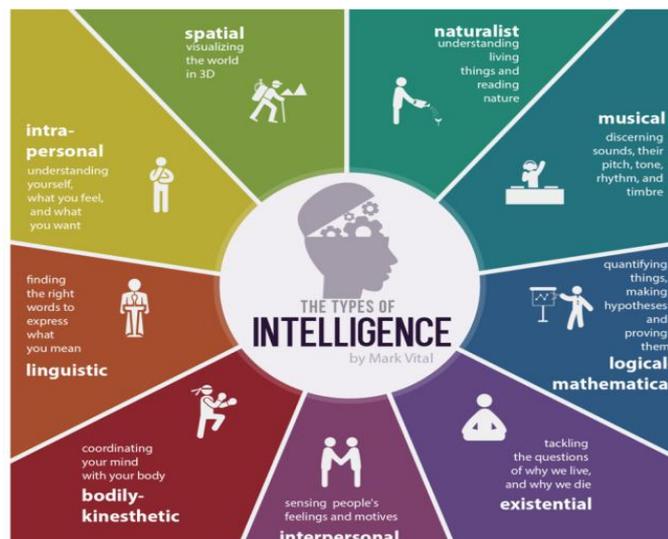


Figura 1 – Os nove tipos de inteligência, segundo Gardner

Relativamente à inteligência musical esta teoria das inteligências múltiplas acentua a sua relevância na mobilização dos saberes ao nível interdisciplinar:”... Identificável pela habilidade para compor e executar padrões musicais, executando pedaços de ouvido, em termos de ritmo e timbre, mas também escutando-os e discernindo-os. Pode estar associada a outras inteligências, como a linguística, espacial ou corporal-cinestésica. É predominante em compositores, maestros, músicos e críticos de música.”

Todavia, segundo o mesmo autor, a maioria das pessoas possui um ou dois tipos de inteligências mais desenvolvidas. É comum uma pessoa ser muito competente em cálculos matemáticos e ter dificuldades com atividades artísticas e/ ou domínio de idiomas.

Deste modo, esta teoria comprova que é praticamente impossível dizer que uma pessoa é “mais inteligente” do que a outra, visto que quando, por exemplo, uma criança aprende a multiplicar números rapidamente não é necessariamente mais inteligente do que outra que tenha habilidades mais evidentes noutra tipo de inteligência.

O psicólogo Daniel Goleman acrescenta a inteligência emocional, lançando controvérsias entre “QI” e “QE”. Ou seja, uma pessoa considerada emocionalmente

inteligente é aquela que consegue identificar as suas emoções, motivando a si mesmo a persistir em situações de frustração, por exemplo. Entre outras características da inteligência emocional está a capacidade de controlar impulsos e canalizar emoções para situações adequadas.

Salovey e Mayer definiram inteligência emocional como: "...a capacidade de perceber e exprimir a emoção, assimilá-la ao pensamento, compreender e raciocinar com ela, e saber regulá-la em si próprio e nos outros" (SALOVEY & MAYER, 2000). Dividiram-na em quatro domínios:

Perceção das emoções: habilidades envolvidas na identificação de sentimentos por estímulos, como a voz ou a expressão facial, por exemplo. A pessoa que possui essa habilidade identifica a variação e mudanças no estado emocional de outra;

Uso das emoções: capacidade de utilizar as informações emocionais para facilitar o pensamento e o raciocínio;

Entender emoções: aptidão para captar variações emocionais nem sempre evidentes;

Controlo (e transformação) da emoção: a aptidão para lidar com os próprios sentimentos (constitui o aspeto mais facilmente reconhecido da inteligência emocional).

Em face do exposto, penso que se exige mais ponderação na hierarquização dos currículos escolares e acentua-se que a Expressão Musical deve ser bem aproveitada, pois, através dela, eleva-se o grau de satisfação da criança na realização das suas capacidades / habilidades e a sua perceção de como os outros a veem, o que desempenha um papel fundamental no desenvolvimento da sua autoestima, e a criança vai progressivamente formando a sua identidade, percebendo que é diferente dos outros enquanto, ao mesmo tempo, vai cuidando da sua integração no grupo. Dito de outro modo, valorizando-se (evidenciando confiança na sua forma de pensar e agir) a criança aprende a identificar-se, a aceitar-se como ela é, reconhecendo as suas capacidades e limitações. Mais, as atividades musicais em grupo favorecem o desenvolvimento da interiorização das regras de convivência social, promovendo a compreensão, a participação, o espírito de ajuda e cooperação. Desta forma a criança vai desenvolvendo o conceito de grupo social. Além disso, ao expressar-se musicalmente ela demonstra mais facilmente os seus sentimentos e liberta as suas emoções, o que promove o desenvolvimento de um sentimento de segurança e realização pessoal.

Concluindo, com tanta "alternativa" de conceitos relativos à capacidade de raciocinar, pensar e compreender, ou seja a base do que forma a inteligência, é inegável que somos todos

inteligentes e a música emerge, no processo de ensino e aprendizagem em contexto escolar, como potenciadora das capacidades intelectuais, ao contribuir para o desenvolvimento da capacidade de perceção, estimulação da memória, numa combinação de avidez natural pelo conhecimento e valorização do capital humano. A Expressão Musical, ao invés de se apresentar como redutora, ao serviço do desenvolvimento da inteligência musical, integrada em outras áreas de conteúdo curriculares, promove o desenvolvimento de competências linguísticas, lógico-matemáticas e psicomotoras. A possibilidade de as crianças acederem a atividades de aprendizagem através das expressões artístico musicais, ajuda-as a reconhecerem-se e a orientarem-se no espaço no qual se inserem e no mundo. Esta condição favorável ao desenvolvimento da inteligência conectiva com reflexos no aumento da motivação e satisfação pessoal (a uma escala global), porque apresenta-se como a chave do sucesso educativo no século XXI, assente na ideia de que quantas mais pessoas pensarem e trabalharem num mesmo tema, mais ricas serão as conclusões. Quando se diz inteligência conectiva não é para significar coletiva. A diferença assume pertinência porque conectiva significa que à medida que vamos trabalhando cada vez mais uns com os outros, continuamos a manter a nossa identidade e podemos manter as nossas ideias, o que não acontece com a inteligência coletiva, pois fica ferida a identidade individual, com reflexos na diminuição da motivação e satisfação pessoal.

1.3. Atribuições e requisitos para o exercício de funções docentes no ensino do Pré-escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico na didática da Expressão Musical

Nunca antes foi tão difícil definir a função do professor, como atualmente.

A profissão de educador / professor apresenta-se como uma profissão complexa, onde a incerteza, a ambiguidade das funções que lhe são atribuídas constituirá a caracterização mais vezes enunciada. É também comum dizer-se que ser professor é fazer o seu semelhante crescer como cidadão e como ser humano; É preparar pessoas para enfrentar os obstáculos da vida; Instruí-las; Mostrar-lhes o caminho. Mas, a questão que se levanta é “Qual caminho? Como?”.

Hoje, ser um mero transmissor de informações não é ser professor; Hoje, quando adquirimos o diploma, não significa que se aprendeu na universidade o que se vai ensinar aos alunos. Hoje, ser professor é ser alguém que produz conhecimento em simultâneo, em cumplicidade, em sintonia com o aluno (e em partilha!). Não é suficiente que o professor domine o conteúdo das disciplinas que leciona. Ele precisa de conhecer conteúdos de outras disciplinas e “escutar” o aluno, conhecê-lo, pois para ensinar precisamos de saber não só o que ensinar, mas também para quem e a quem. Ou seja, importa saber como o aluno percebe o que aprende na escola.

Assim, Libaneo (1998, p. 29) afirma que o professor medeia a relação ativa do aluno com o objeto de estudo, inclusive com os conteúdos disciplinares próprios da sua disciplina, se considerar o conhecimento, a experiência e o significado que o aluno dá à sala de aula, o seu potencial cognitivo, a sua capacidade e interesse, o seu modo de agir e de pensar e o seu modo de trabalhar.

Em regra, o profissional de ensino é visto como alguém que exerce uma influência determinante no desenvolvimento pessoal e social dos alunos. Exige-se que o profissional de ensino mobilize os seus saberes culturais, científicos, pedagógicos e tecnológicos ao serviço das crianças. Este professor deve ser um intelectual crítico da própria prática, ou seja refletir na ação, sobre a ação, e sobre a reflexão na ação.

Poderá ser questionada a carga subjetiva da reflexão do professor e se esta resolve todos os problemas que surjam na prática educativa. No contexto de prática de ensino supervisionada esta questão não se apresenta tão pertinente, pois a abrangência da ação é muito reduzida e contamos com a supervisão da professora cooperante. Porém, refletir é mais

do que pensar sobre um assunto que, por vezes, nos intriga; É um permanente questionarmos sobre o que nos rodeia. Nesse sentido, o professor é uma pessoa reflexiva, um investigador que tem a obrigação de procurar informar-se sobre estudos desenvolvidos e novas metodologias e técnicas de ensino para facilitar a aprendizagem dos seus educandos.

Segundo Freire (2001, p 53),

“...a crítica é a curiosidade epistemológica, resultante da transformação da curiosidade ingénuo (...) A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao descobrimento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenómeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando-lhe algo que fizemos.”

Assim, é importante salientar que o processo de formação de professores deve requerer o desenvolvimento de uma postura de avaliação crítica por parte dos professores que combine a prática e a reflexão, até porque se trata de uma postura que, em princípio, por reflexo, influencia os seus alunos tornarem-se também cidadãos reflexivos e ativos.

O mundo está em constante evolução e se queremos progresso e aperfeiçoamento o professor tem de estar a par dessa evolução, repensando e recriando as suas práticas pedagógicas constantemente, dentro e fora da sala de aula, para que os seus alunos construam conhecimento, com vista a sentirem-se realizados na sua utilização. Também as Orientações Curriculares nos sensibilizam para a necessidade de uma pedagogia estruturada, na qual o profissional de ensino deve proceder à elaboração de um plano de ação para implementação de estratégias de ensino e definição de atividades de aprendizagem com as quais os alunos não sejam prejudicados, coartados dos seus direitos enquanto pessoas.

Então, primeiro, precisamos de conhecer bem as características de cada criança, as suas dificuldades, competências e potencialidades que lhes reconhecemos, assim como o seu contexto familiar e o meio em que vive, pois, como Gordon (2000, p. 43) refere:

“nascemos com direitos iguais perante a lei, mas isso não significa que nasçamos todos iguais. Antes do nascimento todas as crianças têm potencialidades inatas mas, mal nascem, tornam-se logo patentes as diferenças entre elas. Parte dessas diferenças reside no seu potencial de aprender e compreender a música.”

Enquanto para Silva (1997, p. 18) “uma organização intencional e sistemática do processo pedagógico, exigindo que o educador/professor planeie o seu trabalho e avalie o processo e os seus efeitos no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças”.

O professor deve criar um ambiente de aprendizagem que estimule o desenvolvimento e a capacidade musical da criança. A criança deve ser estimulada a envolver-se com a Expressão *Musical*, quer com o material, quer com a realização das atividades propostas, despoletando a sua curiosidade para querer saber mais.

Na perspetiva de Silva (1997, p. 63) A Expressão Musical “assenta num trabalho de exploração de sons e ritmos, que a criança produz e explora espontaneamente e que vai aprendendo a identificar e a produzir, com base num trabalho sobre os diversos aspetos que caracterizam os sons”.

Na Educação Pré-Escolar, em particular, está explícito nas *Orientações Curriculares* que este domínio se desenvolve em torno de cinco pilares: o escutar, cantar, dançar, tocar e criar. No escutar, dá-se importância à exploração de sons, às atividades de audição, a identificação e reprodução de sons, ritmos etc. No cantar aponta-se para a relação entre a Expressão Musical e a língua ou seja entre a música e o desenvolvimento linguístico.

Na dança, propõe-se que as crianças desenvolvam atividades em grande grupo, como danças de roda, coreografias ou que, até, dancem livremente. O professor precisa de compreender o quanto a dança pode ser pedagógica e como esta atividade contribui para que o aluno consiga adquirir competências úteis para toda a vida. Se o professor estiver alheado das contribuições da dança, afetará o processo de ensino e aprendizagem, caindo num círculo vicioso, no qual se limita a considerá-la apenas em datas festivas e comemorativas.

Afirma Marques (2012, p. 6) que a dança nas escolas necessita hoje, mais do que nunca, de professores competentes, críticos e conscientes do seu papel no que se refere a dialogar e oferecer aos alunos (meninos e meninas) o que, de outra forma, não teriam oportunidade de conhecer. A dança nas escolas precisa de ser alvo de propostas interdisciplinares, sistematizadas, para que essa linguagem possa efetivamente contribuir para a construção de uma cidadania ativa.

Verderir (2009, p. 19) atribui ao professor o dever de incluir a dança na gestão do currículo, destacando o seu papel de mediador na descoberta do próprio corpo que a criança realiza, quando afirma: “o professor incorporando na sua prática a dança, possibilita à criança

uma nova forma de aprender um corpo que além de ter o seu espaço e forma, seja expressivo e interaja com as coisas da natureza”.

A dança e o canto, de uma forma muito natural, permitem um grande enriquecimento. A dança relaciona-se com a expressão motora. Segundo Howard Gardner (1983) citado por Hohmann e Weikart (2003, p. 657) “As crianças pequenas relacionam, de uma forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa ação com atividade física”.

No que respeita a tocar um instrumento musical, devemos possibilitar à criança a oportunidade de experimentar os mais variados e deixá-la criar sons, ritmos...

Embora não seja um requisito previsto na legislação para o exercício de funções docentes no ensino do PE e do 1º CEB, dada a importância da atuação do educador neste domínio, este deverá criar situações que estimulem a capacidade musical da criança e, para tal, deverá ter alguns conhecimentos musicais que lhe foram facultadas na formação inicial e as que foram sendo adquiridas, como autodidatas e com a participação em diferentes momentos de formação.

Autores como Jean Piaget, Paulo Freire, Emília Ferrero, entre outros, apontam para a necessidade de pormos fim ao ensino através da manutenção de aluno sentados à mesa, durante horas, a cumprirem a realização de atividades mecanizadas e descontextualizadas, impostas por um professor que age como detentor de todo o saber, pois, em primeiro lugar o paradigma da educação na família evoluiu para um sentido mais liberal e democrático, pelo que o professor tem dificuldade em impor que o aluno adote uma postura recetiva e receosa da sua autoridade. Depois, o ensino de natureza tradicional, assente no método expositivo, acaba por não estimular a espontaneidade das emoções nem o desenvolvimento do raciocínio – a construção do conhecimento. Logo, é primordial que o profissional de ensino reconheça a contribuição da relação afetiva no processo de ensino-aprendizagem e a sua importância na socialização da criança.

Segundo Wallon (1999), na sua teoria psicogenética, a criança não pode ser considerada de forma fragmentada. Cada ser humano é um ser corpóreo, concreto e os seus domínios cognitivo, afetivo e motor fazem parte de um todo, a própria pessoa.

Partindo deste entendimento, o afeto surge como uma ferramenta estratégica para promovermos a integração social da criança, através da exploração da sua sensibilidade e do

fortalecimento do processo de consciencialização, para que pouco e pouco cresça com responsabilidade e autonomia para se tornar num cidadão crítico e reflexivo.

Em suma, ser educador ou professor é ser uma espécie de malabarista, porque o seu esforço e criatividade para ter à mão as ferramentas necessárias e conhecer os truques para “espantar” os seus alunos durante todo o processo de ensino e aprendizagem é um desafio constante. Quando a criança entra para a escola, todos os adultos a devem orientar, pois é a fase em que progressivamente passará do mundo onde a fantasia e a realidade se confunde para o mundo concreto onde existem regras e limites. Todavia, continua a ser importante que a criança explore, descubra, toque e mexa, para ter o prazer de experimentar o mundo que a rodeia. Já não será saudável, permitir que a criança faça tudo o que quer, sem regras. A aceitação de determinados comportamentos antissociais, com a desculpa de “... serem do seu temperamento; ter herdado essa personalidade do ...” só vai perpetuar e até agravar esse comportamento, de não reconhecimento da autoridade de quem a aplica. Nestas situações importa manter a calma e ser consistente e assertivo na imposição da disciplina. A criança tem que ter regras, percebê-las e cumpri-las. Aliás, a disciplina é também uma forma de afeto, desde que seja exercida pela assertividade do discurso, com “aplausos” por cada pequeno progresso e se inspirar a criança a saber mover-se num meio onde existem regras que ela tem de respeitar, enquanto se promove o desenvolvimento de competências interpessoais, para progressivamente ela ser capaz de pensar e agir eticamente, sem nunca perder o interesse na aprendizagem. Importa aliar o ensino e a diversão. A aquisição do sorriso social é uma evidência do desenvolvimento humano saudável.

Na escola existem momentos, espaços e situações para realizar atividades musicais, como por exemplo: escutar uma música gravada e/ou cantar para começar e acabar o dia de aulas; fazer acompanhamento do ritmo ou ilustração de palavras com movimentos corporais; cantar para memorizar assuntos/outros conteúdos curriculares, entre outras atividades, cujo limite é a imaginação e determinação do professor que se sente realizado profissionalmente a dispensar atenção aos seus alunos.

1.3.1. A afetividade no processo de ensino e aprendizagem

É indubitável que as demonstrações de afeto durante as práticas pedagógicas influenciam o estado emocional das crianças, com efeitos na valorização da sua autoestima e também no seu autoconceito, com reflexos na relação que mantêm com o professor e com os

seus pares. Esta relação pedagógica não se coaduna com a postura do professor que debita informação, posicionado de frente para crianças sentadas em carteiras enfileiradas, silenciosas e com imobilidade do corpo.

O conceito de afetividade é muito vasto. Segundo definição in dicionário de Língua Portuguesa da Porto Editora, afetividade é a “qualidade de afetivo”; afetivo significa afetuoso; que revela afeição; em que há afeto. De acordo com o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano, o vocábulo afetividade designa o conjunto de atos como bondade, devoção, proteção, apego, gratidão. Refere-se à preocupação de uma pessoa por outra, tendo apreço por ela, cuidando dela, e esta corresponderá positivamente aos cuidados e preocupação. Afirma Abbagnano (1998, p. 53) que “Afeição é usado filosoficamente na sua maior extensão e generalidade, porquanto designa todo estado, condição ou qualidade que consiste em sofrer uma ação sendo influenciado ou modificado por ela.

Almeida e Mahoney (2007, p. 17) definem afetividade como “[...]capacidade, disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis.”

De acordo com Engelmann (1978, pp. 130-131) “[...] parece mais adequado entender o afetivo como uma qualidade das relações humanas e das experiências que elas evocam (...).São as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade que forma seu contexto (coisas, lugares, situações, etc.) um sentido afetivo.”.

Em face do exposto, podemos verificar a relação direta entre relacionar o aspeto afetivo e as relações sociais.

Assim, parece consensual poder concluir que, para obter melhores resultados nas ações do quotidiano, o indivíduo deve desenvolver controlo sobre a dimensão afetiva.

Durante muitas décadas a psicologia, muito por influência das correntes filosóficas que se foram afirmando, debruçou-se sobre os processos cognitivos e afetivos separadamente. Também, talvez devido à dificuldade em estudar estes aspetos de forma integrada, obtivemos uma conceção deturpada da realidade, com reflexos nos modelos educativos.

Ainda atualmente, no ambiente escolar, é comum os profissionais de ensino desenvolverem e avaliarem o processo de aprendizagem considerando a criança sob duas perspetivas: a cognitiva e a afetiva / comportamental. Pessoalmente, concordo com todos os autores que afirmam que este é um dos maiores erros das propostas educativas. O trabalho

desenvolvido nesses moldes faz com que a prática pedagógica seja impessoal, desprovida de atenção aos sentimentos, aos estados de alma dos alunos e apenas focada no ensino das áreas do saber lógico-matemático e científico, enfim, disciplinas escolares clássicas. Ainda se dúvida muito que a cultura do afeto é necessária e que os sentimentos são indissociáveis da possibilidade de construção de conhecimento. Nunca, até agora, alguma vez foi comprovado que apenas privilegiando o pensamento científico e lógico-matemático, o pensamento resulta em mais ações racionais inteligentes.

A crença de que os sentimentos não resultam em nenhuma espécie de conhecimento e podem provocar atitudes irracionais resulta, no mínimo numa inverdade, pois Edgar Morin (2000, p. 23) afirma que

“A racionalidade é a melhor proteção contra o erro e a ilusão. Por um lado, existe a racionalidade construtiva que elabora teorias coerentes, [...] Mas a racionalidade traz também em seu seio uma possibilidade de erro e ilusão quando se perverte [...] A racionalização se crê racional porque constitui um sistema lógico perfeito, fundamentado na dedução ou na indução, mas fundamenta-se em bases mutiladas ou falsas e nega-se à contestação de argumentos e à verificação empírica”.

Ora, alegar que os sentimentos são desnecessários por, eventualmente, não resultarem em nenhum tipo de conhecimento classificado e poderem provocar atitudes irracionais, carece de rigor, pois se podem provocar irracionalidade, também podem influir positivamente na construção de conhecimento, desenvolvimento do raciocínio.

Para sustentar este princípio, é importante referir algumas reflexões de teóricos que se debruçaram sobre a questão da afetividade. Por exemplo, Comenius (2002, p. 85) refere-se ao cérebro na idade infantil como uma esponja, pronto a receber e absorver a mais variada gama de estímulos, apreendendo rapidamente as informações às quais ele é exposto. Daí que o que é consumido na infância torna-se relevante para o resto da vida de uma pessoa. Comenius defende a importância do homem aprender, sem lhe causarmos danos ou traumas, os fundamentos de uma sociedade, para que ele possa dela usufruir. Comenius (2002, p. 109) defende uma educação escolar que leve os alunos

“(...) sem enfado, sem gritos nem pancadas, praticamente brincando e divertindo-se, aos mais elevados graus do saber. As escolas com um método mais eficaz, não só poderão manter-se em plena florescência como também melhorar indefinidamente.”

Quando se equaciona a influência da afetividade no processo de aprendizagem é inegável a importância dos estudos de Henri Wallon. Resumidamente, nos seus estudos, assegura que a expressão emocional, o comportamento e a aprendizagem do ser humano são interdependentes. Mahoney e Almeida (2004, p. 14), de acordo com a teoria de Wallon, afirmam, que “o desenvolvimento da criança se constitui no encontro, no entrelaçamento das suas condições orgânicas e das suas condições de existência quotidiana, encravada numa dada sociedade, numa dada cultura, numa dada época.”

Assim, percebemos que a teoria de Wallon tem, entre outros objetivos, valorizar a interação entre o indivíduo e o meio social, bem como aprofundar a compreensão sobre o papel da afetividade na vida psíquica e no processo de ensino-aprendizagem (ALMEIDA & MAHONEY, 2007).

Ainda segundo a teoria de Wallon, Dantas (1990, p. 4) afirma:

“Para aqueles que superam as resistências iniciais, a obra de Wallon adquire um apelo especial: a possibilidade de integrar a ciência psicológica numa concepção epistemológica dialética e derivar dela uma pedagogia politicamente comprometida.”

A base da teoria de Wallon é a integração afetivo-cognitivo-motora, o que evidencia o papel da afetividade na vida psíquica e como esta interfere no processo de ensino e aprendizagem, conforme Dantas (1990, p. 3): "a sua teoria integra razão e emoção; a sua vida, reflexão para conduta".

Wallon explica que a relação entre a personalidade e a emoção é fundamental para o desenvolvimento psicomotor, e que o papel da emoção é muito relevante no desenvolvimento infantil, dada a articulação incontornável: integração afetiva – cognitiva – motora – pessoa. Segundo Almeida e Mahoney (2007, p. 17-18) neste “conjunto funcional afetividade” participam a emoção, o sentimento e a paixão. Estes resultam de fatores orgânicos e sociais, que correspondem, respetivamente, à ativação fisiológica, à ativação representacional e ao autocontrole. A emoção, recurso de ligação entre o mundo físico e o cultural, (des)codifica atitudes concebidas pela expressão corporal, de forma que são estabelecidos padrões para a alegria, o medo, a tristeza, a raiva, etc. A emoção ao ser fator de mudança de sentimento, estimula o desenvolvimento cognitivo. O sentimento tende a impor mecanismos de controlo que quebrem a potência da emoção. A paixão revela o aparecimento do autocontrole como condição para dominar uma situação.

Segundo Wallon o desenvolvimento do indivíduo processa-se por etapas e em cada etapa ou estágio de desenvolvimento percebe-se que o desenvolvimento motor, o afetivo e o cognitivo, embora sejam estruturalmente diferentes, estão integrados, expressam características da espécie e são histórica e culturalmente determinados. Por volta dos doze meses de idade, a criança começa a evidenciar sua individualidade, tendo evoluído da impulsividade motora para o estágio da impulsividade emocional, respondendo afetivamente à comunicação verbal. E, refere que o aparecimento da afetividade e das emoções conduz à transformação das emoções em sentimentos:

“As emoções, assim como os sentimentos e os desejos, são manifestações da vida afetiva. Na linguagem comum costuma-se substituir emoção por afetividade, tratando os termos como sinônimos. Todavia, não o são. A afetividade é um conceito meio abrangente no qual se inserem várias manifestações” (WALLON, 2008, p. 61).

No espaço de um ano a três anos, a criança, através da fala e da marcha, começa a explorar objetos e a descobrir o seu próprio corpo e constrói a sua realidade; Ao socializar com pessoas do seu convívio, acaba por reproduzir situações que lhe são familiares ou que lhe agradam.

Entre os 3 e os 6 anos de idade, a criança entra numa fase (Estádio do Personalismo) em que, segundo Wallon (1999, p. 217), “a sua necessidade de se afirmar, de conquistar a sua autonomia vai causar-lhe, em primeiro lugar, uma série de conflitos”. Este estágio compreende três fases: oposição, sedução e imitação. Na fase da oposição, a criança precisa de se opor ao outro na conquista da sua autoafirmação. É uma “oposição muitas vezes totalmente negativa que faz [a criança] defrontar-se com as outras pessoas sem outro motivo que o de sentir sua própria independência, a sua própria existência”. (WALLON, 1999, p. 217). Nota-se nessa fase que, ao sentir-se vitoriosa, a criança sente-se fortalecida, confiante e, ao contrário, perante um sentimento de derrota, esta mesma criança sente-se diminuída. Segundo Wallon (2007: 84), experimentando uma “dolorosa diminuição do seu ser”. Na fase da sedução a criança gosta de se sentir admirada. Segundo Wallon (1999, p. 220), “a criança não pode agradar a si mesma, se não tiver a sensação de que agrada aos outros, não se admira se não sentir-se admirada”. Na fase da sedução, também conhecida pela fase das gracinhas, a criança exhibe com entusiasmo as suas “habilidades”. Sente necessidade de ser aprovada, porém reconhece que pode não obter sucesso. Portanto, os seus sentimentos são acompanhados por conflitos e decepções, pois nem sempre consegue concretizar as suas

expectativas. Esta é uma fase basilar na sua autoconstrução enquanto pessoa. Na fase da imitação “com toda a sua sensibilidade postural, a criança guia-se pelas pessoas que a rodeiam, que a atraem e a quem procura imitar” (WALLON, 1999,. 21). Ou seja, esta ação representa tanto uma admiração, como a tentativa de se sobrepor ao outro: “imitar alguém é, primeiro, admirá-lo, mas é também, em certa medida, querer [substituí-lo]” (WALLON, 1975, p. 67). Nesta fase, a afetividade é o fio condutor do desenvolvimento, e possibilita a crescente individualização da criança em relação ao mundo que a rodeia.

A fase entre os 6 e os 11 anos da criança é um período voltado para exploração mental do mundo físico. A criança começa a perceber sua identidade, a sua individualidade em relação às coisas e a outras pessoas. A parte afetiva nesta fase determina de modo positivo ou negativo as características que a própria criança atribui aos objetos, pessoas ou situações que vivencia. Ela progride no seu desenvolvimento afetivo e motor, porém o seu desenvolvimento intelectual determina as características de seu comportamento. Dentro deste contexto, o professor surge como o principal mediador entre o ambiente familiar e o social fora do ambiente escolar e todos os grupos que integram o ambiente escolar, fazendo com que a escola seja um local enriquecedor para a criança, criando as oportunidades para uma relação dialética com o outro e com o mundo. Segundo Wallon,

“os meios onde à criança vive e os que ambiciona são o molde que dá cunho à sua pessoa. Não se trata de um cunho passivamente suportado[...]o meio[...]começa por dirigir suas condutas, e o hábito precede a escolha, mas a escolha pode impor-se, quer para resolver discordâncias, quer por comparação dos seus próprios meios com outros.” (WALLON *apud* AMARAL, 2007, p. 53).

Nos estádios subsequentes, incluindo o que foi designado por “*estádio categorial*” e com destaque para o *estádio da puberdade e da adolescência*, a vida afetiva é intensa. Nesta fase voltam os interesses pelo desconhecido e pela necessidade de chamar atenção das outras pessoas. Porém, no decorrer desta fase, em regra, o jovem já consegue reconhecer as suas limitações dentro do contexto em que se encontrar.

Wallon (2008, p. 73) afirma que “a afetividade constitui um papel fundamental na formação da inteligência, de forma a determinar os interesses e necessidades individuais do indivíduo. Atribui-se às emoções um papel primordial na formação da vida psíquica, um elo entre o social e o orgânico.”

Assim, pode-se concluir que, sob a influência do ambiente, as emoções estabelecem, por meio de manifestações intensas, uma ligação entre o indivíduo e a aprendizagem:

Também segundo este autor, é “contra a natureza tratar a criança fragmentariamente. Em cada idade, ela constitui um conjunto indissociável e original. Na sucessão de suas idades, ela é um único e mesmo ser em curso de metamorfoses. Feita de contrastes e de conflitos, a sua unidade será por isso ainda mais suscetível de desenvolvimento e de novidade” (WALLON, 2007, p. 198).

Também, segundo Piaget, o desenvolvimento intelectual inclui as vertentes afetiva e cognitiva como indissociáveis: “A vida afetiva, como a vida intelectual é uma adaptação contínua e as duas adaptações são, não somente paralelas, mas interdependentes, pois os sentimentos exprimem os interesses e os valores das ações, das quais a inteligência constitui a estrutura” (PIAGET, 1971, p. 271). Ou seja, de acordo com os estudos de Piaget é impossível desvincular a afetividade do processo cognitivo e vice-versa. E, como o desenvolvimento afetivo tem efeitos no desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento social está intimamente relacionado ao desenvolvimento cognitivo e afetivo, formando um elo entre estes, à medida que a criança interage com os adultos e com outras crianças. Ainda a partir das afirmações de Piaget, podemos concluir que é fundamental neste processo a troca de atitudes e valores entre as crianças e os que fazem parte de seu convívio social. E, assim, se torna promissor que o indivíduo se torna num ser social com o decorrer dos anos e com o relacionamento interpessoal configurado com cada um dos estádios de desenvolvimento.

Piaget, nos seus estudos, alega a existência de quatro estádios ou fases do desenvolvimento da inteligência, através dos quais se caracteriza a construção do conhecimento pela criança. Os estádios são os seguintes:

- Estádio Sensório motor (0 – 2 anos): Nesta fase de desenvolvimento, a inteligência da criança restringe-se a situações e ações concretas. É o período inicial do desenvolvimento da coordenação e é, também, o período da diferenciação entre os objetos e o próprio corpo.
- Estádio Pré - operatório (2 – 6 anos): Nesta fase é notável o desenvolvimento da capacidade simbólica (distinção entre símbolos mentais, imagens e palavras), o aumento da capacidade verbal, visto que é neste estágio que surge a “fase dos porquês”, com a criança a elaborar perguntas constantemente, revelando-se ávida de mais e mais explicações e exteriorizando características psicológicas, tais como o

egocentrismo, a intuição, etc., além da relação direta do pensamento com as ações externas.

- Estádio Operatório-concreto (7 – 11 anos): A criança é capaz de fazer ordenações de elementos, organizando-os de forma lógica ou operatória. Já domina uma linguagem sociabilizada, estabelecendo uma conversação inteligível. É o período em que desabrocha a capacidade de reconhecer regras e obedecê-las, estabelecendo compromissos.
- Estádio Operacional-formal (12 anos) – Também designado por Operatório Abstrato. É a fase da consolidação do pensamento lógico-matemático. O indivíduo liberta-se do concreto e desenvolve relações de interação, a fim de obter as conclusões que lhe serão úteis para o futuro.

Embora o papel primordial da escola seja a construção do conhecimento, importa salientar o papel das relações afetivas, visto que a transmissão e a construção de conhecimentos proposta pela escola realiza-se na relação interpessoal, ou seja, na troca de experiências entre todos os que integram a comunidade educativa. Neste sentido, Almeida e Mahoney (2004, p. 198) consideram o afeto como agente presente e ativo no processo de aprendizagem, uma vez que, na escola, a relação pessoa-pessoa é tão importante para o desenvolvimento do ser. Porém, como também frisam Almeida e Mahoney, a relação afetuosa entre professor e aluno tende a ser débil no que se refere a afetividade ligada a processo cognitivo, pois estes autores observam que

“À medida que se desenvolvem cognitivamente, as necessidades afetivas da criança tornam-se mais exigentes. Por conseguinte, passar afeto inclui não apenas beijar, abraçar, mas também conhecer, ouvir, conversar, admirar a criança. Conforme a idade da criança, faz-se mister ultrapassar os limites do afeto epidérmico, exercendo uma ação mais cognitiva no nível, por exemplo, da linguagem.” (ALMEIDA & MAHONEY, 2004, p. 98).

Efetivamente, qualquer ser humano e, em particular as crianças, são impulsionados com manifestações de carinho, abraços e beijos. Porém, na sala de aula há formas muito mais significativas de mostrar afetividade. Muitas vezes, é a simples presença e/ ou participação efetiva do professor na vida e/ou no rendimento do aluno. Esta é a postura de um professor que percebe que a afetividade está intimamente ligada ao processo cognitivo e à socialização adequada que os alunos necessitam em ambiente escolar.

Antunes (2007, p. 54) explica que a afetividade e as relações sociais estão intimamente ligadas ao trabalho didático e pedagógico. Diz que o professor precisa de conquistar o aluno, proporcionando aprendizagens significativas e utilizando palavras de incentivo, expressões positivas quanto à sua prestação e quanto a possibilidades de alterar procedimentos, a fim de envolvê-lo no processo de construção do conhecimento e motivá-lo para se interessar pelas aprendizagens escolares, pois a intensidade do envolvimento afetivo e emocional do professor interfere positiva ou negativamente no processo de aprendizagem do aluno:

“Os laços entre alunos e professores se estreitam e, na imensa proximidade desse imprescindível afeto, tornou-se importante descobrir ações, estratégias, procedimentos sistêmicos e reflexões integradoras que estabeleçam vínculos fortes entre o aluno, o professor e [o conteúdo curricular]” (ANTUNES, 2007, p. 12).

Também Vygotsky (2003, p. 75) refere a importância das interações sociais, afirmando que a construção do conhecimento ocorre a partir de um imenso e necessário processo de interação. Ele frisa que, além da importância da socialização no processo de construção do conhecimento, a afetividade tem um papel evidente na construção do próprio sujeito e nas suas ações. Defende a relevância da afetividade na relação entre professor e aluno, considerando-a inseparável do processo de construção do conhecimento, quando diz:

“a emoção não é uma ferramenta menos importante que o pensamento. A preocupação do professor não deve se limitar ao facto de que seus alunos pensem profundamente e assimilem a geografia, mas também que a sintam. [...] as reações emocionais devem constituir o fundamento do processo educativo” (VYGOTSKY, 2003, p. 121).

Ainda para Vygotsky (2000, p. 146) o processo de aprendizagem ocorre através de interações pessoais constantes, ou seja, é por meio do outro que o indivíduo molda os seus pensamentos e ações, construindo assim novos conhecimentos e incorporando a sua herança cultural:

“o aspeto emocional do individuo não tem menos importância do que os outros aspetos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial.”

Ainda sobre este assunto, Vygotsky (2003, p. 121) salienta que “as reações emocionais exercem uma influência essencial e absoluta em todas as formas de nosso comportamento e em todos os momentos do processo educativo. Se quisermos que os alunos recordem melhor ou exercitem mais seu pensamento, devemos fazer com que essas atividades sejam emocionalmente estimuladas.” Ou seja, é a qualidade da relação afetiva em conjunto com a satisfação nas experiências de aprendizagem que motiva para a construção do conhecimento, e, conseqüentemente desenvolverá a sua autonomia, pois este é o processo que conduz a desenvolver um sentimento de segurança relativamente às suas capacidades, incluindo tomadas de decisão.

Freire também critica negativamente o ensino tradicional, o que ele designa de “Educação bancária”, no qual se processa quase exclusivamente o ensino de conteúdos, numa mera transmissão de saberes. Inversamente, explica que “o que importa na formação docente é a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2005, p. 50)

Em suma, a teoria psicogenética de Henri Wallon é indispensável para que o professor possa refletir sobre como encaminhar os seus alunos na sua formação para serem pessoas. Assim, é fundamental que o professor conheça as características das fases do desenvolvimento do ser humano, valorizando a relação intrínseca do papel da afetividade no desempenho cognitivo e motor, e, a partir da observação da criança no meio em que esta se desenvolve, reflita para saber lidar com os seus limites e as suas potencialidades, desenvolvendo com ela uma espécie de trabalho em equipa, com divisão de tarefas ajustadas para serem exequíveis por si, proporcionando-lhe oportunidades para o autoconhecimento e aceitação da sua singularidade. Almeida e Mahoney (2007, p. 81) destacam que, para Wallon “é dever da escola oferecer às crianças, sem discriminação, o que existe de melhor na cultura”, valorizando a dimensão da socialização. Esta escola só é possível com um professor que esteja disponível para fomentar a afetividade, sem a desvincular do processo de desenvolvimento cognitivo e motor e que respeite o ritmo de desenvolvimento de todas as crianças em cada estágio do seu desenvolvimento.

Os estudos de Piaget constituem uma fonte de informação indispensável para o professor que deseje realizar um trabalho produtivo na sala de aula. Considerando-se que, no âmbito da educação infantil, a interação do professor com seus alunos é constante tanto na sala de aula, como no recreio ou na sala de refeições, podemos concluir que essa proximidade

afetiva é muito importante, pois é através dela que se dá a interação com os objetos e a construção de um conhecimento motivador para as crianças.

Em face do exposto, após analisarmos as concepções de vários pedagogos e investigadores da educação, percebemos a relevância da afetividade nas relações sociais, no ambiente escolar. A criança tem uma necessidade natural de ser amada, aceita e ouvida, e, nesse sentido, o empenho do profissional de ensino reflete-se na manifesta preocupação em conduzir o aluno no caminho da predisposição para o trabalho, com interesse e satisfação, respeitando o modo como cada um percebe o mundo.

A criança, ao entrar na escola, aventura-se num mundo desconhecido e, à partida tem muita curiosidade em o descobrir. Encontrando-se no estágio *Pré-operatório* e, mesmo no *Operatório concreto*, conforme Piaget os caracteriza ou nas fases do *Personalismo* e *Pré categorial*, descritos nos estudos de Henri Wallon, psicologicamente, a criança tem efetivamente uma necessidade de aceitação muito grande. Por isso, para além de dever ser acolhida no primeiro dia num ambiente agradável, precisa de ser nos dias subsequentes e sempre daí em diante acolhida com carinho por um professor que se aperceba das suas necessidades e promova as suas potencialidades, através de atividades de aprendizagem que absorvam a sua atenção durante a sua realização e lhe despertem predisposição para o trabalho colaborativo. A este propósito, Saltini (1997, p. 91) refere que:

“A serenidade e a paciência do educador, mesmo em situações difíceis, faz parte da paz que a criança necessita. Observar a ansiedade, a perda de controlo e a instabilidade de humor, vai assegurar à criança ser o continente de seus próprios conflitos e raivas, sem explodir, elaborando-os sozinha ou em conjunto com o educador. A serenidade faz parte do conjunto de sensações e percepções que garantem a elaboração de nossas raivas e conflitos. Ela conduz ao conhecimento de si mesmo, tanto do educador quando da criança”.

Ainda a propósito de o professor dever ter a sensibilidade de entender que tem diante de si um ser único e que é dever de um professor empenhar-se em conceber estratégias e propor atividades de aprendizagem que correspondam às necessidades dos seus alunos, à satisfação da sua curiosidade no que ao conteúdo curricular diz respeito, Saltini (1997, p. 92) aponta o interesse, a curiosidade da criança como o ponto de partida para desenvolver o processo de ensino aprendizagem, envolvendo-a afetivamente no trabalho “o interesse da criança é que programa o dia e não vice-versa, visando assim o entusiasmo do grupo e energizando o conhecimento”.

E, complementa esta ideia referindo que o professor tem de

“ (...) encorajar a criança a descobrir e inventar, sem ensinar ou dar conceitos prontos. A resposta pronta só deve ser dada quando a pergunta da criança focaliza um ato social arbitrário (funções do objeto quotidiano). Manter-se atento à série de descobertas que as crianças vão fazendo, dando-lhes o máximo de possibilidades para isso. Dar atenção a cada uma delas, encorajando-as a construir e a se conhecer. Dar maior incentivo à pergunta que à resposta. Sempre buscando no grupo a resposta, o professor procurará sistematizar e coordenar as ideias emergentes. A relação que se estabelece com o grupo como um todo e a pessoal com cada criança é diferenciada em todos os seus aspetos quantitativos e cognitivos, respeitando-se a maturidade do seu pensamento e a individualidade.” (SALTINI, 1997, p. 92).

Com base neste pressuposto, o professor no ensino do pré-escolar (e, ainda com os alunos na fase do *Operatório concreto*) tem de considerar como natural, próprio do processo de maturação, que a criança não sabe dominar as suas paixões e, por isso, exterioriza os seus sentimentos de forma muito mais intensa, genuína e irrefletidamente. E, ao invés de descrever a criança como birrenta, obstinada, entre outros rótulos, valorizando-a como se de um adulto se tratasse, apenas poderá referir os comportamentos que observou, com vista a auxiliar a criança a modificá-los, pois conforme explica Mukhina (1998, p. 209): “Os sentimentos da criança brotam com força e brilho, para se apagarem em seguida; a alegria impetuosa é muitas vezes sucedida pelo choro”.

Nestes momentos, cujo estágio de desenvolvimento em que se encontram determina que as crianças sejam tão genuínas nos seus sentimentos, levando-as a perderem o controlo das suas emoções, o professor precisa de ter muita paciência, competência científica e habilidade para manter um diálogo com a criança, demonstrando interesse e carinho por ela e, se ela assim o permitir, descobrirem como ultrapassar a situação. Também deve ser devotada toda a atenção no sentido de garantir assertividade na atuação face a comportamentos que previamente foram objeto de discussão com os alunos e elencados como não aceites. É importante evitar comparações ou tratamento desigual em situações semelhantes entre uma e outra criança, pelas implicações que tais procedimentos, em regra, acarretam no desenvolvimento psicoafectivo da criança. Enfim, importa evitar que a criança crie uma visão negativa de si mesma, ao intuir que não é capaz de lidar com algo novo que ocorre no contexto escolar. Quando este sentimento invade a criança, ela tem, normalmente, mais dificuldade em se relacionar, socializar, o que, por sua vez, também influencia diretamente a sua predisposição e capacidade para desenvolver aprendizagens.

1.4. Posições teóricas no desenvolvimento de concepções sobre o ensinar e o aprender com apologia da Educação pelas Artes

“Ao longo dos anos, os antigos encontraram uma boa receita para a educação: ginástica para o corpo e música para a alma.” – Platão

É importante notar que a discussão sobre o que se deve aprender já começou na Grécia antiga. Platão rejeitava a educação que se praticava na Grécia na sua época e que estava a cargo dos sofistas, incumbidos de transmitir conhecimentos técnicos - sobretudo a oratória - aos jovens da elite, para torná-los aptos a ocupar as funções públicas. Já naquela altura, numa atitude quase visionária, defendeu a teoria de meninos e meninas deverem ter acesso à mesma instrução. Concebeu um sistema educativo para o seu tempo, cuja meta da educação era a formação do homem moral, vivendo num Estado justo: “Aquele que combina a música com a ginástica na proporção certa e que melhor as afeiçoa à sua alma bem poderá chamar-se um verdadeiro músico” (PLATÃO, República, 3.412 A, in GROUT, 2007. 21). Era tal a importância que atribuía à Música que proclamava (tal como Aristóteles) que era possível criar “pessoas boas mediante um sistema público de educação cujos dois elementos fundamentais eram a Ginástica e a Música, visando a primeira a disciplina do Corpo e a segunda a disciplina do Espírito” (GROUT, 2007, p. 21). Para que a Música pudesse cumprir o seu papel na formação dos jovens, os mestres deveriam obedecer a uma metodologia sequencial, começando pelas canções, depois os hinos guerreiros e por fim os religiosos. Os alunos entre os 14 e os 16 anos deveriam aprender tanto melodias violentas como calmas – aquelas para os preparar para as lutas e estas com vista ao desenvolvimento da capacidade de concentração e orar. Após os 16 anos, recomendava que todos deviam participar nos cantos corais e nas canções dos jogos. Como facilmente se conclui, já naquela época havia a preocupação de ensinar música de acordo com a idade dos alunos, e de a integrar no ensino de outras matérias.

Na Idade Média, os fundamentos da Música desenvolveram-se no seio da Igreja Cristã, mas revelaram as suas origens na antiguidade. Boécio, um dos autores mais influentes deste período, no seu tratado *De institutione musica*, refere o que autores da Grécia Antiga tinham concluído, nomeadamente, que a Música, conjuntamente com as Matemáticas, servia de preparação para o estudo da Filosofia, a qual se consideraria no topo dos saberes. Boécio referiu-se também à importância da música pela influência que teria no carácter e na moral dos alunos.

No período do Humanismo Renascentista regista-se uma tentativa de recuperar os princípios greco-romanos, o que despoleta a hierarquização das ciências, das artes e das letras. Porém, a Reforma Protestante conduziu ao ensino da Música nas escolas, onde se aprendiam noções de escrita musical e canto enquanto a criação da Ordem dos Jesuítas, devido à fundação de escolas extremamente organizadas, cujos projeto educativo era o de formar homens cultos, incluía a Música como disciplina curricular escolar. Embora tivesse uma abordagem com funções eminentemente religiosas, o certo é que os Jesuítas ensinavam, além da Gramática e do Latim, Música e Cantochão (canto monofónico utilizado desde os primórdios da Idade Média), tendo inclusive desenvolvido uma “cartilha” musical.

No século XVII, Comenius, entre 1621 e 1657, escreveu *Didática Magna*, um Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos, onde advoga a existência de 27 estádios diferentes de desenvolvimento da criança, concluindo, por isso, que o currículo teria que ser adequado a cada um deles. “A formação do homem faz-se com muita facilidade na primeira idade e não pode fazer-se senão nessa idade” (COMENIUS, 2006, p. 111). Neste currículo estava incluída a Música, referindo que deveria ser abordada, primeiro, com o objetivo de despertar os sentidos, contribuir para o enriquecimento da linguagem e promover uma boa saúde. Posteriormente, dar-se-ia início ao estudo do canto, da leitura musical e prática de tocar um instrumento musical.

De acordo com Comenius, a escola precisa de investir no desenvolvimento de metodologias que apostem na capacidade humana inata de aprender todas as coisas e que se retraia na imposição da disciplina através de retenções no final do ano escolar e/ ou medidas meramente sancionatórias. Comenius, citado por Lopes, afirma que é dever do educador trabalhar a mente humana para que todas as pessoas recebam uma educação satisfatória, o que implica que ninguém pode deixar de sentir o anseio pelo conhecimento e pela sabedoria (LOPES, 2003. 98). Ainda segundo Comenius, para que isso acontecesse, seria necessário "um pequeníssimo estímulo e [uma] sábia orientação" (COMENIUS, 2002, p. 113).

Também, Rousseau, já no século XVIII, fala da necessidade de um sistema educativo que encare o aluno como um ser inteiro, que não o observe de forma fragmentada, e defende que o estado cognitivo é apenas um dos vários estados presentes nas várias fases de desenvolvimento durante a infância. Segundo Pissara (2005, p. 22), Rousseau "sistematizou toda uma conceção de educação, depois chamada de Escola Nova e que reúne consenso entre vários pedagogos dos séculos XIX e XX".

De acordo com Rousseau, a criança deveria viver cada fase da infância plenamente, porque, segundo ele, até os 12 anos o ser humano é apenas emoção e corpo, estando a razão ainda em processo de formação. Segundo ele, o indivíduo deveria viver em liberdade, ainda que não desenfreada, mas em relação à oposição suscitada pelos adultos. Rousseau defendia a teoria de que o verdadeiro objetivo da educação era ensinar a criança a exercer a liberdade. O aluno só participaria na sociedade, quando a tendência para a socialização nele surgisse naturalmente após o desenvolvimento da razão: “Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos, ele não será magistrado, soldado ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem” (ROUSSEAU apud GADOTTI, 2006, p. 137).

A teoria de Rousseau põe em evidência os prejuízos que a atitude austera, arrogante, impositiva de professores, que dão aulas com autoritarismo e severidade (uma atitude que não se harmoniza com autoridade e / ou assertividade), acarreta para as sociedades, pois esta defende uma postura pelo afeto, apego, proteção contribuiria para a formação de homens rudes e inflexíveis. Pelo contrário, defendia que os professores deveriam divertir-se com seus alunos, propondo atividades que estimulassem a sua curiosidade. Rousseau (1994, p. 23) chega a afirmar que “o aluno deve sobretudo ser amado (...)”.

Então, percebemos que se defende que o professor deveria trabalhar para que os seus alunos se sentissem melhor em ambiente escolar do que em qualquer outro lugar, ao mesmo tempo que leva o aluno a interessar-se e a descobrir a aprendizagem por si só.

Rousseau defendia que a observação é fundamental para que o professor conheça as características pessoais, peculiaridades e necessidades dos seus alunos e saiba trabalhá-las potenciando o desenvolvimento humano de forma plena e harmoniosa. E, Cerizara (1990, p. 108) complementa esta teoria salientando que “Nada é predeterminado, tudo é construído numa tentativa pedagógica de harmonizar a especificidade da criança com as influências do meio, com as generalidades do desenvolvimento humano.”

De acordo com Cerizara (1990, p. 166), o objetivo da educação deve ser o encaminhamento do indivíduo no sentido de o dotar de competências para viver em sociedade, enfrentando o cotidiano, utilizando prudentemente tanto a razão como o sentimento, respeitando sempre a esfera de atuação do outro. Visto que é com o professor que a criança adquire as primeiras noções de independência e autonomia, o professor torna-se numa das figuras basilares para que esta “metamorfose” ocorra. O professor é, em princípio, o principal agente desta transformação.

No século XVIII, conhecido pelo século das “luzes”, como que querendo significar que antes se vivia nas trevas da ignorância, uma vez que a classe média ascendeu a uma posição mais influente, o ensino teve de acolher os filhos desta classe e, para os iluministas “o homem é produto do meio em que vive, da sociedade e da educação”. Desse modo, a educação não poderia continuar sob o domínio da igreja, pois a sua filosofia era arcaica e conseqüentemente, a sociedade tornava-se ignorante e fanática. Pelo contrário, a educação deveria assentar no desenvolvimento da capacidade do indivíduo pensar por si próprio.

Entretanto, já no século XX, John Dewey, um filósofo norte-americano, defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a manutenção emocional e intelectual das crianças “...O professor que desperta entusiasmo nos seus alunos conseguiu algo que nenhuma soma de métodos sistematizados, por mais corretos que sejam, pode obter”. Defendia que o principal objetivo do sistema educativo devia ser educar a criança como um todo; O importante era o crescimento harmonioso - físico, emocional e intelectual. Foi pioneiro na defesa da teoria de que os alunos aprendem melhor quando realizam tarefas associadas aos conteúdos ensinados. As atividades manuais e criativas ganharam destaque nos currículos e o método de trabalho com as crianças assentou na descoberta, na promoção de momentos para experimentarem e pensarem por si mesmas. Terá sido um dos primeiros pedagogos a chamar a atenção para a capacidade de pensar dos alunos. E, acreditava que o conhecimento resulta de discussões coletivas, até assentar em consensos: "A aprendizagem ocorre quando partilhamos experiências, e isso só é possível num ambiente democrático, onde não haja barreiras ao intercâmbio de pensamentos", escreveu. Como efetivamente, também argumentou "...as crianças não estão, num dado momento, a ser preparadas para a vida e a viver noutro...", preconizou que o sistema educativo deve ter como objetivo preparar a criança para a vida, promovendo o seu constante desenvolvimento.

Defendeu a importância de realizar na sala de aula atividades com valor intrínseco em 7-8 áreas de saber, o que Gardner recuperou na *sua Teoria das Inteligências Múltiplas*.

Muito recentemente, Carpegiani assina na revista *CRESCER*, datada de oito de janeiro de 2015, um artigo intitulado “*Estudar Música Deixa as Crianças Mais Atentas e Menos Ansiosas*”, apresentando os resultados de um estudo levado a cabo por um grupo de investigadores da Universidade de Vermont, nos Estados Unidos da América.

Este estudo, que consistiu na análise de tomografias de 232 crianças entre os seis e os dezoito anos de idade, levou os especialistas a constatarem que o contacto com a música

aumenta a espessura de uma parte importante do cérebro, o córtex, que também é responsável pelo controle das emoções.

Estes especialistas perceberam que estudar música melhora as funções executivas do cérebro, responsáveis por habilidades como a memória, o controle da atenção, a capacidade de organização e a capacidade de planejar para futuro.

Segundo Elvira Souza Lima, especialista em neurociência e música, “*O estudo dos instrumentos leva o ser humano ao nível mais complexo de concentração do cérebro, que é a atenção executiva. É preciso ter foco e disciplina para aprender a ler partituras e marcar o tempo*”.

Frisando Elvira, colocar um instrumento musical, quer seja convencional ou não convencional, na mão de uma criança ajuda na estimulação do seu desenvolvimento neurológico.

O contacto da criança com instrumentos musicais, de forma estruturada e intencional, pode ser iniciado a partir dos três/quatro anos de idade, quando a criança já é capaz de executar movimentos mais subtis com as mãos. “Essa aprendizagem modifica fisicamente o cérebro, principalmente quando ocorre antes dos sete anos, e os benefícios mantêm-se por toda a vida, mesmo que a criança pare de tocar o instrumento depois.” (LIMA, 2015)

O contacto com a música, ainda que apenas como ouvinte, também prepara o cérebro da criança para executar diferentes tipos de funções pela vida fora e, por isso, tem um grande impacto no desenvolvimento do indivíduo.

Então, é indispensável promover a iniciação musical no quotidiano da criança, o que inclui a sua abordagem na escola, o mais precocemente possível.

Sendo a música parte integrante do desenvolvimento intelectual, cultural, emocional e psíquico das crianças não tem de ser lecionada à parte, nem ser refém do especialista nessa área. Aliás, pode ter um impacto mais positivo ao ser integrada na abordagem de outras áreas disciplinares.

Concluindo, a música, com maior ou menor força, é parte integrante da vida do ser humano. Desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que possuímos para a assimilar.

Quando a música nos desperta para um mundo de experiências de prazer e de bem-estar, ela não se resume a uma mera associação de sons e palavras, mas converte-se numa

ferramenta que pode fazer a diferença no processo de ensino e aprendizagem, pois facilita a aquisição de conhecimentos e estimula a competência de as crianças os utilizarem na sua tentativa de encontrarem soluções para a resolução de problemas noutros contextos, para além de impulsionar comportamentos sociais éticos, como a solidariedade e o respeito pelo outro, na sua individualidade, singularidade.

A música pode funcionar como uma mola para transformar e/ou potenciar o ato de aprender, com particular relevância no quotidiano da relação didática e pedagógica professor-aluno e alunos, por se constituir uma atividade divertida, cultural, intelectual e socialmente enriquecedora.

1.5. Técnicas e métodos de ensino ativos (que privilegiam a Expressão Musical)

A música é uma importante forma de expressão humana. A sua importância é conhecida desde as civilizações antigas, compreendendo tanto as ocidentais quanto as orientais. Ela exige o domínio de uma linguagem e desenvolvimento de conhecimentos técnicos e, portanto, pode ser ensinada e aprendida.

Este capítulo pretende mostrar as ideias de autores que alinham com as orientações curriculares para a abordagem da Expressão Musical.

Com efeito, civilizações antigas como a grega, por exemplo, já reconheciam a música como uma importante forma de conhecimento humano. Para os gregos, a formação do cidadão estava ligada à formação do espírito e, por isso, intimamente ligada à arte. Durante a Idade Média, a Música era ensinada com a mesma importância da Aritmética, Geometria e Astronomia, formando assim o *quadrivium* – as quatro artes matemáticas que constituíam as artes liberais.

Com o passar dos séculos, já na Idade Moderna, muitos compositores foram também professores de instrumentos, regência e composição. Neste período o pensamento dominante realçava o talento inato e, portanto, aprender música ficava restrito apenas a alguns alunos que possuíam esse dom, sendo selecionados previamente pelo mestre.

Entretanto, com o desenvolvimento das expressões artístico-musicais aprender música é descrito como um meio eficaz para formar cidadãos capazes de se expressarem individual e coletivamente. E, partindo do princípio que numa sociedade massificada não deve ser tolerado o monopólio da arte por determinados grupos sociais, são vários os autores que apresentam

metodologias para o ensino coletivo da música. Por exemplo, três métodos de “Ensino de Segunda Geração da Educação Musical”, revolucionários, são desenvolvidos por Hans Joachim Koellreutter, Violeta Gainza e Murray Shaffer. Estes autores concebem a educação musical valorizando a percepção sonora não só de notas musicais como de ruídos e paisagens sonoras, pelo que se revelam excelentes metodologias para o ensino coletivo de música para professores não especialistas – aquele professor que não possui conhecimento formal em música.

Segundo Koellreutter, a implicação mais importante no que respeita à educação pela música na nossa sociedade atual é a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, tecnologia e estética; noutras palavras, desenvolver a capacidade para um pensamento globalizante, integrado em muitas culturas. A arte deve ser encarada como um meio de preservação e fortalecimento da comunicação pessoa a pessoa e de sublimação e sentimentos menos positivos.

Defendia que a música deveria estar em constante diálogo com outras áreas do conhecimento, privilegiando o ser humano. Por isso mesmo, ele defendia que a arte deveria ser funcional, ou seja, voltada para as necessidades da sociedade em que vivemos, e não remetendo para valores e princípios do passado. Por isso, as suas propostas educativas apontam para a estimulação da criatividade dos alunos, tornando-os curiosos. Desse modo, refere a improvisação como uma ferramenta a privilegiar. Jamais considerou a educação musical unicamente para a aquisição de técnicas e procedimentos necessários à realização musical. Entendia que a sua abordagem devia centrar-se na valorização da importância e o porquê da música (e da arte) na vida humana:

“...não orientar apenas para a profissionalização de musicistas, mas aceitar a educação musical como meio que tem a função de desenvolver a personalidade do jovem como um todo; de despertar e desenvolver faculdades indispensáveis ao profissional de qualquer área de atividade, como, por exemplo, as faculdades de percepção, as faculdades de comunicação, as faculdades de concentração (autodisciplina), de trabalho em equipe, ou seja, a subordinação dos interesses pessoais aos do grupo, as faculdades de discernimento, análise e síntese, desembaraço e autoconfiança, a redução do medo e da inibição causados por preconceitos, o desenvolvimento de criatividade, do senso crítico, do senso de responsabilidade, da sensibilidade de valores qualitativos e da memória, principalmente, o desenvolvimento do processo de conscientização do todo, base essencial do raciocínio e da reflexão. [...] Meu método é não ter método. O método fecha, limita, impõe... e é preciso abrir, transcender, transgredir, ir além...”. (KOELLREUTTER, 1998, p. 39)

Basicamente, Koellreutter (1998, pp. 45, 134) desafia os professores a terem em consideração os conhecimentos prévios, necessidades e interesses dos alunos, para poderem promover processos significativos de educação musical. A participação ativa, a criação, o debate, a elaboração de hipóteses, a análise crítica, sempre foram princípios básicos presentes em todas as situações de ensino-aprendizagem propostas e/ou coordenadas por ele:

“Sabemos que é necessário libertar a educação e o ensino artísticos de métodos obtusos, que ainda oprimem os nossos jovens e esmagam, neles, o que possuem de melhor. A fadiga e a monotonia de exercícios conduzem à mecanização tanto dos professores quanto dos alunos.[...] A minha maneira de trabalhar parte sempre do aluno, dele para mim e não o contrário. O assunto das aulas resulta sempre de um diálogo, de uma discussão entre os dois polos: aluno e professor. [...] O problema é como motivar os alunos, criando uma situação de polémica que lhes interesse ou então simplesmente partindo da prática musical, que tem que ser renovadora. Portanto, o melhor é a improvisação, utilizando todos os elementos que possam soar.”

Na mesma lógica de Koellreutter, Violeta Gainza defende uma prática pedagógica educativa que procura integrar todos os aspetos do fazer musical. Não interessa só o que está a acontecer no cérebro, mas também o que se passa no corpo como um todo:

“Fazer-Sentir-Pensar. Este processo ajuda na compreensão de que estamos fazendo. Existem muitas maneiras para integrar o conhecimento com as experiências musicais que o aluno tem e traz para a sala de aula. É muito importante que o professor integre esses conhecimentos e experiências musicais prévias dos seus alunos, bem como suas necessidades e expectativas. Uma das maneiras de fazer isso é através da improvisação como técnica de participação e aprendizagem.” (GAINZA, 2010, p. 15).

De maneira sintética, a improvisação refere-se à contração do planeamento e da execução; à compreensão da ação à medida que esta vai tomando lugar; e à capacidade de executar um movimento de antecipação ou reação sem o benefício de reflexão prévia.” (CUNHA, 2002).

Gainza (2000) defende o seu ponto de vista comparando a educação musical à educação noutras áreas do saber:

“Não posso conceber uma educação musical e muito menos uma iniciação musical sem livre expressão. Por que haveria de ser a música diferente das outras artes, das outras linguagens? Não é um facto que uma criança aprende a falar para poder expressar-se..., aprende a caminhar para mover-se à

vontade pelo espaço e usa os lápis de cor para se entreter desenhando, rabiscando, inventando formas?”

Muitas pessoas pensam em Educação/Expressão Musical como sinónimo de Teoria Musical. É inegável que o domínio da leitura e da escrita, bem como o conhecimento da terminologia usada na comunicação entre os músicos, são aspetos importantes para quem quer dominar o universo musical. Mas são apenas uma parte, que não pode ser confundida com o próprio universo da música. Fazer música é bem mais complexo (e gratificante!) do que ser capaz de ler uma partitura e dominar conceitos. Fazer música tem a ver com criação, com invenção, com gosto estético. Deste modo, a educação musical que poderá contribuir para isso será acreditar no potencial de todos os alunos. Como diz Schafer “potencialmente, todas as músicas foram escritas para todas as pessoas”.

Assim, será consensual concluir que também todas as pessoas são potencialmente capazes de compreender e fazer música – cabe ao educador facilitar o acesso dos alunos a este mundo sonoro.

A título de atividades pedagógicas Schafer sugere que os alunos conversem entre si sem usar palavras, utilizando apenas instrumentos musicais (inclusive, não convencionais), visando a comunicação dos seus pensamentos, emoções e ideias (SCHAFER, 1992).

Ao reagir prontamente aos sons que os outros estão a produzir, numa sincronia instantânea, desenvolve-se, entre muitos outros processos, a perceção auditiva, estimulando os alunos a notar os vários sons que os cercam no dia-a-dia, levando-os a distinguir som de ruído. Efetivamente, os sons do ambiente recebem atenção especial no modelo pedagógico de Schafer, pois considera que um dos objetivos do ensino da música é incentivar os alunos a preferirem os sons saudáveis da vida humana, tornando-os capazes de agir para interferir na modificação da realidade que considerem, por exemplo, como sendo poluição sonora. Embora, por definição, ruído seja qualquer som indesejado, Schafer considera-o um elemento musical sempre que ele é usado como recurso expressivo. Sendo assim, o ruído (barulho!) que a improvisação por parte dos alunos, por vezes, provoca na sala de aula, deve ser encarado pelo professor como um elemento musical na sala de aula.

Na pedagogia de Schafer, a notação musical convencional não deve ser ensinada nos ciclos de estudos iniciais, pois pode revelar-se um código extremamente complexo nessa fase de desenvolvimento. O autor propõe uma notação que seja mais objetiva, que possa ser ensinada/aprendida em pouco tempo e transformada em som rapidamente. Então, os

educadores têm o dever de inventar novas notações, próximas do sistema convencional e, ao mesmo tempo, passíveis de serem dominadas rapidamente pelos alunos.

Resumidamente, a ideia de Schafer sobre educação musical centra-se em desenvolver o potencial criativo, consciencializar os alunos sobre os sons ambientais e encontrar uma ligação entre todas as áreas do saber. Esta abordagem pode não ensinar a música propriamente dita, contudo, desenvolverá habilidades e competências muito úteis para toda a vida, facilitando inclusive a aprendizagem de música oportunamente, mais tarde.

Brown, citado por Perry (2002, p. 488) descreve as “(...) principais abordagens do Ensino da música: Orff, Kodály, Dalcroze (...) estes são provavelmente os modelos para a educação musical na sala de aula mais amplamente aceite e adotados.”

Amado debruça-se sobre as diferentes formas de desenvolver as capacidades musicais das crianças e estudou diferentes métodos e pedagogias concluindo que no início do século XX foi sendo dada mais importância a metodologias mais centradas na criança valorizando a sua atenção, fases de desenvolvimento, interesses e necessidades, pois segundo o autor “ a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e também é capaz de criar” (AMADO, 1999, 39).

O pedagogo considerado pioneiro dos métodos ativos foi Jacques Dalcroze, que Amado considera criador de um método rítmico denominado por rítmica Dalcroze, que engloba três áreas: a rítmica (movimento corporal), a improvisação em instrumentos de percussão ou piano, e a educação do ouvido através do canto, do jogo e do movimento.

Este método desenvolve capacidades auditivas e motoras, a memória e a concentração, educa a sensibilidade e espontaneidade, estimula a criatividade, e continua hoje a ser utilizada.

A metodologia de Carl Orff, segundo Perry (2002), dá a oportunidade para as crianças, expressarem as suas ideias e desenvolvia-se de forma natural. Utilizava instrumentos e relacionava a música com o movimento, a dança e a introdução gradual da melodia e da harmonia. Perry (2002, p. 489) refere “ As salas de aula Orff combinam ritmo, movimento, discurso e canto, de modo a fomentar a evolução da música das formas mais simples às mais complexas.” Aprende-se fazendo: a improvisação é feita com palavras e rimas; o repertório são as rimas os provérbios, canções de roda, danças e folclore. Valoriza-se o saber pela experiência sobre o saber livresco, intelectual e o grande objetivo é o de sensibilizar todas as

crianças para a Música (criação e audição) combinando conhecimento e vivências agradáveis através da própria experiência musical (WUYTACK, 1993).

Jos Wuytack, que ministrou em Portugal Cursos Intensivos de Pedagogia Musical, a partir da década de 1970, comunga das ideias de Orff e fundamentando-se nos princípios da atividade (estar ativa deve ser base da educação musical, porque a criança é naturalmente ativa); criatividade (proporcionando desafios de improvisação); totalidade (abordagem integradora usando a língua falada, a musical e a corporal) e comunidade (trabalho em grupo, desenvolvendo a sociabilidade):

“...através de atividades como cantar, tocar instrumentos, mimar e dançar, procura-se enriquecer o vocabulário, trabalhar a articulação, desenvolver os sentidos rítmico e melódico, levar a uma boa colocação de voz, exercitar o sistema sensório-motor. O jogo, forma espontânea da atividade infantil, o movimento e a mímica, expressões de uma linguagem naturalmente ritmada, são atividades privilegiadas” (WUYTACK, 1993, p. 3).

A sua marca está associada ao sistema de *Audição Musical Ativa*, baseado na metodologia do musicograma – a música é representada através de cores, símbolos e formas geométricas e não conforme a notação convencional numa partitura.

Outro trabalho pedagógico referido por Perry é o de Zoltán Kodály que baseia o ensino da música na execução de músicas folclóricas originais, canções populares indígenas, para tornar a Música numa linguagem compreensível e parte integrante da educação geral. De modo contrário à metodologia de Orff, a de Kodály privilegia o canto como primeira Expressão Musical natural, considerando ainda o Jardim de Infância o momento privilegiado dentro do sistema escolar, pois acreditava que esta arte desenvolvia o raciocínio e as emoções (CARTÓN, 1994). Criou pautas para desenvolver o canto e o interesse pela música. Numa conferência realizada na Califórnia, em 1966, Kodály defendeu a sua teoria:

“Temos que educar músicos antes de formar instrumentistas. Uma criança só deve ter um instrumento depois que ela já saber cantar... O seu ouvido vai-se desenvolver somente se as suas primeiras noções de som forem formadas a partir do seu próprio canto, e não conectadas com qualquer outro estímulo externo visual ou motor. A habilidade de compreender música vem através da alfabetização musical transferida para a faculdade de ouvir internamente. E a maneira mais efetiva de se fazer isto é através do canto”.

Associando sempre o solfejo à execução, a improvisação é feita através do solfejo, desde os primeiros grupos de notas aprendidas, e o repertório é o canto a duas ou três vozes, de cantigas tradicionais nacionais (GARCIA, 2001).

Ainda, segundo referência de Amado, Edgar Willems, que recebeu inicialmente influências de Dalcroze, a metodologia musical devia ser baseada em três pontos importantes: o ritmo, a melodia e a harmonia. A vida fisiológica relaciona-se com o ritmo, a vida afetiva com a melodia e a vida mental com a harmonia.

Assim, Willems centrou a sua atividade pedagógica na canção e no desenvolvimento tanto da audição como do sentido rítmico. Defende que a criança ao participar num coro, desenvolve a audição e a voz, o ritmo, a melodia e a harmonia, a sensibilidade musical, a memória, a imaginação, a postura, o sentido da responsabilidade, o respeito, a socialização e a disciplina. A sua metodologia compreende canções (simples, ritmadas e de preparação para o instrumento); atividades de desenvolvimento do ritmo (movimento ordenado, através de batimentos livres, regulares, com acentuação, com intensidades diferentes...); atividades de desenvolvimento auditivo (reconhecer e reproduzir os sons; sensibilidade auditiva; inteligência auditiva); atividades de solfejo elementar e de vocabulário musical simples (WILLEMS, 1967).

Edwin Gordon desenvolveu a teoria da aprendizagem musical, dando relevo à forma como as pessoas aprendem música, e os princípios desta teoria têm sido os eleitos pela generalidade dos professores, independentemente da faixa etária dos seus alunos, desde a primeira infância até à idade adulta. Segundo Gordon, o principal objetivo é desenvolver a *audiação* rítmica e tonal. *Audiação* foi um termo criado por este pedagogo, que significa para a música o que pensar significa para a língua, ou seja é a capacidade de ouvirmos sons que podem estar ou não fisicamente presentes. Esta teoria pretende desenvolver cinco capacidades nas crianças: ouvir, interpretar, ler, escrever e criar. Os estudos mais recentes de Gordon abordam o desenvolvimento musical em recém-nascidos e de crianças em idade pré-escolar. A novidade da teoria de Gordon é o facto de se questionar não sobre como se deve ensinar música, mas antes como esta é aprendida; Em que momento a criança (ou adulto) está preparado para desenvolver determinada competência e qual a sequência de conteúdos apropriada.

De acordo com o autor, a música é apreendida da mesma forma que a língua materna. Primeiro, ouvimos outros a falar. Mesmo desde antes do nascimento estamos cercados pelo

som da língua materna e da conversação. Nós absorvemos estes sons e familiarizamo-nos com a língua. Depois, tentamos imitar. E, em seguida, começamos a pensar através da língua. Palavras e frases começam a ter sentido à medida que ganhamos experiência com ela. Em quarto lugar, finalmente, começamos a improvisar. Por outras palavras, somos capazes de criar as nossas próprias frases e a organizá-las de uma forma lógica.

Em Portugal, a reforma levada a cabo pelo Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de Julho, inseriu as Artes no sistema geral de ensino. Foram criadas áreas vocacionais de Música e Dança e integradas no sistema de ensino preparatório e secundário e ao nível superior foram criadas as Escolas Superiores de Música, Cinema, Dança e Teatro – inseridas no âmbito do Ensino Superior Politécnico. Porém, ainda atualmente, os dois anos do 2.º CEB continuam a ser o único ciclo de estudos em que a Educação Musical existe com carácter de frequência obrigatória e lecionada por professores profissionalmente habilitados para o efeito. Com efeito o ensino de música prevalece nos conservatórios e escolas de música especializadas, onde predomina o ensino do instrumento musical e demais disciplinas de acordo com os ciclos de aprendizagem.

A compositora Maria de Lurdes Martins e o maestro Miguel Graça Moura são dois nomes associados à apologia da metodologia *Orff/Wuytack* em Portugal, nomeadamente na implementação dos princípios da atividade (crianças ativas na aula para desenvolverem a atenção); a alegria (a música sublima as emoções); a arte (oportunidade para o desenvolvimento do sentido estético); o canto (formação vocal cuidada e regular); a comunidade (ensinar tudo a todos, em grupo); a consciência (aprender é ser responsável pelo que se faz); a criatividade (improvisando ou interpretando música); a motricidade (através da expressão verbal, do canto com gestos e mímica, da técnica instrumental e da percussão corporal - o desenvolvimento rítmico, a coordenação motora, o trabalho em grupo e em ambiente de aprendizagem lúdico); o movimento (a expressão corporal, a coordenação motora, a dança, são indispensáveis na Educação Musical); o conhecimento teórico (“a música é também uma ciência e a experiência musical completa-se com um trabalho intelectual, que desenvolve a agilidade mental” (WUYTACK, 1989, p. 64); e a totalidade (relacionar as partes com o todo).

No EPE e no 1º CEB, o ensino das competências artístico-musicais continua a ser conferido aos professores não especialistas – os responsáveis pela educação da criança numa perspetiva integradora. Alega-se que é a este profissional de ensino que as crianças recorrem nas mais diversas situações e, por conseguinte, desenvolvem com ele uma relação afetiva;

Também, os conteúdos da área das Expressões artísticas, em regra, abordados de forma lúdica, propiciam ambientes de aprendizagem agradáveis, e, desse modo significativas.

Com efeito, tem sido conferida a estes profissionais de ensino a responsabilidade para garantirem a efetiva presença da música nas escolas e é bastante comum estes professores utilizarem música nas suas aulas, ora cantando ora levando músicas/ canções gravadas para “Despertar o sentido estético e o gosto pela música, vivida de uma maneira ativa; contribuir para o desenvolvimento cognitivo e para a socialização da criança, são algumas das finalidades da Educação Musical.” (Jos Wuytack Canções de Mimar, s/p.). Porém, compreender a real função da música e da arte de uma forma geral, na sociedade atual, é de muita importância para a formação integral do indivíduo.

INTRODUÇÃO

Dada a importância do conhecimento dos normativos legais, nomeadamente o programa curricular, como instrumento orientador da organização das atividades do quotidiano das instituições de educação pré-escolar e 1ºCEB, com vista a assegurar uma formação comum para o exercício da cidadania e meios para progredir no seu desenvolvimento e em estudos posteriores, pretendemos, agora, averiguar em que estado se encontra o ensino da música em Portugal, desde logo (re)conhecendo a responsabilidade dos órgãos da tutela do ministério da educação. Assim, lançamos um olhar atento às oportunidades, possibilidades que o currículo escolar em vigor permite e terminamos tecendo considerações sobre normativos legais que constituem constrangimentos para uma implementação do ensino da música mais eficaz.

Um facto inegável é que tem havido tentativas legislativas com pontos de vista renovados sobre o quotidiano dos Jardins de infância e escolas do 1ºCEB, sensibilizando os educadores e professores a repensarem seu trabalho junto das crianças e famílias. As mais recentes orientações curriculares preconizam melhorar a forma de compreendermos a função social e política destes níveis de ensino e derivam de uma mais aprofundada conceção de criança e conhecimento do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Deste modo, hoje, somos desafiados a realizar propostas pedagógicas e didáticas que deem voz às crianças e valorizem a forma de elas próprias construírem conhecimento de si mesmas e do mundo – sendo que brincar dá à criança oportunidade para imitar o conhecido e construir o novo.

2.1. O currículo nacional para o ensino da Música – conteúdos, finalidades e possibilidades

Para o ensino Pré-escolar, as Orientações Curriculares preveem áreas de conteúdo que integram o domínio da linguagem oral e abordagem à escrita, o domínio da matemática, a formação pessoal e social, o conhecimento do mundo, e ainda os domínios da expressão motora, da expressão plástica, a expressão dramática, e da Expressão Musical. Porém, estas não devem ser encaradas de forma isolada, pois todas se relacionam e se completam: “Não podem ser vistas de forma totalmente independente, por se complementarem mutuamente” (SILVA, 1997, p. 57)

A mesma autora conclui que as expressões no Pré-Escolar “são artes que apelam para uma sensibilização estética e exigem o progressivo domínio de instrumentos e técnicas, (...) as diferentes formas de expressão comportam uma dimensão educativa” (SILVA, 1997, p. 58)

Para o 1º ciclo, sumariamente, as finalidades do ensino da Música previstas no currículo são:

- Desenvolver competências de discriminação auditiva abrangendo diferentes códigos, convenções e terminologias existentes na Música;
- Desenvolver competências vocais e instrumentais diversificadas, tendo em conta diferentes épocas, estilos e culturas musicais do passado e do presente;
- Desenvolver competências criativas e de experimentação;
- Desenvolver competências transversais no âmbito da interligação da Música com outras artes e áreas do saber;
- Desenvolver o pensamento musical.

E, os princípios orientadores das práticas musicais no 1º ciclo são:

- Desenvolvimento da imaginação e da criatividade, através de experiências diversificadas;
- Alargamento do quadro de referências artísticas e culturais;
- Aproveitamento dos conhecimentos e competências da criança realizadas em diferentes contextos formativos, formais e não formais;
- Escolha de repertório musical de qualidade abrangendo épocas, estilos, culturas e instrumentais diversificados;
- Utilização de terminologias adequadas a épocas, estilos e contextos artísticos;

- Programação de atividades inclusivas, atendendo à diversidade existente como por exemplo as questões de género, as questões de identidade sociocultural, a aptidão musical e as necessidades educativas especiais;
- Promoção de um ambiente educativo de conhecimento e de respeito pelo outro;
- Articulação do ensino da Música com outras áreas do saber artístico, científico, humanístico e tecnológico;
- Valorização do património artístico, em particular, o património musical português;
- Colaboração com diferentes instituições escolares, artísticas e outras, bem como criadores, intérpretes, produtores e técnicos, no desenvolvimento de projetos artísticos.

ORGANIZADORES	
<i>Perceção sonora e musical</i>	Explora e identifica os elementos básicos da Música
	Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, harmónicas e formais
	Identifica auditivamente e visualmente os instrumentos musicais utilizados em diferentes épocas, estilos e culturas musicais
	Lê e escreve notação convencional e não convencional
	Utiliza vocabulário e simbologias apropriadas para descrever e comparar diferentes tipos de sons e peças musicais de estilos e géneros similares
<i>Interpretação e Comunicação</i>	Canta individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais, utilizando a memória e a leitura musical;
	Toca instrumentos acústicos e eletrónicos, convencionais e não convencionais, individualmente e em grupo, na interpretação de música instrumental e/ou vocal acompanhada;
	Comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece;
	Interpreta obras musicais que interliguem diferentes formas de arte;
	Apresenta e interpreta publicamente, na escola e /ou comunidade, obras vocais e instrumentais.

<i>Criação e experimentação</i>	Explora e organiza diferentes tipos de materiais sonoros para expressar determinadas ideias, sentimentos atmosferas utilizando estruturas e recursos técnico- artísticos elementares, partindo da sua experiência e imaginação;
	Explora ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas;
	Inventa, cria e regista pequenas composições e acompanhamento;
	Aplica conceitos, códigos, convenções e símbolos utilizando a voz, instrumentos acústicos, eletrônicos e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) para a criação de pequenas peças musicais partindo de determinadas formas e estruturas de organização sonora e musical;
	Regista em suportes áudio e vídeo as criações realizadas para avaliação e aperfeiçoamento;
	Identifica estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos onde se inserem;
	Recolhe informação sobre processos vários de criação e interpretação de diferentes tipos de música.
<i>Culturas musicais nos contextos</i>	Reconhece a Música como parte do quotidiano e as diferentes funções que ela desempenha;

Tabela 1 – Organizadores

Conforme está explicitado no Currículo Nacional do Ensino Básico, as aprendizagens e competências que as crianças devem adquirir e desenvolver ao longo do 1º ciclo, apresentam-se em torno de quatro organizadores, conforme o quadro seguinte:

Relativamente a prática vocal as orientações curriculares determinam, conforme quadro resumo que a seguir se apresenta:

PRÁTICA VOCAL	
<i>Objetivos</i>	Entoação de canções com a consciência da pulsação, com sentido rítmico, melódico e afinadamente;
	Desenvolvimento do sentido da frase musical;
	Audição e desenvolvimento da memória auditiva;
	Relacionamento entre o som e a simbologia utilizada.

<i>Aprendizagens a desenvolver</i>	Utilização da voz para produção de diferentes efeitos sonoros;
	Interpretação de canções com géneros, estilos e temáticas diferentes;
	Interpretação de canções em diferentes tonalidades, modos e outras organizações sonoras;
	Compreensão do papel do silêncio na prática musical;
	Prática vocal monódica e polifónica.
<i>Enriquecimento das aprendizagens</i>	Assistência a concertos dados por diferentes grupos nos quais a voz tenha uma participação relevante;
	Convide a cantores para irem à escola de modo a partilharem informação sobre diferentes técnicas vocais;
	Criação de um grupo vocal na escola;
	Realização de concertos na escola e na comunidade.
<i>Vocabulário musical</i>	Utilização da voz;
	Postura, respiração, dicção e outras técnicas vocais;
	Conceitos, códigos e convenções;
	A função da voz em diferentes contextos.
<i>Recursos a utilizar</i>	Cancioneiros, obras corais, poesias, contos, trava línguas, documentários, etc.;
	TIC – programas informáticos que manipulem a voz, gravadores, vídeos, etc..
<i>Competências a adquirir</i>	Utilização da voz com controlo e afinação;
	Reconhecimento das dimensões de uma frase musical;
	Entoação de canções com sentido rítmico e melódico;
	Entoação de canções a solo ou em grupo, a uma ou mais vozes e com expressão;
	Memorização de frases musicais e canções;
	Relacionamento som – simbologia;
	Identificação de canções de diferentes estilos e culturas musicais.

Tabela 2 – Prática vocal

PRÁTICA INSTRUMENTAL	
Objetivos	Identificação e caracterização de diferentes tipos de instrumentos tradicionais portugueses;
	Desenvolvimento de técnicas de execução melódica e harmónica;
	Execução instrumental com diferentes instrumentos e de repertório, individualmente ou em grupo;
	Desenvolvimento de técnicas simples de harmonização;
	Reconhecimento da diversidade do panorama musical de tradição oral;
	Conhecimento do trabalho desenvolvido no âmbito da recolha e divulgação de música de tradição oral.
Aprendizagens a desenvolver	Manipulação e utilização de diferentes técnicas instrumentais;
	Interpretação de diferentes músicas tradicionais;
	Audição e análise de música tradicional;
	Harmonização de músicas tradicionais,
	Apresentação pública dos trabalhos realizados.
Enriquecimento das aprendizagens	Assistência a espetáculos de música tradicional;
	Convite a músicos para tocarem na escola;
	Visitas a museus, associações e outras instituições relacionadas com a cultura tradicional.
Vocabulário musical	Diferentes técnicas musicais;
	Conceitos, códigos e convenções;
	Funções dos instrumentos em diferentes contextos.
Recursos a utilizar	Visualização de documentários, leitura de contos tradicionais;
	Instrumentos (de preferência tradicionais);
	Cancioneiro Popular Português.
Competências a adquirir	Utilização de técnicas instrumentais simples;
	Interpretação de diferentes tipos de música;
	Harmonização de canções e melodias tradicionais;
	Conhecimento de instrumentos e repertório tradicional de diferentes zonas do país.

Tabela 3 – Prática instrumental

As Orientações educativas curriculares enunciam ainda que sempre que possível pode ser feita articulação disciplinar. Em regra, é mais aliciante e torna o resultado da atividade muito mais enriquecedor. Deste modo, logo no início do ano letivo, os professores das

diversas áreas extracurriculares e curriculares podem observar nas respectivas planificações os conteúdos que poderão trabalhar em conjunto, promovendo a interdisciplinaridade.

Face ao exposto, a Expressão Musical é uma área curricular disciplinar e o profissional de ensino do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico ensina música. A educação musical é desenvolvida no horário extracurricular e sob a responsabilidade do profissional de ensino habilitado profissionalmente para o exercício de funções docentes neste ciclo de estudos. Porém, o artigo 8º da Lei de Bases do Sistema Educativo, desde a sua primeira versão, prevê possibilidade de parceria pedagógica na preparação, realização e avaliação das atividades musicais com um professor de música – designando-a por coadjuvação.

Como se pode constatar no quadro seguinte, é possível atribuir ao professor com habilitação profissional própria em Educação Musical 1h de serviço letivo no 1º ciclo e os correspondentes 30 minutos de trabalho individual, sendo 1h para coadjuvação. O professor de música, especializado no ensino deste currículo, tem a seu cargo a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem desta disciplina no contexto das atividades extracurriculares.

	Generalista	Especialista
	Educador de Infância ou Professor do 1º CEB	Professor de Educação Musical do 2º ou do 3º CEB
Componente letiva:		
- Música	1	1 (1º Ciclo)
- Restante currículo	24	21
Componente não letiva de trabalho individual:		
- Música	0,5	0,5 (1º Ciclo)
- Restante currículo	6,5	10,5
Componente não letiva de escola	3	2
TOTAL	35	35

Tabela 4 – Diferença da Componente letiva, não letiva de trabalho individual e não letiva de escola entre um Generalista (Educador de Infância ou Professor do 1.º CEB) e um Especialista (Professor de Educação Musical do 2º ou 3º CEB).

Resumidamente, de acordo com as Orientações Curriculares Nacionais, o ensino da música tem como objetivos gerais abrir espaço para que os alunos possam expressar-se e comunicar através dela, bem como promover experiências de apreciação e abordagem nos seus vários contextos culturais e históricos.

O primeiro objetivo é a comunicação e a expressão pela música que se dão através da interpretação, improvisação e composição. O segundo objetivo é a apreciação da música que se dá pela escuta, envolvimento e compreensão da linguagem musical. O professor deve, por exemplo, promover uma discussão e um levantamento de critérios sobre a possibilidade de determinadas produções sonoras serem ou não músicas, para que a partir daí ele possa explicar as linguagens musicais; proporcionar espaço para que os alunos possam escutar diversos estilos de música e pedir que eles percebam as características expressivas e intencionalidade dos compositores e intérpretes dessas músicas. O terceiro objetivo é a abordagem da música em vários contextos culturais e históricos que se dá através da expressão musical de vários povos em diferentes épocas.

Fazer Música porque é um sistema simbólico dos nossos sentimentos, das nossas emoções; estruturas e padrões musicais desencadeiam em cada pessoa associações e significado; ao trabalharmos música com origem nas mais diversas regiões do nosso país e/ou de várias partes do mundo vamos contribuir para que os alunos desenvolvam o respeito e a compreensão por culturas diferentes da sua e, desse modo, aprendem a valorizar o seu património.

No ensino do pré-escolar e do 1º ciclo a função do educador/ professor define-se por ir para além do instruir e formar, sendo dada primazia à de desenvolver.

Deste modo, como fazer música nos caracteriza enquanto seres humanos – qualquer que seja a sociedade, qualquer que seja o período histórico ou qualquer que seja o local geográfico, não se encontra um único ser humano que não oiça, toque ou invente música – o entendimento atual de vários sistemas educativos ocidentais, onde Portugal se inclui, é o de ensinar *Música* a todos. Ou seja, é o de proporcionar a todas as crianças o desenvolvimento das suas capacidades musicais, o que equivale a afirmar o desenvolvimento global das capacidades inatas do ser humano. É neste sentido, que em Portugal a música é uma área curricular disciplinar.

A inclusão da Expressão Musical no currículo escolar não determina que o profissional de ensino do Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico tenha formação

qualificada, equiparada, por exemplo, à de um músico instrumentista profissional, visto que educar musicalmente não se reduz a ensinar a tocar um instrumento ou a dirigir um grupo coral e/ ou instrumental. Efetivamente, parte-se do pressuposto que existem muitas maneiras de fazer *música* e aquele que melhor saberá integrar a música com as outras áreas de saber não será o músico profissional, ou o professor especializado no ensino de música, mas antes o profissional de ensino habilitado para exercer funções docentes nestes ciclos de estudo.

Os professores devem abordar o desenvolvimento musical como abordam o desenvolvimento da linguagem e da leitura, com encorajamento, com atividades estruturadas. Ensinar *Música* passa por experiências diretas de ouvir, expressarem a sua opinião sobre o que ouviram, criar e tocar.

A operacionalização desta área curricular no ensino básico passa por as crianças serem ativamente envolvidas no mundo dos sons e se entusiasmem a “fazer música”. Então, quando ensinam música o educador no ensino Pré-Escolar e o professor do 1º CEB pretendem que as crianças desenvolvam o seu potencial criativo; compreendam as funções da música na sua comunidade e no mundo e que compreenda a música como manifestação da comunicação emocional.

Na lógica dos muitos autores que se referem positivamente ao papel da música na sociedade atual e as inúmeras contribuições que ela pode desempenhar no contexto educativo escolar, atualmente, no currículo escolar nacional português, a Música é uma área curricular disciplinar e o profissional de ensino do pré-escolar e do 1º ciclo do ensino básico, de acordo com as orientações curriculares, ensinam música: “A educação musical será desenvolvida no horário curricular e sob a responsabilidade do profissional de ensino habilitado profissionalmente para o exercício de funções docentes neste ciclo de estudos.”

O professor de música, especializado no ensino deste currículo, tem a seu cargo a responsabilidade do processo de ensino e aprendizagem desta disciplina no contexto das atividades extracurriculares (conforme oferta de escola).

2.2. Principais normativos que introduzem o Ensino da Música em Portugal

Até à proclamação da República, em 5 de outubro de 1910, a escolaridade primária foi regulamentada pelo Decreto de 24 de Dezembro de 1901, que organizou o currículo em quatro classes, sendo as três primeiras de frequência obrigatória e gratuita (1.º grau do ensino primário) e a última (2.º grau) de frequência facultativa.

A proclamação da República trouxe alterações na definição de objetivo a concretizar no Ensino Primário, uma das quais foi publicada por Decreto-lei de 29 de Março de 1911. O Ensino Primário teria por principal objetivo inverter a elevada taxa de analfabetismo, tendo sido acrescentado ao currículo formação em educação social, económica e cívica. A escolaridade obrigatória manteve-se a decorrer em três anos, mas foi alargada ao ensino infantil e instituiu-se dois ciclos de estudos: o grau complementar (com duas classes - a 4.ª e a 5.ª) e o grau superior (até à 6ª classe).

A 10 de Maio de 1919, o Decreto-lei 5787-A, estabeleceu a escolaridade geral e obrigatória de 5 anos. Assim, o Ensino Primário passou a integrar dois ciclos: o ciclo geral, com 5 classes (de frequência universal e gratuita dos 7 aos 12 anos) e o ciclo superior, com 3 classes. O Ensino Primário superior, destinado aos alunos com mais de 12 anos, incluía as áreas curriculares de Língua Portuguesa, Língua Francesa, Língua Inglesa, Matemática Elementar, Geometria, Ciências Físico-Químicas Naturais, Geografia, História Geral e de Portugal, Instrução Moral e Cívica, Noções de Higiene e Puericultura, Educação Física, Modelação e Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Coral.

Na sequência do golpe militar de 28 de Maio de 1926, que impôs o regime ditatorial, o Decreto-lei n.º 11730, de 15 de Junho de 1926, extinguiu o ciclo superior e suprimiu a implementação das áreas artísticas, apesar de João de Barros (figura influente na reforma de 1919) denunciar que “não há sociedade democrática que possa viver, progredindo, sem o culto da arte” (Conselho Nacional de Educação, 1999, p. 1577).

A partir de 1936, o Ministério da Educação Nacional publicou sucessivos Decretos-lei colocando o sistema educativo ao serviço da ideologia do, então, designado Estado Novo, nomeadamente instituindo a obrigatoriedade de ser utilizado o livro único, a revisão do programa do Ensino Primário, com a conseqüente escolaridade elementar ao nível da 3.ª classe (Decreto-lei n.º 27603 de 1937) como habilitação suficiente. Os programas foram simplificados, limitando-se o ensino conforme o novo currículo para o Ensino Primário

obrigatório, publicado em 24 de Novembro de 1936, que compreendia Língua Portuguesa (leitura, redação e feitos pátrios), Aritmética e Sistema Métrico, Moral, Educação Física e Canto Coral.

O Decreto-lei n.º 40964, de 31 de dezembro 1956 instituiu a escolaridade obrigatória por quatro anos, para os alunos do sexo masculino e adultos, verificando-se o mesmo alargamento para o sexo feminino apenas em 1960 (Decreto-Lei n.º 42994 de 28 de maio 1960). Neste mesmo Decreto foram publicados os programas do ensino primário para os quatro anos de escolaridade, cujos princípios focam o aprender a ler, escrever e contar.

Sendo verdade que foi no Estado Novo que se iniciaram os estágios para professores de música que lecionavam Canto Coral, também é igualmente verdade que nesta altura esta área passou a ter uma “função essencialmente de propaganda do discurso político em cerimónias oficiais” (ARTIAGA, 2010, p. 403). Dito de outro modo, ainda que “o sistema educativo tivesse criado, pelo menos aparentemente, os instrumentos legais necessários para que a música tivesse lugar em praticamente todos os currículos dos respetivos ciclos de ensino, não se fomentou a tradição da instrução musical” (NOGUEIRA, 1996, p. 78).

Em 1967, foi criado o Ciclo Preparatório, resultante da junção dos dois primeiros anos dos ensinos liceal e técnico (Decreto-Lei n.º 47480, de 2 de janeiro). Em 1971, pela ação do então Ministro da Educação, Veiga Simão é apresentado um projeto educativo (Decreto-lei n.º 5/73, de 25 de julho) que não chegou a ser totalmente implementado, devido à revolução por golpe militar no dia 25 de abril de 1974, mas que todavia não foi revogado até 1986.

Esta denominada Reforma da Educação Veiga Simão, instituiu que os alunos passassem a frequentar, com carácter obrigatório, a disciplina de Música, com uma hora semanal, durante os 2 anos do Ciclo Preparatório. Todavia, considera-se este início da iniciação musical tardio e observa-se que o aluno que terminava os estudos com a instrução primária não tinha tido acesso a Educação Musical e quem continuasse os estudos ou continuava com a sua formação geral e mais tarde profissional, sem ter educação musical ou optava pela educação musical, ficando sem a formação geral, uma vez que as academias de música e os conservatórios não a facultavam (GAGNARD, 1974).

No sentido de inverter esta tendência, a Direção dos Serviços Musicais de Canto Coral e a Fundação Calouste Gulbenkian, abrem o Curso de Pedagogia e Didática Musical, para os professores de Canto Coral, com duração anual, dirigido por Edgar Willems. “Este pedagogo passou a realizar cursos anuais em Portugal, os quais tiveram um forte impacto junto dos

professores” (ARTIAGA, 2010, p. 404). A Fundação Calouste Gulbenkian e a Associação Portuguesa de Educação Musical continuam a abrir cursos com o mesmo objetivo, sob a responsabilidade de vários outros pedagogos musicais (por exemplo, Zoltan Kodaly, Carl Orff, Jos Wuytack, Justine Ward, Schaffer, John Paynter), o que trouxe inovações metodológicas.

Entretanto são elaborados novos Programas e desaparece a disciplina de Canto Coral, e no Ensino Primário surge o que se designou por Movimento, Música e Drama.

Em 1978, o Ministério da Educação criou o Gabinete Coordenador do Ensino Artístico, que apresentou, em 1979, um Plano Nacional de Educação Artística, que nunca chegou a ser implementado (Conselho Nacional de Educação, 1999).

Em 1986, com o Decreto-lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, o Sistema Educativo é alvo de uma reorganização, estabelecendo-se que o Ensino Básico seria obrigatório e gratuito; teria a duração de nove anos e seria constituído por três ciclos sequenciais: a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar. Mais, este documento “Consagrou a importância das Artes na Educação e na sua sequência, nasceu o projeto Escola Cultural, entretanto desaparecido” (CNE, 1999, p. 1577). Esta lei, no seu artigo nº 3, refere que

“O sistema educativo organiza-se de forma a (...) contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico (...) valorizando os diferentes saberes e culturas (...)”.

Nos artigos 5.º, 7.º, 8.º, 9.º, 10.º e 11.º explicita-se que o estímulo à expressão, criação, formação artística e cultural são objetivos integrantes da ação educativa, de acordo com a especificidade de cada nível de ensino. Com a referida Lei de Bases do Sistema Educativo, atualizada pela lei n.º 115/97, de 19 de setembro e publicação de vários aditamentos, foram contornadas dificuldades estruturais do sistema educativo.

Em 30 de agosto de 2005, a lei n.º 49/2005, publica a versão completa (compilando os sucessivos aditamentos até à data) da Lei de bases do Sistema Educativo, que traduz o Parecer n.º 3/98, apresentado pelo grupo de trabalho criado pelo Ministério da Educação em finais dos anos 90, onde se salienta os resultados de uma reflexão em torno da Educação Estética, Ensino Artístico e sua relevância na Educação e interiorização de saberes:

“situar a Educação Estética e o Ensino Artístico no quadro da educação e formação ao longo da vida, confrontando-os com as exigências da sociedade cognitiva num contexto económico e cultural de globalização, no qual as linguagens simbólicas adquirem um papel determinante em todas as formas de comunicação (...) O Ensino Artístico é uma área extremamente gratificante e relevante, o que lhe deve dar direito a um espaço importante e significativo nos currículos e nos horários escolares, ao longo de toda a escolaridade, em particular na Educação Pré-escolar e durante todo o Ensino Básico. (...) A prática do Ensino Artístico exige tempo, continuidade, condições de espaço, materiais e equipamentos... assim como requer professores especializados em cada expressão artística e sem acumulações indevidas. (...) Como é óbvio, o Ensino Artístico requer professores com formação muito específica no campo teórico, no campo prático das diferentes técnicas, e no campo da expressão artística (...) A monodocência, que no nosso Sistema corresponde ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, exige maior empenho na formação estética dos docentes e maiores e melhores conhecimentos na área das expressões” (CNE 1999, pp. 1577-1585).

O Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto, estabeleceu os princípios orientadores da Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico, e para o 1.º Ciclo, nas designadas Expressões Artísticas, propõem-se atividades de desenvolvimento das expressões plástica, dramática e musical. A respetiva matriz curricular é apresentada conforme o quadro abaixo:

Componentes do currículo	
Educação para a cidadania	Áreas curriculares disciplinares de frequência obrigatória¹: Língua Portuguesa; Matemática; Estudo do Meio; Expressões: Artísticas Físico-Motoras.
	Áreas curriculares não disciplinares (a): Área de projeto; Estudo Acompanhado; Formação cívica.
	Total: 25 horas
	Área curricular disciplinar de frequência facultativa (b)
	Educação Moral e Religiosa (b)
	Total: 1 hora
	Total: 26 horas
	Atividades de enriquecimento (c)

Tabela 5 – Matriz do 1º CEB (Decreto-Lei n.º 94/2011, de 3 de agosto)

¹ A) Estas áreas devem ser desenvolvidas em articulação entre si e com as áreas disciplinares, incluindo uma componente de trabalho dos alunos com as tecnologias de informação e da comunicação, e contar explicitamente do projeto curricular de turma, b) Nos termos do n.º 5 do artigo 5. C) Atividades de caráter facultativo, nos termos do artigo 9.º, incluindo uma possível iniciação a uma língua estrangeira, nos termos do n.º 1 do artigo 7.º.

Em 26 de março de 2012, surge uma nova reorganização curricular para o ensino básico e secundário, porém esta matriz continua em vigor para o 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, apesar da Expressão Musical integrar o grupo das Expressões Artísticas e, por conseguinte, ser uma área curricular disciplinar, que deve ser trabalhada de forma integrada pelos professores titulares das turmas, em regra, na prática, a sua abordagem resume-se à aprendizagem de canções temáticas, e a propósito de festividades celebradas também pelas escolas:

“ (...) é do conhecimento geral que a maior parte dos professores do 1.º Ciclo, sem formação musical complementar à sua formação profissional, não se sentem seguros e aptos para desenvolverem atividades musicais com os seus alunos. É muitas vezes referido pelos próprios essa sua lacuna na formação, tantas vezes apelidada de “falta de jeito para a música” (ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDUCAÇÃO MUSICAL, 2009, pp. 12-13).

No entanto, as Orientações Programáticas para a Música para o 1.º Ciclo, já desde 2006, propõem uma abordagem muito mais enriquecedora do que o mero entretenimento e/ou aprender canções a propósito de celebrar datas comemorativas.

2.3. Breve reflexão sobre o modelo de implementação das AEC

Efetivamente, já Platão defendia que “a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro”. No século XIX ocorreram mudanças significativas ao nível da valorização da Educação Musical, passando a ser considerada indispensável para a formação integral, plena e harmoniosa da criança.

Nas primeiras décadas do século XX assistimos a uma revolução da prática pedagógica musical. Como refere Gainza (1982, p. 105),

“A pedagogia musical entrou numa reforma tal que alterou, não só os fundamentos do ensino/aprendizagem como até os materiais e as técnicas de ensino - nesta reforma pode notar-se a influência do estruturalismo, da linguística moderna e da cibernética, da teoria da comunicação, das últimas pesquisas em matéria da psicologia do desenvolvimento, da inteligência, da aprendizagem”.

No sistema educativo português, a Educação Musical ao nível do 1.º Ciclo do Ensino Básico, primeiro, é comutada com *Movimento Música e Drama e*, depois é convertida em *Atividades lúdico-expressivas*, ou é suposto ser ministrada por docentes “generalistas”, (ainda que com a possibilidade de poder haver lugar a coadjuvação, para a sua abordagem como oferta de escola, a título de atividade extracurricular de enriquecimento curricular) detentores da habilitação requerida para o exercício de funções neste ciclo de estudos, sem que tenha sido acautelada a preparação científica e /ou pedagógica durante a formação base para o desempenho de uma tarefa cujos resultados, reconhecidamente, têm um significativo impacto no desenvolvimento do ser humano em todas as dimensões da sua vida. Efetivamente, favorece o processo de construção do conhecimento, o desenvolvimento da sensibilidade, da criatividade, do prazer de ouvir música, da imaginação, da memória, da atenção e concentração, do respeito ao próximo, da socialização e da afetividade. Nem a matriz curricular nem as orientações de implementação das atividades extracurriculares valorizam devidamente o papel da música em contexto escolar. É inegável que a música contribui para o desenvolvimento psicomotor, socio afetivo, cognitivo e linguístico, além de ser facilitadora do processo de aprendizagem, a saber: a música facilita a assimilação de conteúdos académicos, descontrai, desenvolve o sentido de ritmo, melhora a interação e a confiança do aluno em si mesmo e enriquece as suas experiências sensoriais, afetivas e intelectuais.

O Despacho normativo n.º 9265-B/2013 que revoga os Despachos normativos n.º 14 460/2008, de 15 de maio e o n.º 8683/2011, de 28 de junho define as regras das AEC e da componente de apoio à família nas escolas EB1 e JI:

“os agrupamentos de escolas e as escolas não agrupadas devem, no 1.º ciclo do ensino básico, desenvolver atividades de enriquecimento curricular de caráter facultativo, com um cariz formativo, cultural e lúdico, que complementem as atividades da componente curricular desenvolvidas em sala de aula. Deste modo, cada estabelecimento de ensino do 1.º ciclo garante a oferta de uma diversidade de atividades que considera relevantes para a formação integral dos seus alunos e articula com as famílias uma ocupação útil e consequente dos tempos não letivos. A componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico é outra dimensão que importa assegurar... Por outro lado, na educação pré-escolar, é necessário assegurar o acompanhamento das crianças antes e depois do período de atividades educativas e durante os períodos de interrupção das atividades letivas. Tendo presente a necessidade de garantir a qualidade das atividades de enriquecimento curricular... pelo que caberá às escolas, em articulação com outras entidades, a sua planificação, acompanhamento e avaliação”.

A legislação em vigor determina qualificações específicas – habilitações profissionais – e determina procedimentos no sentido de valorizar o trabalho das artes com as crianças. Desde logo, as orientações curriculares permitem perceber que a área das Expressões Artísticas é muito importante por privilegiar que a criança de uma forma mais direta se pode refletir, desenvolver e reconhecer. *“No fundo, um dos objetivos das expressões é aumentar e engrandecer a qualidade do Ser.”*

O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de junho, que procede a algumas alterações e republica o Despacho n.º 14460/2008, no ponto 1, e referindo o ponto 9 do Despacho n.º 14460/2008, vem acrescentar uma alínea f) onde surgem como Atividades de Enriquecimento Curricular as designadas Atividades Lúdico-Expressivas.

A expressão plástica, através de condução de movimentos específicos, onde se enquadra o desenho, a pintura, a modelagem, o corte e a construção e a expressão através do movimento global, designada por expressão cinética e que inclui a dança, o drama e a música (ritmos, canções, etc.) também são parte integrante da matriz curricular.

No artigo 18.º A na secção IV do Despacho n.º 8683/2011, determina-se que: “1- As Atividades Lúdico-Expressivas devem integrar uma ou mais formas de expressão artística, nomeadamente: a expressão plástica e visual, a expressão musical, o movimento e drama/teatro, a dança, multimédia, percursos culturais e de exploração do meio, atividades

lúdicas e de animação; 2 - Estas atividades poderão ter um carácter rotativo e permitir a escolha por parte do aluno”. Como requisitos para seleção dos candidatos responsáveis pela dinamização das Atividades Lúdico-Expressivas, o referido Despacho no seu Artigo 18.º-B, estabelece: “1- Os técnicos de Atividades Lúdico-Expressivas no âmbito do presente programa devem possuir uma das seguintes habilitações: a) Formação profissional ou especializada para a docência na educação pré-escolar e no 1.º Ciclo do ensino básico; b) Habilitação profissional ou própria para a docência da disciplina do currículo do ensino básico que coincida com a atividade a desenvolver; c) Licenciatura nas áreas coincidentes com as atividades a desenvolver. 2 - Os técnicos das Atividades Lúdico-Expressivas podem ainda deter as seguintes habilitações: a) Formação específica nas áreas da Educação, da Arte, da Animação e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); b) Percurso profissional relevante nas áreas da Educação, da Arte, da Animação e das TIC. 3 - A contratação de profissionais referidos no ponto anterior carece de autorização prévia da CAP, a quem compete analisar e atribuir ou não relevância ao respetivo currículo”.

Todavia, será que as entidades responsáveis pela promoção e implementação das atividades extracurriculares diligenciam no sentido de privilegiar a contratação de profissionais com formação sólida e de qualidade?

Apesar da alegada dificuldade na contratação de docentes habilitados para o Ensino de Música, efetivamente verifica-se por consulta das listas de não colocação do Concurso Nacional de docentes do Ensino Pré-escolar, Básico e Secundário, no grupo 250, que existem professores qualificados de Educação Musical, que anualmente ficam sem colocação.

Tem sido divulgado nos meios de comunicação social, cuja investigação se baseou na análise de vários relatórios e depoimentos de professores entrevistados, que as condições de trabalho nas *Atividades de Enriquecimento Curricular* nem sempre são as mais dignas, nomeadamente pelas baixas remunerações concedidas e necessidade de deslocações constantes, para lecionarem entre as escolas do 1.º Ciclo do Agrupamento, frequentemente, num curto espaço de tempo e com os custos a serem suportados pelos docentes. Acresce a precariedade do vínculo laboral e a falta de recursos materiais. A agravar a situação, em regra, não é concedida componente não letiva para a preparação de aulas nem para participação em reuniões, inclusive de articulação com os professores titulares das turmas.

O Despacho normativo n.º 10-A/2015, de 19 de junho, indicia vontade de reforçar a autonomia dos órgãos de direção, administração e gestão das escolas, pois, dentro das

limitações do próprio despacho e da restante legislação em vigor, podem decidir a duração das aulas; distribuir de forma flexível as aulas de cada disciplina ou área disciplinar ao longo da semana; ajustar, pontualmente, o horário dos docentes às necessidades que ocorram ao longo do ano letivo; estabelecer os currículos da “oferta complementar” prevista na “matriz curricular” do ensino básico; fomentar, dentro dos recursos disponíveis a coadjuvação na sala de aula; constituir, na medida do possível, equipas pedagógicas estáveis ao longo de cada ciclo. Preserva-se também a possibilidade de os docentes poderem, citando a lei, independentemente do grupo para o qual foram recrutados, lecionar qualquer área disciplinar, disciplina ou unidade de formação do mesmo ou de diferente ciclo ou nível, desde que sejam titulares de adequada formação científica e ou certificação de idoneidade nos casos em que esta é requerida, visando-se um melhor aproveitamento dos recursos humanos disponíveis, valorizando a formação do docente em detrimento do grupo de recrutamento.

O Artigo 6.º do Despacho normativo n.º 10-A/2015 explicita que: b) Que o professor titular de turma do 1.º ciclo do ensino básico, que assegura obrigatoriamente as disciplinas de Matemática, Português e Estudo do Meio, completa a componente letiva com as restantes componentes do currículo, com as Atividades de Enriquecimento Curricular ou com a coordenação de estabelecimento; c) Que as Expressões Artísticas e Físico -Motoras, o Apoio ao Estudo, a Oferta Complementar e as Atividades de Enriquecimento Curricular são distribuídos de forma articulada entre os docentes da escola possuidores de formação e perfil adequados.

Considera-se fundamental que o Ensino da Música seja concretizado através de aprendizagens estruturantes e significativas, caso contrário dificilmente se chega a uma verdadeira compreensão musical, o que passa por ser ministrado por professores devidamente qualificados e por todas as crianças do 1.º Ciclo terem acesso a um currículo que contemple o ensino da Música. A não “obrigatoriedade” da frequência acentua as desigualdades no acesso à educação, aumenta heterogeneidade ao nível do potencial dos alunos e, por consequência, acentua as diferenças ao nível da capacidade de aprendizagem; Por outro lado, a falta de formação qualificada, específica para o ensino de música não contribui para a implementação de abordagens metodológicas consolidadas.

O facto de estas atividades serem geralmente no final de um dia letivo torna a capacidade de envolvimento empenhado dos alunos mais diminuída, sendo mais difícil gerir

comportamentos na componente lúdica. Este facto tão limitativo à capacidade de concentração é agravado pela atitude dos encarregados de educação que desvalorizam a assiduidade e o cumprimento integral do horário em que decorrem estas atividades.

Ainda é necessário a dignificação das condições de trabalho dos profissionais contratados para o exercício de funções neste âmbito, com especial destaque para a concessão de componente não letiva para a preparação de aulas, participação em reuniões e articulação com os professores titulares das turmas e vencimento salarial mais condigno.

A abordagem da Música merece uma reflexão profunda no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular, pois sabemos o papel que esta desempenha na sociedade e o contributo que pode ter no desenvolvimento da criança, como refere Moreno (1979, p. 174): “la música despierta en el niño impulsos creadores, dirige su mente a buscar nuevos canales de su propia expresión, renovando de esta forma, su actividad mental; actúa directamente sobre sus emociones y tiene una íntima conexión con el estímulo psíquico o físico de sus afectos.”.

A análise da legislação em vigor sobre qual o perfil exigido aos técnicos de Ensino da Música, incluindo os mais recentes normativos sobre esta matéria (Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto e Despacho n.º 8683/2011, que republicou o Despacho n.º 14460/2008, de 15 de maio) destinam respetivamente as secções IV e III à definição do Ensino da Música e, para além de legislar com quem devem as Entidades Promotoras celebrar os acordos de colaboração, no artigo 16.º estabelece tal perfil. Refere-se, no seu ponto 1, que esses técnicos “devem possuir habilitações profissionais ou próprias para a docência da disciplina de Educação Musical ou Música no ensino básico ou secundário”. No ponto dois, acrescenta-se que “podem ainda deter as seguintes habilitações: a) Diplomados com um curso profissional na área da música com equivalência ao 12.º ano; b) Detentores do 8.º grau do curso complementar de Música; c) Frequência do 2.º ano de um curso de música que confira habilitação para a docência; d) Outros profissionais com currículo relevante”. No ponto 3 esclarece-se que “a contratação de profissionais referidos na alínea d) carece de autorização prévia da CAP, a quem compete analisar e atribuir ou não relevância ao currículo respetivo”. Apesar do ponto 1 referir a necessidade da qualificação profissional ou própria, o que será equivalente a possuir um curso superior com ou sem profissionalização, a alínea d), permite que qualquer pessoa possa vir a ser um técnico do Ensino da Música.

Seria desejável que o ponto 1 fosse o único a determinar o perfil destes técnicos, tanto mais que há muitos docentes de Educação Musical do 2.º e 3.º Ciclos, com profissionalização, que não têm tido colocação, como se pode constatar pela informação disponibilizada no Ministério da Educação. Igualmente urge que as contratações ofereçam condições de trabalhos mais condignas dada a relevância do Ensino da Música no desenvolvimento da criança e com reflexos para toda a sua vida.

Concluindo, as Atividades de Enriquecimento Curricular são demasiado importantes, para serem geridas como se o seu estatuto fosse o de “ocupação dos tempos livres das crianças”, até porque a escola ocupa quase todo o tempo das crianças, pois o cumprimento do currículo escolar já lhes ocupa a quase totalidade do dia na escola. E, considerando os estudos realizados, que afiançam sobre a importância e contributo da educação pelas artes, com destaque para a aprendizagem da Música no desenvolvimento da criança, importa que a sua implementação decorra de uma efetiva planificação conjunta entre o técnico da AEC e o professor titular da turma para que se fomente verdadeiramente o potencial de cada uma, assegurando o seu pleno desenvolvimento, com vista a uma verdadeira integração social de todos.

INTRODUÇÃO

“A música oferece à alma uma verdadeira cultura íntima e deve fazer parte da educação do povo” (WALTER HADDON).

O estágio possibilita a observação e, conseqüentemente, a compreensão da atividade pedagógica e didática praticadas dentro da escola/ sala de aula, o que favorece a integração do futuro professor, mas também nos desafia a estruturarmos a nossa singularidade, o nosso próprio modo de ser no exercício da função docente, com vista a obtermos o reconhecimento de que estamos preparados para a integração profissional.

Depois de uma primeira fase em que observamos a turma e conhecemos o espaço em que desenvolveríamos a nossa prática pedagógica, foram-nos atribuídas semanas de responsabilização pela planificação do processo de ensino e aprendizagem e respetiva operacionalização. Essa observação foi indispensável para, após um processo de reflexão do que foi observado, concebermos estratégias de ensino e atividades de aprendizagem que fossem ao encontro das necessidades dos alunos e introduzir, eventualmente, alterações na organização do espaço, em aspetos que se revelassem pertinentes dever ser alterados na sala de aula, até porque as propostas de aprendizagem planificadas, também, o poderiam impor.

Durante todo este período de responsabilização apenas a seleção da sequência dos conteúdos disciplinares a serem abordados foram da iniciativa e responsabilidade da professora titular da turma, a professora cooperante Helena Leite, sendo a planificação da nossa prática pedagógica letiva muito determinada pela reflexão sobre o que observamos, nomeadamente, no que se refere aos recursos disponíveis, à faixa etária e postura dos alunos na sala de aula e os conteúdos a abordar, bem como as competências a desenvolver.

Por isso, concentramos esforços para uma planificação com vista a desenvolvermos atividades letivas caracterizadas por uma metodologia de ensino e técnicas de aprendizagem dinâmicas, que envolvessem os alunos a querer saber mais durante o acompanhamento e realização das atividades de aprendizagem, propiciando, didaticamente, momentos de interação entre os pares e lançando mão dos mais variados recursos, desde os tecnológicos, aos jogos, passando pelas artes, com destaque para a expressão musical.

A determinação em selecionar esta temática deriva do sentimento de dever partilhar práticas pedagógicas bem-sucedidas, para que cada vez mais crianças encontrem na escola o

reconhecimento das suas capacidades e que por essa via desenvolvam harmoniosamente as suas potencialidades. A causa de um professor exige que honre o seu compromisso com cada aluno que está à sua frente e que partilhe com os seus pares os constrangimentos que são passíveis de eliminação, sensibilizando-se os órgãos de direção das escolas e a tutela. Igualmente, se exige a partilha de práticas bem-sucedidas, para que se multipliquem, após as eventuais adaptações necessárias ao serem aplicadas por outrem a outros, ainda que num mesmo contexto.

Em primeiro lugar, devo esclarecer que, pessoalmente, mantenho uma relação com a música muito positiva. Depois, pelo trabalho de pesquisa efetuado, pude confirmar os benefícios da utilização da música no processo de desenvolvimento do ser humano, e daí o recurso à valorização e organização de possibilidades para que os alunos tivessem contacto com variadas perceções auditivas e oportunidades para “fazerem música” e movimentarem-se, uma vez que esta dinâmica facilita o seu “crescimento” nas diferentes áreas de formação, ao mesmo tempo que se promove a socialização, os valores éticos e o desenvolvimento do sentido estético e criativo, contribuindo em simultâneo para o bem-estar e envolvimento ativo na realização das atividades de aprendizagem na sala de aula.

O sucesso escolar e as artes como áreas de formação candidatas ao melhor posicionamento na hierarquização das disciplinas estruturantes têm sido objeto de estudos ao longo dos tempos, dada a sua relevância para a vida profissional, pessoal, social e emocional do ser humano. Este trabalho surgiu na sequência de observações efetuadas, durante o estágio primeiro, de modo mais holístico e, depois, de forma mais sistematizada, por pretender exibir verificações consumadas sobre a relação positiva existente entre as duas variáveis mencionadas, desde o nível mais elementar do sistema educativo em Portugal. Trata-se de um estudo descritivo misto: Procurou-se observar o comportamento e o nível da qualidade das aprendizagens de alunos com e sem utilizar a expressão musical como potenciadora das aprendizagens escolares. Para atingir estes objetivos, foram formuladas duas hipóteses de investigação, as quais passaram por relacionar o nível de postura na sala de aula favorável à aprendizagem dos alunos com o número de advertências para que corrigissem atitudes / comportamentos na sala de aula e, simultaneamente, comparar estes resultados aos obtidos durante a leção sem recurso à música/canção. Concluiu-se que o número de advertências para alteração da postura inadequada na sala de aula é mais baixo durante a leção de conteúdos que privilegia a interação pedagógica com recurso à expressão musical em articulação com as outras áreas do saber.

Por outro lado, a análise dos dados obtidos através da observação do modo de agir de professores a exercer funções na mesma instituição, permitiu verificar que, embora de um modo geral os professores considerem real a interdependência entre sucesso escolar e a inclusão das artes como metodologia e técnicas de ensino e de aprendizagem, pouco tempo dedicam ao estudo e planeamento para a sua introdução nas suas aulas como estratégia para promover um ambiente de bem-estar ou os níveis de satisfação no processo de aprendizagem dos seus alunos. Por esta razão, o presente trabalho também pretende sensibilizar órgãos da tutela para a revisão da aplicação do Decreto-lei n.º 139/2012 de 5 de julho, nomeadamente no que respeita à disciplinarização e sua hierarquização no programa curricular, desde logo pela definição de tempos letivos com carga horária reduzida para a área artística.

A área das Expressões Artísticas propõe-se contribuir para o desenvolvimento da capacidade de criatividade; apropriação das linguagens elementares das artes e compreensão das artes no contexto específico, mas sempre fomentando a interdisciplinaridade. Por isso, a planificação para a sua abordagem deve prever que se trabalhe ao máximo cada conteúdo programático a ser apreendido pelos alunos por experimentação e num ambiente de trabalho agradável. Ou seja, a área das expressões artísticas pode ser encarada como um meio de melhoria do sucesso escolar, por diminuir as dificuldades de aprendizagem de muitos alunos e, ainda, simultaneamente potenciar o desenvolvimento de competências sociais bem como aumentar a satisfação e o interesse pelas aprendizagens escolares, combatendo o abandono escolar.

O trabalho desenvolvido pretende poder ser considerado na lista de sugestões para o combate ao insucesso escolar, focando-se na importância da música /canção, que muitos investigadores (PEIXOTO, 2003; STEVANATO *et al.*, 2003; MIRANDA, 2005; GREEN *et al.*, 2006; GOMES, 2007; AREEPATTAMANNIL & FREEMAN, 2008...) fundamentam poder combater o referido insucesso visto que atua positivamente na dissipação do conjunto negativo de conceitos, representações e avaliações que alguém menos bem-sucedido na escola tem em relação a si próprio – o designado baixo autoconceito.

3.1. Documentos orientadores

O Programa de Música para o 1º Ciclo é o documento que determina quais os conteúdos e objetivos a concretizar. Igualmente, contempla sugestões ao nível de estratégias pedagógicas.

Relativamente aos conteúdos e objetivos que estipula e que estratégias pedagógicas são sugeridas, o Despacho n.º 17169/2011 refere na alínea b) que as “Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico publicado em 2006 deixam de constituir referência para os documentos oficiais do Ministério da Educação e Ciência, nomeadamente para os programas, metas de aprendizagem, provas e exames nacionais”. E, refere na alínea c) que “Os programas existentes e os seus auxiliares constituem documentos orientadores do ensino”.

O Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho apresenta a mais recente revisão da estrutura curricular, estabelecendo os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos, da avaliação dos conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos dos ensinos básico e secundário.

Procedendo-se a uma análise das Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico, apresenta-se como principal objetivo do ensino da Música o desenvolvimento da literacia musical, o que supõe uma “compreensão musical determinada pelo conhecimento da música, sobre a música e através da música, que engloba também competências de leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões” (ME, 2006, p. 6).

Ao nível das finalidades deste ensino, menciona-se que se pretende que os alunos desenvolvam discriminação auditiva, vocais, instrumentais, criativas e de experimentação; as competências transversais com as outras áreas do saber e, ainda, o pensamento musical.

Os princípios orientadores das práticas musicais neste 1º ciclo de escolaridade, mencionados no documento são: “o desenvolvimento da imaginação e da criatividade da criança, através de experiências diversificadas; o alargamento do quadro de referências artísticas e culturais da criança; o aproveitamento dos conhecimentos e competências da criança realizadas em diferentes contextos formativos, formais e não formais; a escolha de repertório musical de qualidade abrangendo épocas, estilos, culturas e efetivos instrumentais diversificados; a utilização de terminologias adequadas a épocas, estilos e contextos artísticos;

a programação de atividades inclusivas atendendo à diversidade existente, como por exemplo, as questões de gênero, as questões de identidade sociocultural, a aptidão musical e as necessidades educativas especiais; a promoção de um ambiente educativo de conhecimento e de respeito pelo outro; a articulação do ensino da música com outras áreas do saber artístico, científico, humanístico e tecnológico; a valorização do património artístico, em particular, o património musical português e o respeito pelos direitos de autor” (ME, 2006, p. 6).

Estas Orientações Programáticas ainda frisam que o professor deve planificar as atividades musicais determinando “o que os alunos vão aprender; como vão aprender e as competências adquiridas e outros resultados da aprendizagem” procedendo a uma abordagem que tenha em conta o “todo e depois a parte (...) amplo e diversificado repertório musical através da audição, do canto, do movimento e da dança, da prática instrumental, da experimentação, improvisação e criação” (ME, 2006, p. 7), para que a criança adquira uma melhor compreensão do fenómeno musical.

Com vista à operacionalização curricular são apresentadas as aprendizagens e as competências que se pretendem desenvolver ao longo do 1.º Ciclo, que se organizam de acordo com quatro organizadores interdependentes (Perceção sonora e musical; Criação e Experimentação; Interpretação e Comunicação; Culturas musicais nos contextos), os quais, por sua vez, estão interligados a três grandes domínios da prática musical: a audição, a interpretação e a composição.

3.1.1 Projeto Educativo

O Projeto Educativo é um documento que estabelece a identidade da escola/ do Agrupamento, apresentando a caracterização do contexto, dos recursos humanos, dos objetivos e as metas de ensino e aprendizagem, e verifica-se que o Ensino da Música, especificamente para o 1.ºCEB, não é referido.

No projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Diogo Cão (AEDC) lê-se no ponto 1.1.2 dedicado à cultura e identidade deste agrupamento, que se “(...)constitui como uma unidade orgânica marcada por respostas diferenciadas e diferenciadoras”, salientando:” (...)O recurso às metodologias ativas e experimentais nas aprendizagens; As iniciativas artísticas e comunitárias promotoras das aprendizagens e da formação integral dos alunos; A

existência do ensino articulado da Música no 2º CEB, em parceria com o Conservatório Regional de Música de Vila Real...().

No ponto 1.1.4., sobre as perspetivas pedagógicas lê-se: *“Verifica-se uma prática efetiva do ensino experimental, transversal a todo o Agrupamento, havendo a registar a cooperação de docentes dos 2.º e 3.º ciclos nas atividades experimentais desenvolvidas na educação pré-escolar e no 1.º ciclo.”*

O AED tem-se constituído, na comunidade, como polo dinamizador da cultura científica, artística (na vertente erudita e popular) e desportiva, (...). Organiza clubes e oficinas extraescolares de Educação para a Arte, Música, Defesa do Ambiente, Desporto(...)

Quanto a recursos humanos destaca-se: *“Constituem, também, recursos humanos do AEDC três técnicos especiais - 1 Psicólogo/a, 1 Assistente Social e 1 Animador/a Social -, que são contratados anualmente, no âmbito do Projeto TEIP.”*

O Projeto Curricular do Agrupamento/ Escola, elaborado de acordo com o Currículo Nacional e o Projeto Educativo, determina as prioridades da instituição e as competências essenciais e transversais, que servem de base aos conteúdos de cada área curricular. Nele são contemplados os critérios de distribuição de serviço letivo, o desenho curricular dos diferentes ciclos (carga letiva), a organização dos tempos letivos, o regime de funcionamento do desdobramento das aulas, as competências gerais a adquirir em cada ciclo de estudos e os conteúdos das áreas curriculares. Explicita ainda as orientações para os apoios educativos, para os planos específicos de intervenção na sala de aula, para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, para as áreas curriculares não disciplinares e Tecnologias de Informação e Comunicação, os critérios de avaliação e o regime de funcionamento das Atividades de Enriquecimento Curricular.

Neste documento e no Plano Estratégico para melhorar a ação educativa em cada ano letivo, são apresentadas as Atividades de Enriquecimento Curricular a desenvolver e a duração de cada uma. Assim, as atividades a desenvolver nos quatro anos de escolaridade do 1ºCEB são: Ensino do Inglês, Atividade Física, Expressão Musical e Expressão Plástica e Apoio ao Estudo.

A Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto de 2015, relativamente ao decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho, vem instruir para sua aplicação: *“ (...) Deste modo, cada estabelecimento de ensino do 1.º ciclo garante a oferta de uma diversidade de atividades que considera relevantes para a formação integral dos seus alunos e articula com as famílias*

uma ocupação adequada dos tempos não letivos. A componente de apoio à família no 1.º ciclo do ensino básico é outra dimensão que importa (...) assegurar (...) Por outro lado, na educação pré-escolar, é necessário assegurar o acompanhamento das crianças antes e depois do período de atividades educativas e durante os períodos de interrupção destas atividades. Tendo presente a necessidade de garantir a qualidade das atividades de enriquecimento curricular, bem como da componente de apoio à família e das atividades de animação e de apoio à família (...).”

Este Agrupamento, optou pelo ensino do inglês e atividades Lúdico-Expressivas. Tal opção prendeu-se com o facto de ser mais fácil contratar técnicos com o perfil adequado para lecionar as referidas atividades, do que para Ensino da Música, ainda que, no presente ano letivo se tenha desenvolvido o Ensino da Música /instrumento flauta, inserido no âmbito do desenvolvimento das atividades lúdicas. O Despacho n.º 8683/2011, de 28 de Junho, no seu Artigo 18.º, define a duração semanal das Atividades de Enriquecimento Curricular e no ponto 1 determina que o Ensino da Música será entre noventa e cento e trinta e cinco minutos. Porém, pertencendo esta atividade ao grupo das Atividades Lúdico-Expressivas, na Secção IV, Artigo 18.º- D, é mencionado que a duração semanal destas é fixada entre cento e trinta e cinco minutos semanais e duzentos e setenta minutos semanais. Porém, em nome do “(...) propósito claro de progressivamente reforçar a autonomia dos estabelecimentos de educação e ensino, designadamente nos planos pedagógico e organizacional” a Portaria n.º 644-A/2015, de 24 de agosto de 2015 levou à seguinte opção por parte deste agrupamento /escola nº6:

As Atividades de Enriquecimento Curricular realizam-se em cada estabelecimento entre as 16:30 horas e as 17:30 horas. Desenvolvem-se, preferencialmente nas instalações escolares, podendo, no entanto, decorrer noutros espaços, mediante parcerias estabelecidas com associações e instituições locais. Relativamente à sua duração semanal, o Apoio ao Estudo ocupa 90 m; a Atividade Física e Desportiva 60 m; o Ensino do Inglês 60 m e as Atividades Lúdico-Expressivas 120 m, que incluem a Expressão Musical (60 m) e Expressão Plástica (60 m).

Ainda se constata que, no presente ano letivo, todos os alunos matriculados nesta escola se inscreveram nestas atividades.

3.1.2 Regulamento Interno

Estabelece a composição e as competências dos diversos órgãos de administração e gestão, das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e dos serviços, bem como um conjunto de normas, regras e procedimentos que visam contribuir para um bom funcionamento do agrupamento, para a defesa dos bens comuns e para o desenvolvimento de atitudes de respeito mútuo, de convivência tolerante, justa e autónoma.

O Regulamento Interno constitui um documento indispensável para o funcionamento de cada instituição que pertence ao agrupamento.

Em regra, pressupõe-se que os encarregados de educação o conhecem, (sendo uma prática comum a leitura de alguns dos seus capítulos, na primeira reunião com pais e encarregados de educação e aquando da receção aos alunos) com a expectativa da sua aprovação pois é um documento que explicita os direitos e deveres dos alunos e dos encarregados de educação no acompanhamento ativo dos seus educandos. Todavia, é suposto estar disponível para ser consultado por qualquer elemento da comunidade educativa sempre que lhe aprouver.

3.1.3 Plano anual e/ou Plurianual de Atividades da Escola / Agrupamento

O Plano Anual de Atividades (PAA) constitui um instrumento fundamental para dar a conhecer as diversas atividades do Agrupamento/ escola quer em termos formativos, administrativo-burocráticos e pedagógicos, quer quanto aos projetos a desenvolver em cada ano letivo. O PAA é um documento dinâmico, que se encontra em constante construção, permitindo a integração de novas atividades ao longo do ano letivo, desde que estas sejam aprovadas pelos órgãos intermédios competentes, como por exemplo, o conselho pedagógico.

Na base das propostas que constam do Plano de Atividades do Agrupamento de Escolas para este ano letivo está o tema aglutinador “*A Escola, um caminho para a cidadania*”, que pretende congrega os objetivos definidos no Projeto Educativo do Agrupamento e no seu plano estratégico de melhoria da sua atuação, com vista a: “1. *Minimizar os condicionalismos resultantes da dispersão dos estabelecimentos de ensino e isolamento das escolas de lugar único, e melhorar os serviços de apoio educativo e especializado. 2. Reestruturar os espaços escolares existentes no AE Diogo Cão. 3. Promover*

uma cidadania responsável e participada. 4. Melhorar a qualidade das aprendizagens e diminuir os níveis de insucesso, subindo os níveis da avaliação interna e avaliação externa. 5. Envolver as famílias e a comunidade em geral.”

A monitorização do PAA, prevista no mesmo documento, com vista à regulação das várias vertentes, como sejam a pedagógica e a financeira, é realizada pelos coordenadores de departamento, a par dos procedimentos definidos, nomeadamente pelo preenchimento de formulários *online*, por parte dos respetivos dinamizadores.

3.1.4. Plano de Atividades de Turma (curricular e outras)

O Plano de Atividades de Turma constitui um plano de trabalho desenvolvido pelo Professor Titular de Turma, em articulação com o Conselho de Docentes, no J I e no 1ºCEB. Este documento é elaborado para se ficar a conhecer, de forma clara e rapidamente, as características dos alunos da turma (e suas famílias) evidenciando os seus pontos fortes e fracos. Pretende-se que seja um plano de atividades exequível, com o propósito de adequar o processo de ensino/aprendizagem às características da turma, nomeadamente às particularidades cognitivas, socio afetivas, comportamentais, bem como ao meio envolvente, de modo a garantir a construção de conhecimento, a aquisição, consolidação e desenvolvimento das aprendizagens consagradas no currículo do ensino básico em articulação com o respetivo Projeto Educativo.

Trata-se de um plano aberto, cuja dinamização é avaliada periodicamente, para se poder proceder a reformulações e incluir atividades, oportunamente, sempre que se justifique, tendo, por exemplo, em consideração a evolução das aprendizagens e dos comportamentos/ atitudes dos alunos da turma. Durante a Prática de Ensino Supervisionada dinamizamos e participamos em atividades previstas no plano anual de atividades do AEVDC para “Promover a cidadania responsável e participada”, “Aprofundar a articulação pedagógica” e “Promover a qualidade das aprendizagens”, das quais se destacam as seguintes:

JI	1ºCEB
Elaboração de um painel alusivo à primavera e enriquecimento lexical com a cantiga “ <i>Sai daí!</i> ”; Reorganização dos procedimentos da	Magusto - Lanche convívio; Natal: Entoação de canções; Jogo: reprodução de “um segredo”/ lengalenga como estratégia de ensino da

<p>confeção do <i>Bolo da Caneca</i> através das instruções dadas em cantiga “O Cozinheiro Distráido”;</p> <p>Pintura no tecido para surpresa no dia da Mãe;</p> <p>Canção “Tu és a minha Mãe”;</p> <p>Sensibilização para a importância da preservação da qualidade da água, com a elaboração de uma limonada; agricultura biológica, fazendo sementeiras na estufa para transplantar para a horta biológica;</p> <p>Comemoração do Dia Mundial da Floresta, com visita ao Regimento de Infantaria nº 13 onde plantaram uma árvore;</p> <p>Projetos de animação socioeducativa, que visam o desenvolvimento de competências pedagógicas, pessoais e sociais, com destaque para o jogo interativo, em suporte multimédia, intitulado “Regras de Trânsito com João Peão”, após audição e exploração do conto “<i>Porque é que os animais não conduzem?</i>”;</p> <p>Cantar e coreografar a cantiga “Em Segurança”;</p> <p>Elaboração de um autorretrato para carta de condução;</p> <p>Elaboração de uma brochura para divulgação e sensibilização sobre situações de prevenção e/ou risco na via pública, para peões;</p> <p>Entoação e coreografia da cantiga “<i>Ah, ah, ah Minha Bicicleta!</i>”;</p> <p>Jogo do Bingo com Sinais de Trânsito;</p>	<p>consoante t/T;</p> <p>Desafio: repetição, em conjunto, do trava-línguas “O Tempo”; e, ao mesmo tempo, aprendizagem/ reconhecimento do significado do conceito “trava-línguas”;</p> <p>Momento de história: audição de uma pré-lengalenga (<i>1, 2, 3 calados vamos estar/ 3, 2, 1 para a história escutar/ Shhhhh...</i>);</p> <p>Elaboração de um presépio/árvore na escola com reutilização de materiais;</p> <p>Contacto com tradições e construção de símbolos natalícios (flocos de neve...);</p> <p>Ano Novo – Receção com música e visualização de grupos tradicionais a cantar as Janeiras e os Reis;</p> <p>Cantar as Janeiras e os Reis;</p> <p>O Herói da fruta - Semana da alimentação;</p> <p><i>Tenho Asas nos Pés</i> – coreografia livre/biodança;</p> <p>Momentos Zen – Música de relaxamento;</p> <p>Yoga;</p> <p><i>Cheiroso... Todos os Dias!!</i> – canção para aprendizagem de hábitos de higiene e, posteriormente colocando adivinhas sobre procedimentos de higiene;</p> <p>Jogo: <i>Ditado a correr</i>;</p> <p>Jogo: <i>Ensaboar!!</i>;</p> <p>Construção das principais partes do corpo humano com materiais de desperdício;</p> <p>Charadas/ adivinhas cantadas para a aprendizagem da consoante n/N;</p> <p>Visualização de um vídeo com uma canção das Janeiras tradicional;</p>
---	--

<p>Participação no circuito “Segurança e Prevenção Rodoviária” à qual se seguiu a personalização dos sinais de trânsito, recorrendo a materiais de desperdício ;</p> <p>Jogo: Percurso Pedestre, como se de um “Jogo da Glória” se tratasse, as crianças competiram em equipas, identificadas com cores, sendo as crianças peões que ora avançam ou recuam ou se mantêm na posição em que se encontram, conforme ditavam as regras e as respostas que davam. A canção/ hino composta pela educadora estagiária e com música adaptada do folclore português:</p> <p style="text-align: center;"><i>Hoje é dia da criança/ É dia de animação/ Hoje é o nosso dia/ É dia de muita esperança (...)</i></p> <p>e participação no desfile do Dia da Criança – Pequenos Cientistas - e a respetiva coreografia;</p> <p>Teatro de fantoches com as personagens da história “Porque é que os animais não conduzem, para as crianças recordarem as personagens, o enredo, devendo repetir as suas frases e fazer gestos adequados para sublinharem a ação. Além disso, estimulou a criança a desenvolver a potencialidade da sua voz, porque de acordo com a personagem, a criança tinha de falar grosso, fino, imitar sons de bichos, aliando o gesto e, simultaneamente, foi criada oportunidade para um momento lúdico com coordenação de movimentos, expressão gestual e oral, que exigia memória e vocabulário;</p>	<p>Canção <i>As Janeiras</i> para aprendizagem da consoante n/N com instrumentos não convencionais e seguindo também uma partitura não convencional;</p> <p>Eco-escolas – Instrumentos musicais elaborados a partir de materiais de desperdício;</p> <p>Jogo <i>A Roleta</i>;</p> <p><i>Número de magia</i> com baralho de figuras geométricas;</p> <p>Audição da “charada” apresentada numa composição musical (Rap) para adivinhar qual a figura geométrica;</p> <p>Jogo: <i>Teste da Amizade</i> [<i>Post its</i> com vários desafios (abraço relâmpago; abraço ao pé coxinho; beijo na testa; ...);</p> <p>Jogo <i>Onde estou?</i> para aprendizagem/reconhecimento do nome próprio e do apelido (cada aluno, ao entrar na sala de aula teria de procurar nas costas das cadeiras o respetivo nome próprio e apelido);</p> <p>Jogo do <i>Novelo</i> para descobrir como se sente cada aluno no regresso à escola e quais os seus desejos para o novo ano;</p> <p>Escola da Pontuação – teatro de fantoches (levar os alunos a cantarolar uma cantilena: <i>Com a boca bem fechada/ Agora vou ficar/ Chegou a hora da história/ Vamos todos escutar/ Shhh...</i> para criar ambiente favorável a uma boa audição e posterior exploração da compreensão da história dramatizada);</p>
--	--

<p>Leitura de obras selecionadas, com destaque para: “Se os Bichos se Vestissem como Gente” e posterior criação individual de um fantoche de dedo (um elefante), cujo molde foi disponibilizado pela educadora estagiária, bem como os materiais (de desperdício) necessários para a sua criação tendo no final sido realizado uma mostra/desfile ao som da canção “<i>Se um elefante incomoda muita gente...</i>”;</p> <p>“Estafeta com Água”, foi um jogo de desenvolvimento da expressão motora rico para o desenvolvimento da percepção de organização (cada um na sua vez), de sequência, de concentração e equilíbrio;</p> <p>Por inspiração na tradição da “Caça aos ovos de Páscoa”, uma atividade de “Caça ao Coração” – Importava procurarem o coração que tivesse a letra do seu nome;</p> <p>Organização e participação das crianças na festa de encerramento deste ano letivo, apresentando duas canções infantis coreografadas, uma pelas crianças da faixa etária entre os 3 e os 4 anos de idade, e outra pelas crianças mais velhas (5 e 6 anos), numa iniciativa de colaboração da parte de uma encarregada de educação de uma das crianças da sala 2. Esta foi uma iniciativa que incentiva a participação das famílias no processo educativo, estabelecendo-se assim relações de efetiva colaboração entre a instituição e a comunidade educativa.</p>	<p>Construção da árvore genealógica com o objetivo de aprender os graus de parentesco;</p> <p>Jogo <i>A Caixa Mistério</i> (um grupo de 5 alunos alunos sem visualizarem sólidos geométricos, exploram-nos tatilmente, e simulam um telefonema para descrevê-los aos restantes alunos, que à vez tentam adivinhar qual é o sólido que está na caixa mistério);</p> <p>Jogo: <i>A Roleta das Figuras Geométricas</i>;</p> <p>Contador de histórias audiovisual: <i>A Ovelhinha que veio para o Jantar</i>;</p> <p>Jogo de mímica para tentar identificar traços de personalidade e/ou atividades que familiares e amigos mais gostam de fazer;</p> <p>Jogo: <i>Dominó Matemático</i>;</p> <p>O Letreiro do m/M [identificação das palavras que se iniciam com maiúscula (nomes próprios, apelidos, localidades, ...) e com minúscula (dias de semana, meses, estações do ano, ...)];</p> <p>Leitura expressiva da história adaptada <i>Era uma vez, no País dos Ms ...</i> (e para criar ambiente favorável a uma boa audição e posterior exploração da compreensão da história lida houve incentivo em cantarolar uma cantilena (<i>Agora calados vamos estar/ para esta história escutar!/ Shhh...</i>);</p> <p>Distribuição de conjuntos de letras de duas palavras da história a cada par de alunos (que a professor estagiária previamente escreveu em quadrados de cartolina de</p>
--	--

cores diferentes, tendo numerado cada letra com o algarismo da posição que ocupa na palavra) para que os alunos, no título da ficha, lá escrevam, copiando, as palavras que formaram: **mola maluca**, e posteriormente, mais palavras que descobrissem criando, por exemplo, **lama lua mala lula calma Ucal cama local**;

“Puzzle/ quebra-cabeças” que contém partes do corpo humano de um menino e de uma menina em fato de banho e placas que identificam as principais partes constituintes do corpo humano (Cada aluno recorta apenas as partes que identificam como sendo peças constituintes do boneco cuja identidade sexual consideram igual à sua e colam-nas, na ordem correta);

Canção de José Cid “*Como o macaco gosta ...*” que previamente encurtou, para criar um ambiente de, por um lado surpresa e, por outro, curiosidade quanto ao assunto da aula. Cada aluno tinha de ilustrar no mais curto espaço de tempo, o maior número de elementos que o cantor referiu (palmeira, cacho de bananas, deserto, oásis, macaco, macaca gira, cauda a abanar, ...);

Desafio: “Se fossem um animal que animal seriam?” (responder à questão, com rima, por exemplo: *Se eu fosse um animal, seria um cão/ Para ladrar à janela e assustar o ladrão*, no tempo máximo de 2 minutos, podendo trabalhar em pares);

Jogo do *Tiro ao Alvo* em formato

	<p>multimedia para a realização de operações de adição;</p> <p>Audição e exploração da obra de literatura para infância <i>A que Sabe a Lua?</i>, da autoria de Michael Grejniec; questiona-se os alunos sobre, qual seria o sabor da lua se ela fosse comestível (gravando as suas respostas); construção de um cartaz que retratasse a história ouvida pelos alunos e é distribuída a receita <i>Bolo da Lua</i> por cada aluno para a completarem, escrevendo o algarismo correspondente às quantidades que são utilizadas na confeção do bolo, e identificarem os ingredientes necessários bem como lerem os procedimentos, substituindo as imagens por palavras;</p> <p><i>Quiz</i> sobre comportamentos de higiene e segurança alimentar.</p>
--	---

Tabela 6 – Atividades dinamizadas durante a Prática de Ensino Supervisionada

OBS: A coreografia de canções foi uma atividade constante durante a prática pedagógica. É uma forma eficaz de adquirir conhecimentos sobre o corpo em movimento e de trabalhar elementos da linguagem artística, desenvolvendo a expressividade e a capacidade de interação. Por isso, a dança não foi reservada apenas para celebrar datas comemorativa.

As cantigas referidas são adaptações / autoria da prof^a estagiária.

3.2. Organização do trabalho pedagógico

Logo no início do ano letivo, os professores devem observar as metas e objetivos previstos pelo programa curricular nacional, por forma a planear a sua abordagem, desde logo procedendo à elaboração do plano anual de atividades e inscrevendo nas respetivas planificações os conteúdos que poderão trabalhar em conjunto, na dinamização do projeto educativo da escola.

Além dos livros didáticos usamos o trabalho de pesquisa em casa e/ou na internet e ficheiros multimédia. Também recorremos a cartazes, músicas, canções, dança, marionetes e filmes para tornar as aulas mais interessantes e significativas para todos, visto que o modo de aprender não é igual para todos. Procuramos utilizar a interdisciplinaridade para que haja uma melhor compreensão dos conteúdos disciplinares e um mais eficaz desenvolvimento de competências em cada fase de desenvolvimento.

A abordagem transversal dos conteúdos parece ser bastante consensual mas tem-se revelado insuficiente no estabelecimento de uma atitude e postura na sala de aula focada no trabalho e curiosidade em aprender. Constata-se que, mesmo quando as aulas são mais dinâmicas, alguns alunos evidenciam desinteresse, défice de atenção, parece que não querem nada com a vida e não se esforçam para compreender melhor os conteúdos, o que torna o ato de ensinar constrangedor.

Acresce que a grande maioria dos grupos /turmas são constituídas por um elevado número de alunos, pelo critério de serem da mesma idade, independentemente do nível socioeconómico e cultural de que são oriundos ou nível de conhecimentos e competências. E, normalmente a sua sala de aula não tem as dimensões nem os equipamentos necessários para potenciar a organização do processo de ensino nem a motivação (extrínseca) para o desenvolvimento do interesse pelas aprendizagens escolares.

Ferrão Tavares (2000, p. 33) assegura ser importante refletir sobre a organização do espaço na sala de aula como meio de facilitar a interação e refere que se observa que “à medida que se avança na escolaridade, os espaços deixam de ser dinâmicos para se tornarem fixos”. Como exemplo de espaços dinâmicos, Ferrão Tavares (2000) menciona o desenrolar das atividades na educação pré-escolar e / ou do primeiro ciclo, em que as cadeiras, as mesas, e outros materiais, podem e devem ser deslocados em função das atividades a realizar. A respeito da planta de sala de aula tradicional, típica nos níveis de escolaridade mais avançados, acredita que constitua um obstáculo à realização de atividades de produção oral,

“uma vez que o olhar recíproco faz parte das estratégias interativas” (TAVARES, 2000, p. 33).

Efetivamente, a atenção dada à organização dos espaços em educação ainda é recente. De acordo com Forneiro (2008, p. 229): “Nos últimos anos, foram dados muitos passos à frente e hoje faz parte da cultura profissional dos professores(as) dessa etapa educacional que o espaço de suas aulas seja um recurso polivalente que possam utilizar de muitas maneiras e do qual podem extrair grandes possibilidades para a formação.”

Face a estes constrangimentos e à extensão considerável do currículo, o tempo para repetir a abordagem do mesmo conteúdo programático na disciplina recorrendo a diferentes estratégias revela-se insuficiente.

Cumprido, então, ao professor ser inventivo na definição de estratégias e atividades que chamem a atenção do aluno, porque o surpreendem, o divertem, permitem-lhe descobrir, criar e socializar/ confraternizar. Importa fugir da monotonia (ainda que a manutenção de alguma rotina seja desejável). O recurso a exemplos ligados ao dia a dia do aluno durante a abordagem/ explicação dos conteúdos e, principalmente, o jogo no processo de ensino e aprendizagem bem como a sugestão de atividades que remetem para experiências positivas do quotidiano dos alunos, como é o caso de ouvir música e cantarolar, faz que com que ele queira participar na aula.

Se o educador considera a criança como um recipiente que deverá receber tudo o que ele (educador) sabe, convicto de que é ele quem detém o saber e a organização do trabalho pedagógico, organizará o seu método de ensino, seguindo aquele princípio que, no mínimo, se considera desrespeitador dos direitos da criança, na concretização do seu projeto educativo. Mas, preferencialmente, se a imagem que se tem da criança é a de um ser humano com potencialidades, criativo, capaz de construir estratégias de aprendizagem, atento ao mundo que o rodeia, que tem capacidade para tomar decisões e que, na interação com o outro, constrói conhecimento, tal imagem conduzirá à organização da proposta pedagógica da qual me orgulho de ter tentado desenvolver. Foi todo um aprender com os alunos a avançar na lecionação de conteúdos, pela manifesta e constante disposição para ouvir e interpretar sinais, num esforço permanente para conhecer a sua lógica de aprendizagem e espantá-los com as atividades de aprendizagem propostas.

Neste ano letivo, o número total de crianças que frequenta este Jardim de Infância ronda o número 100 (com idades compreendidas entre 3-5/6 anos).

As salas de aula são de dimensões ligeiramente diferentes, variando a sua área entre os 50 e os 30 m², aproximadamente. Todas as salas recebem luz solar direta, através das janelas que ocupam uma das suas paredes, podendo ser regulada por estores. São espaços bem iluminados com recurso a luz elétrica (seis lâmpadas fluorescentes) e com sistema de ar condicionando. Todas as salas estão equipadas com computadores de mesa, mas a instituição ainda não tem ligação à internet. Na sala 2, neste momento, há dois computadores de mesa, porém nenhum deles se encontra em condições de funcionamento. Aliás consta do Projeto Curricular de Turma que a sala 2 “carece de algum material didático e pedagógico, em número e qualidade”. Nenhuma das salas está equipada com projetor, exceto uma (a sala 3), pelo que há necessidade de montar e ligar o projetor portátil, bem como a tela de projeção, sempre que as atividades têm suporte audiovisual.

As casas de banho, no total, são cinco, sendo duas destinadas a crianças do sexo masculino, duas a crianças do sexo feminino e uma está adaptada para crianças com mobilidade reduzida. Não existe nenhuma casa de banho destinada a adultos.

Para entrar no edifício existem dois halls, um em cada uma das suas duas entradas. É neste espaço que se afixam os trabalhos temáticos das crianças consoante as épocas festivas e comemorativas que decorrem ao longo do ano letivo.

Na parte exterior, para o desenvolvimento da motricidade global, este Jardim de Infância, na fachada principal do edifício, possui um espaço aberto, com piso sintético (que amortece o impacto das quedas), e duas áreas equipadas com um parque infantil que oferece boas condições de segurança.

Existe equipamento de motricidade global suficiente, permitindo que as crianças disfrutem sem esperar muito tempo. Tanto o equipamento de motricidade global fixo (escorregas, equipamento para trepar, ...) como o portátil (bolas, ...) são utilizados rotineiramente.

Neste espaço, existem ainda duas casas de jardim pré-fabricadas, conferindo alguma possibilidade de proteção dos elementos climáticos adversos, tal como, sombra no verão e temperatura mais amena no inverno. Para além deste espaço de recreio (que em dias de más condições atmosféricas não pode ser aproveitado por não possuir nenhuma área coberta), existe um outro espaço com uma área mais pequena que foi aproveitado para criar uma horta

pedagógica e que está limitado por um pequeno muro e uma rede de proteção/ segurança. Aqui, existe um contentor compostor.

O horário de funcionamento é cumprido com rigor, conforme a tabela abaixo:

	Hora
<i>Abertura</i>	8h
<i>Período da manhã</i>	9h - 12h
<i>Intervalo para almoço</i>	12h - 14:00h
<i>Período da tarde</i>	14:00h - 16:00h
<i>Apoio à família</i>	16h – 18:30h
<i>Encerramento</i>	19h

Tabela 7 – Horário de funcionamento do Jardim de Infância

Os recursos humanos deste Jardim de Infância reúnem:

- 4 Educadoras de Infância (e, neste ano letivo, 3 educadoras estagiárias)
- 4 Auxiliares de Ação Educativa
- 4 Técnicas de Ação Educativa
- 1 Educadora a desempenhar funções de Bibliotecária

3.3.2. Caracterização do ambiente educativo

As equipas educativas responsáveis por cada grupo de crianças (cerca de 25 em cada sala) são constituídas por uma educadora de infância, uma auxiliar de ação educativa e uma técnica de ação educativa.

No projeto educativo deste Jardim de Infância lê-se: “À descoberta de nós, dos outros e do que nos rodeia...” e do plano anual de atividades previsto para este ano letivo consta o desenvolvimento de três projetos: “Brincando com a Ciência”, “EcoEscolas – A Horta” e “ACPKids – Prevenção Rodoviária”.

3.3.2.1. Caracterização do grupo de crianças da sala 2

As crianças que constituem o grupo da sala 2 frequentaram esta instituição no ano transato, com exceção das cinco crianças de três anos de idade, que tiveram o seu primeiro contacto com este mundo apenas neste ano letivo 2014/ 2015. Deste grupo de vinte e cinco crianças, cerca de dez crianças frequentaram a creche.

Quanto à faixa etária, o grupo é muito heterogéneo e no que concerne à distribuição por género é um grupo constituído maioritariamente por crianças do sexo masculino, conforme se pode verificar no quadro abaixo:

Este quadro apresenta as crianças da sala 2 quanto ao género e idade.

<i>Faixa Etária</i>					
Sexo	6 anos	5 anos	4 anos	3 anos	Total
Masculino	2	7	5	4	18
Feminino	1	3	2	1	7

Quadro 1 – Número de alunos segundo a faixa etária

O quadro seguinte apresenta os interesses e potencialidades das crianças da sala 2.

<i>Atividades Extracurriculares</i>					
	Karaté	Natação	Karaté	Ballet	Natação
Horário	2ª feira/ 15:45h	3ª feira/ 15:45h	4ª feira/ 15:45h	4ª feira/ 15:45h	6ª feira/ 15:45h
Nº de crianças	6	6	6	1	9

Quadro 2 – Interesses e potencialidades das crianças da sala 2

Tendo em conta o mapa de frequência, de um modo geral, as crianças são assíduas e pontuais. São crianças recetivas às atividades propostas. Ouvem com agrado histórias, entoam canções e lengalengas com entusiasmo. Participam nas experiências científicas sempre com grande atenção e entusiasmo. Todas as atividades de expressão plástica são encaradas com ânimo e empenho. Globalmente, é um grupo que se comporta a “três velocidades”, desde logo pela heterogeneidade das idades, registando-se alguma tendência para a agitação, o que exige uma rigorosa planificação do nosso trabalho em contexto de sala de aula e assertividade na relação pedagógica.

Ou seja, atendendo à identificação dos interesses e necessidades deste grupo de crianças e a sua heterogeneidade ao nível da faixa etária exige-se que tenhamos cuidado na adequação das propostas de trabalho e execução das tarefas. Globalmente, é um grupo que se revela muito alegre e falador, contendo elementos com personalidades muito vincadas. Demonstam alguma dificuldade (que pode ser considerada natural atendendo à fase de desenvolvimento em que se encontram) no que concerne à autorregulação do seu comportamento, mais especificamente, ao nível do cumprimento de regras de convivência e também ao nível da capacidade de ouvir, prestar atenção e de concentração. Consta-se que um pequeno grupo de crianças é menos participativo/comunicativo, com pouca iniciativa e autonomia – um comportamento, mais visível nas atividades de grande grupo. Todavia, grande parte do grupo é curioso e comunicativo, coopera, sugere e envolve-se com entusiasmo nas experiências /atividades de aprendizagem.

Ao nível da formação pessoal e social, como é típico em crianças destas idades, ainda são muito egocêntricas.

No domínio da matemática, parecem gostar muito de jogos de encaixe e jogos/materiais de grandes dimensões. De uma forma geral exploram muito os brinquedos e algumas crianças ainda não sabem jogar.

A grande maioria das crianças gosta de jogos de construção, brincar ao faz-de-conta, atividades de motricidade/envolvimento físico e atividades ao ar livre.

A nível da área da expressão e comunicação adoram histórias dramatizadas, com movimento e som, poemas, rimas e lengalengas. No que se refere à linguagem oral, de um modo geral, existem dificuldades na construção frásica e na articulação das ideias.

No domínio da expressão plástica revelam gosto e curiosidade em experimentar materiais.

A estrutura deste grupo em contexto de desenvolvimento de atividades permite diversos tipos de interação, importantes e significativos para o seu desenvolvimento pleno e harmonioso.

De uma forma geral, estas crianças demonstram um grande interesse por temáticas abordadas na área de desenvolvimento do conhecimento do mundo, especialmente relacionadas com o corpo humano e com o planeta Terra.

Um número significativo de crianças estão muito despertados para as letras e números, mostrando grande interesse e motivação nesta área e em todas as atividades a ela ligadas.

A nível da linguagem oral, algumas crianças gostam de relatar episódios da sua vida familiar, de casa e do que fizeram no fim-de-semana, utilizando já uma linguagem apropriada.

3.3.2.2. As famílias das crianças

Quase todos os pais e mães trabalham por conta de outrem, em atividades profissionais bastante diversas. Aproximadamente, em metade dos encarregados de educação, um dos membros do casal encontra-se na situação de desemprego.

No que respeita às habilitações literárias dos encarregados de educação, ou seja, dos pais e das mães, elas são bastante variáveis, desde os que têm doutoramento até aos que apenas concluíram o primeiro ciclo do ensino básico. As mães evidenciam percursos escolares mais elevados.

Os encarregados de educação são maioritariamente as mães, existindo apenas dois pais que assumem essa função.

Todos os agregados familiares são do tipo “família tradicional” vivendo ambos os progenitores com os filhos. Dez crianças deste grupo são filhos únicos e os restantes contam com um agregado familiar de um ou mais irmãos.

3.3.2.3. Organização e gestão do espaço educativo

São vários os espaços educativos para além das quatro salas de atividades, a saber: uma biblioteca, um refeitório, um salão multiusos, um espaço exterior/ recreio e uma horta.

A prática supervisionada realizou-se na sala 2 (figura 4), com crianças dos 3 aos 5/ 6 anos de idade, orientada pelo professor Joaquim Escola e pela educadora cooperante, Assunção Boura.



Figura 3 – Sala 2

3.3.2.4. Espaço e mobiliário/equipamento

A sala 2, à semelhança de outras salas, revela um ambiente organizado, acolhedor, alegre e seguro.

Encontra-se organizada em 8 áreas, identificadas com a respetiva designação e o número de crianças que as podem utilizar. As áreas são:

Área de acolhimento

Área da casinha

Área da garagem

Área da biblioteca/ Cantinho da leitura

Área comercial: cabeleireiro

Área dos jogos matemáticos

Área das construções

Área das artes plásticas

O espaço está organizado para permitir a criação de um ambiente educativo estimulante, facilitador da comunicação e do desenvolvimento de atividades de aprendizagem e, ao mesmo tempo, proporciona estabilidade e segurança. Permite que as atividades se desenvolvam envolvendo as crianças num processo de aprendizagem ativa, com vista a promover o bem-estar e o sucesso das aprendizagens. Nesse sentido, a sala está estruturada, para, na medida do possível, permitir à criança a sua movimentação (quando está em atividade) e de forma a não se perturbarem uns aos outros enquanto realizam determinada atividade; as áreas estão bem definidas, permitindo que a criança tenha uma noção/visualização global da sala a partir de diferentes pontos da sala.

Nestas áreas as crianças executam atividades várias e têm oportunidade de explorar os diferentes materiais aí existentes de uma forma criativa, livre e autónoma. Para além destas áreas, existe uma área central, onde o grupo se reúne e onde se executam jogos de ação/atividades em grande grupo, encontrando-se as diferentes áreas acima mencionadas ao redor da sala.

A organização do espaço e materiais da sala de atividades é de natureza flexível e faz-se de acordo com as necessidades para implementação das atividades e evolução do grupo, pelo que pode ser alvo de modificações ao longo do ano letivo (tal como aconteceu).

3.3.2.5. Materiais didáticos e pedagógicos

O material lúdico-didático e pedagógico é adequado e, de uma forma geral, encontra-se em bom estado de conservação. Existe uma grande diversidade de jogos e livros (144 e na sua maioria são títulos da lista do Plano Nacional de Leitura) e possibilidade de acesso a material informático e audiovisual.

Estes recursos materiais encontram-se à disposição da criança, em lugares acessíveis às crianças e em lugares definidos e do conhecimento da criança, para que esta o possa manusear sempre que desejar e o arrume ao terminar a atividade. São diversificados e adequados às atividades e à idade das crianças, de modo a promover aprendizagens significativas e integradoras, por forma a facilitar o desenvolvimento da sua autonomia.

Na sala existem também placares para a afixação dos trabalhos que as crianças vão realizando, e ainda instrumentos de recolha de informação, como, tabela de presenças e instrumentos de regulação de conduta na sala de aula, como a tabela de tarefas.

O plano de atividades e o currículo apresentam-se relevantes e a pedagogia está organizada e estruturada tendo como base a atividade lúdica e partindo do pressuposto que as crianças aprendem mais quando participam ativamente, quando “produzem e constroem o seu conhecimento” (Paulo Freire). Também se valoriza o que a criança já sabe e segue-se uma pedagogia diferenciada baseada na cooperação. As várias áreas de desenvolvimento são abordadas de uma forma integrada.

As estratégias e instrumentos de avaliação atendem à heterogeneidade das crianças e das situações. É utilizada a observação direta e grelhas de registo. Faz-se avaliação diagnóstica, através de observação direta e de trabalhos orientados, para levantamento das competências da criança/grupo. Faz-se avaliação formativa, que é formalizada nos fins de período.

Todo o trabalho desenvolvido é, fundamentalmente, centrado na criança e no seu desenvolvimento social, expressão emocional e criatividade.

3.3.2.6. Organização e gestão do tempo

Diariamente, a organização do tempo é flexível. Porém, é seguida uma rotina que é educativa, porque é intencionalmente planeada pela educadora e porque é conhecida pelas crianças que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão. A rotina

diária divide-se em momentos que vão desde o acolhimento, ao lanche, passando por atividades orientadas e atividades livres/autónomas.

A organização do dia, normalmente, compreende os seguintes momentos:

09:00h – Entrada/Acolhimento

09:30h – Atividades individuais/pequeno grupo/grande grupo: livres/ orientadas

10:30h – Lanche manhã

10:45h – Recreio

11:15h – Atividades individuais/pequeno grupo/grande grupo: livres/ orientadas

11:50h – Arrumação da sala

12:00h – Almoço

14:00h – Recreio

14:20h – Atividades individuais/pequeno grupo/grande grupo: livres/ orientadas

15:30h – Arrumação das áreas e diálogo aberto

15:45h – Lanche da tarde

16:00h – Saída

Diariamente, a educadora cooperante, antes de qualquer atividade constante do plano de atividades, iniciava sempre a rotina com a música dos “Bons Dias”. Cordeiro (2007) refere que este momento “permite às crianças interiorizar regras, expressar o sentido rítmico, explorar o corpo e complementar a noção de espaço e tempo” (Cordeiro, 2010: 373).

De seguida, fazia a chamada das crianças para confirmar se tinham assinalado a sua presença, colocando um “X”, com um marcador verde, no mapa das presenças, tal como estava acordado. Segundo Cordeiro (2010), fazer a chamada das crianças propicia “(...) o corte da criança com o espaço-casa, fazendo-a sentir que está num outro grupo de pertença, com o qual tem laços fortes e contínuos (...) o mapa de presenças permite começar a adquirir noções matemáticas (quantos são, quantos faltam), introdução à leitura através do reconhecimento das letras, organização temporal, observação e a linguagem, pela verbalização consequente” (Cordeiro, 2010:371).

Além desta distribuição horária, as crianças, à terça-feira participam no projeto “Brincando com a Ciência” e na quinta-feira, têm Expressão Motora, mais vulgarmente, designada por ginástica.

3.3.2.7. Atividades

Referente a atividades “Concebe-se hoje a educação pela arte, não como formação contemplativa da beleza, mas ativamente, procurando despertar a criatividade na criança. E a educação pela arte, que decorre do encontro da pedagogia moderna com as novas experiências artísticas, promoverá a formação humanística do indivíduo, pela integração e harmonia de experimentações e aquisições, facilitando mesmo o aproveitamento escolar geral e especial, no equilíbrio físico e psíquico” (SANTOS, 1981, *apud* SOUSA, 2003, p. 30).

As atividades desenvolvidas na área da música e do movimento propiciam às crianças em idade pré-escolar a oportunidade de experimentarem e apreciarem capacidades musicais e rítmicas: “(...) as capacidades rítmicas e musicais são a base de posteriores expressões musicais e rítmicas mais complexas” (HOHMANN, BANET & WEIKART, 1979, p. 69). As crianças da sala 2, apesar de não terem ao seu dispor uma área de música e de movimento, têm ao seu dispor vários instrumentos musicais, como por exemplo, maracas, pandeiretas, reco-reco, entre outros.

Os materiais do jogo dramático estão acessíveis para que as crianças possam assumir papéis, como por exemplo, representarem membros da sua família, através de adereços.

Com vista ao desenvolvimento da motricidade fina existem diversos materiais disponíveis para todo o grupo, tais como, plasticina, tintas, cola, papel, barro, tesoura, lã, entre outros, pois com toda esta variedade de materiais as crianças podem fazer o registo gráfico de algo que fizeram, viram e/ ou imaginaram. Todos os materiais estão organizados em gavetas transparentes devidamente etiquetadas, por forma a encorajar a autonomia das crianças.

O computador é usado como uma de muitas atividades de escolha livre. Os materiais audiovisuais utilizados estão limitados aos que se consideram “bons para as crianças”, por exemplo, vídeos da turma da Mônica, casa do Mickey Mouse, rua Sésamo, Hello Kitty, as WINX, o Noddy e o Ruca, entre outros. Estes materiais são selecionados pelas crianças que frequentam a sala 2, ou em conjunto com a educadora.

3.3.2.8. Interação

As crianças são competentes a interagir positivamente e a colaborar umas com as outras, quando lhes são dados encorajamentos e razões para tal. Assim sendo, foi devotada especial atenção quer para começar determinadas conversas com as crianças, quer para responder conversas iniciadas pelas crianças, ou seja, manter o equilíbrio entre a conversa da criança e a do adulto, ao longo do dia.

Por exemplo, comunica-se com as crianças sobre ideias relacionadas com as suas brincadeiras; pede-se às crianças que expliquem uma determinada construção; envolve-se ativamente as crianças na resolução dos seus problemas e conflitos, como por exemplo, ajuda-se as crianças a exporem os seus problemas e a refletir sobre as soluções, o que sensibiliza as crianças em relação aos sentimentos dos outros. Ainda, se realizam atividades para ajudar as crianças a compreender competências sociais, tais como, contacto com histórias, jogos, músicas e discussões com o grupo para analisar conflitos comuns.

Em geral, todas as tarefas propostas às crianças proporcionam oportunidades para realizarem atividades em conjunto – as crianças mais velhas cooperam e partilham frequentemente, para além de brincarem umas com as outras.

3.3.3. Caracterização do estágio desenvolvido no 1º CEB - Identificação do contexto

O estágio desenvolvido no ensino do 1º CEB decorreu na Escola Básica nº 6 de Vila Real. Apesar de ser apenas um edifício, está dividida ao nível da lecionação em duas valências distintas: ensino Pré-Escolar e ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

É uma instituição da Rede Pública do Ministério da Educação e pertence ao Agrupamento Vertical de Escolas Diogo Cão, que é constituído por 23 jardins-de-infância, 25 escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e 1 escola dos 2º e 3º Ciclos. Os principais órgãos de direção são o diretor, o conselho geral, o conselho pedagógico e o conselho administrativo. O Regulamento Interno revela-se um documento fundamental para o funcionamento de cada instituição que integra o Agrupamento. Inclusive, está acessível a toda a comunidade educativa, constituindo um documento de leitura obrigatória para todos os elementos da comunidade escolar, para que uma vez aprovado, seja observado por todos no cumprimento das suas atribuições e deveres e no reclamar dos seus direitos.

O total de crianças a frequentar esta instituição é de 115, sendo que 26 crianças são do 1º ano do Ensino Básico e as restantes dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade e da educação pré-escolar.

Referente ao espaço interior, a sala de Jardim de Infância encontra-se junto da sala polivalente, que serve toda a escola e funciona, também, como biblioteca/ ludoteca, e do refeitório. No corredor localizam-se as instalações sanitárias para todos os alunos de ambos os sexos, para além das instalações sanitárias para adultos e pessoas com mobilidade condicionada e, ainda, um corredor onde existem cabides destinados a serem utilizados pelos alunos do pré-escolar. Na estrutura do antigo edifício encontra-se o gabinete de direção/ coordenação mais as 4 salas correspondentes a cada ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico (duas no piso 0 e outras duas salas no piso 1). Ainda no piso 1, encontram-se as duas únicas áreas de despensa existentes na escola.

O espaço exterior é composto por um pequeno recreio coberto, uma zona de circulação à volta de todo o edifício, uma pequena zona com terra, onde se localiza a horta pedagógica (de todas as turmas) e um espaço mais amplo para recreio na zona mais baixa do terreno, separado por muros, onde estão também integrados os equipamentos do parque infantil, nomeadamente 2 baloiços, 1 escorrega, 1 campo de futebol e 1 casinha, que também serve de zona de arrumo dos brinquedos utilizados quando finda o recreio.

O funcionamento do edifício, no que diz respeito ao asseio, a sua manutenção e a utilização dos espaços é gerido em equipa pelos docentes da instituição, sob a coordenação da Professora Júlia.

O horário de componente letiva dos alunos do 1º ano de escolaridade do ensino básico encontra-se dividido em dois períodos: Período da manhã – 09h até às 12:05h e Período da tarde – 14:05 até às 16:20, exceto à quarta-feira em que o período da tarde se prolonga até às 17:30h.

As aulas começam às 9 horas da manhã e durante este período há uma pausa para o lanche da manhã das 10 horas e 30 minutos às 10 horas e 45 minutos para que as crianças das 10 horas e 45 minutos às 11 horas e 05 minutos possam, efetivamente, disfrutar do recreio. Para o almoço, as crianças dispõem de uma hora e cinquenta e cinco minutos, começando por volta das 12 horas e 15 minutos e regressando às aulas às 14 horas e 05 minutos. Este período da tarde ocorre entre as 14 horas e 05 minutos e termina às 16 horas e 20 minutos, exceto à

quarta-feira, que termina às 17 horas e 30 minutos. As Áreas de Enriquecimento Curriculares ocupam o horário das 16 horas e 30 minutos às 17 horas e 30 minutos, exceto à quarta-feira.

Entrada	Saída
09:00	10:45
10:45	11:05
Intervalo	
11:05	12:05
14:05	16:20
16:20	16:30
Intervalo	
16:30	17:30

Tabela 8 – Carga horária do 1.º Ciclo com as atividades de enriquecimento

Horário:

- a) Educação pré-escolar: 9:00/12:00 - 14:00/16:00
- b) 1º Ciclo: 9:00/12:05 - 14:05/16:20.
- c) Atividades de enriquecimento curricular: das 16:30 às 17:30.
- d) Das assistentes operacionais: 8:45/19:00.
- e) Das Assistentes operacionais das A.A.A.F: 07:45/08:45 -12:00/14:00, 16:00/19:00
- f) Dos professores das atividades de enriquecimento curricular: 16:30/17:30.
- g) Dos professores de educação especial: é variável, de acordo com o horário do aluno e do seu programa educativo.

A entrada no centro escolar é feita pelo portão principal que se encontra aberto a partir das 7 horas e 45 minutos para os alunos inscritos nas “pontas acolhimento” e às 8 horas e 45 minutos para os restantes. O portão encerra impreterivelmente às 9 horas e 15 minutos. A partir dessa hora deverá ser usada a campainha/ videoporteiro. Neste caso o(a) aluno(a) será entregue ao assistente operacional que atender que o encaminhará para a sala. No período da tarde, os alunos, que não almoçam na escola, podem entrar na escola a partir das 13 horas e 45 minutos. Relativamente ao horário de saída, os alunos do 1ºCiclo que não frequentam as AEC saem às 16 horas e 20 minutos, os que frequentam as AEC saem às 17 horas e 30 minutos.

A Instituição faz parte integrante do Agrupamento de Escolas Diogo Cão com o qual desenvolve um projeto educativo, procurando, primordialmente, dinamizar e potenciar as aprendizagens escolares.

São várias as atividades desenvolvidas pelo Centro Escolar, que procuram operacionalizar os objetivos do plano anual de atividades, tais como, a “Feira de Natal”, o “Dia dos Reis”, o “Dia Mundial da Alimentação”, o “Dia da Saúde”, o “Dia do 25 de Abril”, magusto para festejar o dia de S. Martinho, “Festa de Natal” e as respetivas decorações, palestras, exposições, torneios, concursos, jogos, espetáculos, teatros, entre outros. Esta diversidade de atividades abarca vários conteúdos programáticos, contribuindo para a dinamização do plano anual de atividades do Agrupamento, concorrendo para o tema aglutinador do projeto educativo “Excelência + Cidadania +”.

3.3.3.1. Caracterização do ambiente educativo

3.3.3.1.1. Espaço Exterior

A construção dos espaços exteriores dos edifícios escolares requer ponderado planeamento, de modo a promover ambientes adequados à sua função, seguros e agradáveis. As crianças devem ser encorajadas a brincar no exterior, por constituir um espaço privilegiado para a conquista de uma cada vez maior autonomia, uma vez que se trata de uma atividade que iniciam de livre vontade, conduzindo necessariamente a que criem regras e resolvam conflitos. Além disso, é um espaço percecionado como agradável, onde as brincadeiras que as crianças fazem, lhes proporcionam a descoberta das suas próprias capacidades de agilidade, destreza e domínio, entre outras. Além disso, a observação das crianças neste espaço por parte do professor pode fornecer-lhe muitas “dicas” sobre o estado de desenvolvimento em que a criança se encontra, propiciando o surgimento de ideias para intervir junto dela ao nível da recuperação de aprendizagens para que se registre evolução dos seus pontos fracos e o favorecimento dos seus pontos fortes.

Por isso, um bom espaço exterior deve proporcionar à criança o contacto com elementos da natureza (árvores, arbustos, pisos irregulares, terra, esconderijos, cordas, madeiras, pedras...), deve dispor de material que permita às crianças subir, descer, saltar, trepar, suspender-se, etc. e deve também permitir a livre movimentação em condições de segurança e conforto.

Esta instituição, no seu exterior, é composto por uma portaria, um pequeno parque de diversões, um campo de futebol, uma zona de circulação à volta de todo o edifício, uma pequena zona com terra, onde se localiza a horta pedagógica (de todas as turmas) e um espaço mais amplo para recreio na zona mais baixa do terreno, separado por muros, onde estão também integrados os equipamentos do parque infantil, como 2 baloiços, 1 escorrega, 1 campo de futebol e 1 casinha onde se guardam os brinquedos. Todos estes espaços são amplos e vedados para que seja sempre garantida a segurança das crianças.

Na portaria, encontra-se o funcionário responsável por todas as movimentações que se façam, tanto para dentro como para fora da escola. Logo à entrada, o espaço, além de ser utilizado para as crianças poderem fazer as suas brincadeiras, é também usado para as aulas de educação física e o parque de diversões é utilizado para as crianças brincarem nos tempos livres.

De acordo com o que foi possível observar, todos os espaços anteriormente referidos encontram-se em bom estado de conservação, limpos, organizados e asseados.

3.3.3.1.2.Espaço Interior

Numa escola, os espaços interiores são especialmente importantes, visto que é o espaço onde as crianças permanecem mais tempo durante o dia, e quando estes espaços não são amplos, organizados e muito apelativos, constituem constrangimentos que não contribuem para fomentar nem o saber ser nem o saber estar nem o saber fazer dos alunos.

Relativamente ao espaço interior da instituição, este é composto pela sala do JI de que se encontra junto da sala polivalente, cuja utilização se destina a servir toda a população escolar e funciona, também, como biblioteca/ ludoteca, e refeitório. No corredor localizam-se as instalações sanitárias para todos os alunos de ambos os sexos e ainda um corredor com cabides para os alunos do 1º ciclo. Na estrutura do antigo edifício encontram-se instaladas as 4 salas correspondentes a cada ano de escolaridade do 1º ciclo do ensino básico e as únicas duas despensas existentes na escola, para além das instalações sanitárias para adultos e pessoas com mobilidade condicionada. É um edifício constituído por dois pisos que proporcionam boas condições não só para o normal funcionamento da instituição, mas, também, para a segurança das crianças que a frequentam diariamente.

No que concerne ao Piso 0, podemos encontrar uma sala de aula para a educação pré-escolar; uma sala dedicada à biblioteca/ ludoteca onde podemos encontrar diversas estantes

com diversos livros, algumas mesas com cadeiras, alguns computadores, dois *pufs*, um bengaleiro, um retroprojektor, um projetor multimédia e um espaço amplo com bancos, normalmente, utilizados pelos alunos no momento do conto. Ao fundo existe uma mesa para os alunos realizarem trabalhos a propósito da sua deslocação à biblioteca. Enfim, trata-se de um espaço polivalente; tem duas das quatro salas de aula para o ensino básico (2º e 3º ano); um refeitório, que contém mesas, cadeiras e todo o tipo de utensílios de cozinha; um *hall* com acesso às escadas; um corredor de circulação; instalações sanitárias para todas as crianças do centro escolar, duas instalações sanitárias para os alunos do sexo feminino e duas para os alunos do sexo masculino; instalações sanitárias para professores e funcionários e instalações sanitárias para alunos com mobilidade condicionada.

No primeiro piso, encontram-se as duas outras salas de aula (1º e 4º ano de escolaridade); um gabinete de direção com uma impressora, um computador, dois armários e uma secretária; um *hall* de acesso às escadas com duas arrecadações.

O polivalente torna-se num espaço interior muito importante, pois permite a realização de atividades em grande grupo que exijam espaço muito amplo, para além de possibilitar que as crianças em dias chuvosos tenham espaço para brincar e lanchar abrigados da chuva e/ou do frio. Este espaço também é utilizado para as crianças terem as aulas de educação física, e para projetos inter turmas, como sejam apresentação de livros com os autores convidados.

É de salientar que todos os espaços anteriormente referidos se encontram devidamente equipados com ar condicionado/ aquecimento; quadros interativos e respetivas canetas; quadros brancos e respetivos marcadores; em cada sala de aula existe, pelo menos, uma secretária para cada par de alunos, mais uma secretária para a professora e um computador e projetor, mais, pelo menos dois armários e duas estantes de arquivo. Todas as salas apresentam uma boa iluminação natural.

O aspeto menos positivo em termos de infra estruturas, é o facto de os *halls* não serem suficientemente amplos e não existirem corredores largos, que permitam que os alunos circulem nos espaços com mais facilidade, sobretudo, quando as condições atmosféricas os impedem de irem para o exterior.

O facto de que a escola demonstra preocupação com a preservação do meio ambiente está patente na distribuição de “caixotes” de reciclagem pelas várias divisões da escola.

Finalmente, podemos aferir que, no geral, todos os espaços referidos se encontram em boas condições para o fim a que se destinam, limpos e asseados, bem organizados e equipados de maneira a satisfazer grande parte das necessidades dos alunos, o que estimula o desenvolvimento de um bom ambiente escolar e boas aprendizagens.

3.3.3.1.3. A Sala de Aula

Segundo Niza (1998, p. 10), “o cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular”.

A sala de aula do 1º ano proporciona um envolvimento cultural estruturado facilitador de um ambiente de aprendizagem do currículo do 1.º ano do 1º CEB.

A sala de aula é o espaço onde o aluno passa mais horas durante o seu dia na escola, por isso, é um espaço muito importante para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, afetivo, social e psicomotor, devendo proporcionar momentos de aprendizagem marcados pela descoberta, criatividade, imaginação, desafios, e, por outro lado, momentos de conforto, bem-estar e de elevação da sua autoestima. Ou seja, a sala de aula deve ser um espaço agradável para o aluno trabalhar – um espaço de fácil interação entre professor/ aluno, aluno/ aluno e aluno/espaço.

Todas as características supracitadas caracterizam a sala de aula, a sala 3 do Centro Escolar das Flores, tendo facilitado a nossa interação com os alunos, dando-nos a possibilidade de implementar uma mais eficaz prática de ensino, pela oportunidade de diversificar as nossas estratégias de ensino, com desenvolvimento de atividades de aprendizagem mais significativas.

Como nos dizem os estudos desenvolvidos nesta área, na sala de aula, os espaços devem ser (re)organizados com a colaboração dos alunos, e enquanto ocorreu a prática pedagógica supervisionada, na sala de aula, o espaço foi sendo alterado devido a vários fatores, a saber: alteração da planta para distribuição dos lugares de trabalho aos alunos; características de projetos desenvolvidos com os alunos; celebração da quadra natalícia, entre outras, que foram surgindo mas que não foram significativas para merecerem registo.

Posto isto, também é importante que os trabalhos desenvolvidos com e pelos alunos sejam expostos (novos projetos, produções nas várias áreas do saber, trabalhos de expressões...), pois mostram e dão sentido à vida do grupo, para além de permitirem que os alunos sintam orgulho nos projetos em que se envolveram e, frequentemente, relembrem os conteúdos abordados. Deste modo aconteceu, elevando-se assim a sua autoestima e motivação dos alunos para quererem fazer sempre mais e, inclusive, desejarem poder dar continuidade (alterando, acrescentando, retirando aspetos...) aos projetos entretanto terminados. Isto é, o ambiente de sala de aula influencia diretamente a atitude, a aprendizagem e bem-estar do

aluno, competindo ao professor o dever de refletir, planejar para cuidar que o espaço surpreenda os alunos, motivando-os a gostar de estar lá e garantindo, também, as condições para que ocorra uma certa rotina. E, em relação a este ponto, podemos dizer que os alunos usufruíram de um espaço equilibrado e muito dinâmico.

A organização da sala de aula e o posicionamento dos alunos é um fator com influência na qualidade da sua participação na sala de aula. Ou seja, a participação dos alunos está diretamente relacionada com a distribuição dos lugares aos alunos. Em regra, quando os lugares são à frente a participação empenhada no acompanhamento das atividades letivas, normalmente, aumenta e, pelo menos, quase sempre os alunos se mostram interessados. Também ainda acontece serem os alunos mais à frente que recebem mais contacto visual, sentindo-se mais estimulados pelo professor. Por vezes, estes são alvo de maior acompanhamento individualizado, pois como aconteceu na situação que estamos a analisar, os alunos que estão nos lugares da frente e, por isso, mais próximos do professor, são aqueles que possuem menos autonomia e evidenciam mais dificuldade de concentração no trabalho, que facilmente se envolvem em conversas paralelas e se distraem e/ou apresentam mais dificuldades de aprendizagem.

A sala de aula, onde se desenvolve a atividade letiva, possui um sistema de aquecimento central que lhe confere bastante conforto. É bastante iluminada com luz natural direta e, ainda, luz artificial. No entanto, é uma sala que, devido a se encontrar exposta, tanto de manhã como de tarde, à luz solar, se torna demasiado quente, principalmente nos dias de maior calor. Felizmente, existe um aparelho de ar condicionado para inverter esta situação.

Pode-se dizer que em relação aos recursos materiais a sala é muito completa, possuindo quadro interativo, computador com acesso à internet, impressora, armários para arrumação, mesas livres no fundo da sala para apoio, e uma banca com armários por baixo.

Para uma melhor compreensão do espaço que a sala de aula envolve, é importante fazer a descrição pormenorizada do espaço horizontal e do espaço vertical.

3.3.3.1.4. Espaço Horizontal

Entende-se por espaço horizontal tudo aquilo que se encontra horizontalmente na sala, ou seja, mesas, cadeiras, armários, estantes, entre outros.

A sala 3 do Centro Escolar das Flores possui materiais em boas condições de utilização.

A disposição das mesas e das cadeiras dos alunos, apesar de já ter sofrido várias alterações para impulsionar dinâmicas na sala de aula ao longo do período da prática supervisionada, estiveram sempre bem posicionadas em relação ao quadro interativo e ao quadro branco permitindo uma boa visualização dos alunos para os mesmos. Por outro lado, esta organização pouco pode variar, devido às dimensões da sala de aula. Contudo, a sua organização tem permitido sempre o apoio individual/pares, aprendizagem cooperativa e trabalhos de grupo, ou seja, é uma sala que se considera dinâmica e ampla, apesar de não possuir as dimensões ideais. Por exemplo, não permite que exista mais espaço entre as mesas. É um facto, as dimensões de uma sala de aula mais a sua disposição das mesas e cadeiras influenciam o comportamento dos alunos.

Como se pode observar na planta da sala (figura 24), esta possui dezassete mesas retangulares, uma mesa quadrangular (mesa de jogos lúdico-didáticos) e trinta e oito cadeiras mais um banco. Podemos ver que todas as mesas têm duas cadeiras, mas algumas mesas estão apenas com um aluno. Em cada mesa existem os respetivos manuais escolares (Alfa) de cada aluno e os seus cadernos diários, que utilizam na escola, assim como as respetivas caixas de material. Estas caixas incluem materiais de apoio à área das expressões (tesoura, cola, plasticina, entre outros) e também outro tipo de material fornecido pelos pais, como lápis, borrachas e afias, que são usados diariamente pelos alunos.

Existem também cadeiras extras que permitem que o professor se posicione confortavelmente, ao lado do aluno, para lhe facultar apoio mais individualizado, sempre que necessário e oportuno. Também existe uma secretária onde se encontram os processos individuais dos alunos e outros documentos/ processos burocráticos e uma mesa com um computador com acesso à internet e com ligação para a impressora que se encontra no gabinete de coordenação. Junto à mesa quadrangular encontra-se uma banca, onde é colocado o leite escolar, mais um lavatório, onde os alunos podem lavar as suas mãos. Além disso, existem duas estantes mais dois armários distribuídos pelo fundo da sala e junto à parede lateral esquerda da sala de aula que são utilizadas pela professora para colocar material escolar, e os respetivos *dossiers* dos alunos (capas individuais dos alunos, onde são arquivados todos os trabalhos realizados durante as aulas).

O armário ao lado da estante contém as folhas brancas para impressão fornecidas pelos pais e material de apoio que a docente pode utilizar durante as aulas, tais como, material *cusinaire*, multibásico e blocos lógicos. O armário que se encontra mais próximo do lavatório tem mais alguns materiais para serem utilizados pelos alunos (cartolinas, papel vegetal, papel de lustro, blocos de folhas pautados e quadriculados).

Na sala de aula há um aparelho de aquecimento/ ar condicionado instalado na frente da sala. Este aparelho liga-se/desliga-se automaticamente sempre que atinge a temperatura programada para a sala de aula.

O quadro branco é um quadro retangular branco, móvel, que se encontra encostado à parede lateral direita da sala de aula sempre que não está a ser utilizado. Contudo, este é um dos suportes de escrita cuja característica de mobilidade se fica a dever às dimensões/ organização da sala de aula, pois para colocar o quadro branco numa posição com boa visibilidade para todos os alunos, há necessidade de o colocar na parte central, frente da sala, tendo que para tal ser desviada uma das mesas dos alunos e posicionado à frente do quadro interativo. As mesas estão dispostas em “L” e em mais três filas na horizontal. As mesas dispostas em “L” são sete e cada uma das três mesas dispostas na horizontal tem três mesas cada. Entre uma estante e um armário, que se encontram ao fundo da sala, encontra-se uma das mesas extra. As mesas estão todas ocupadas com dois alunos, exceto duas que têm apenas um aluno cada. Esta disposição das mesas nunca é alterada, ao contrário dos lugares ocupados pelas crianças, que não são fixos. As crianças mudam de lugar consoante os trabalhos a serem realizados ou o relacionamento interpares, ambiente social da turma e também consoante o seu comportamento no momento. Este tipo de decisões são tomadas pela professora, ou seja, é ela que escolhe as respetivas posições dos alunos.

A docente possui uma secretária, assim como a respetiva cadeira, que se situam numa das laterais da sala. Esta não está voltada para os alunos. Contudo, a professora coloca a sua cadeira de lado, para que na posição de sentada, haja um melhor contacto visual com os seus alunos.

Como se percebe pela observação da planta da sala de aula, não existe propriamente um corredor facilitador de circulação entre as filas, não permitindo o acesso fácil da docente para junto dos alunos e destes para se deslocarem para junto da professora, sempre que idealmente necessário, aquando de determinadas atividades de aprendizagem.

Cada aluno, na sua secretária, possui o seu próprio material de escrita e desenho, os manuais escolares e dois cadernos (um quadriculado e um pautado) mais um caderno pautado para a expressão musical e um caderno pautado para a disciplina de inglês. A professora na sua secretária também possui materiais de escrita, manuais escolares e outro material que considere necessário para abordar os conteúdos nas aulas.

No que diz respeito a realização de trabalhos, normalmente, todos os trabalhos são realizados no espaço destinado à criança habitualmente, quer seja um trabalho de matemática, de ciências naturais, de escrita ou de leitura. Na parede do fundo, existem dois painéis de

exposição dos trabalhos dos alunos. Trata-se de um espaço bem organizado e aproveitado também para decorar a sala consoante as festividades que se celebram ao longo do ano. Permite também que os alunos recordem, recuperem aprendizagens no âmbito dos conteúdos que foram abordados e, por conseguinte, converte-se num meio facilitador de consulta e de força motivacional, com vista a uma mais sólida aprendizagem.

Para o desenvolvimento das atividades que envolvem expressão motora (jogos, dança, entre outras), os alunos são encaminhados para o polivalente/biblioteca ou para o exterior (campo de jogos). No caso de atividades de leitura os alunos vão para a biblioteca/polivalente.

Deste modo, podemos concluir que os alunos frequentam diversos espaços, dependendo da atividade a desenvolver, estando reunidas as condições ao nível da garantia de todos os alunos possuírem os materiais necessários, permanecendo sempre com o devido acompanhamento, sob a autorização da professora.

3.3.3.1.5. Espaço vertical

O espaço vertical é composto não só pelas “paredes” da sala e pelas janelas, mas também pelos expositores, sendo que um deles é também usado para afixar documentos burocráticos e informações necessárias, como por exemplo, o horário da carga letiva dos alunos, assim como a lista dos nomes dos alunos pertencentes à sala.

Nas paredes laterais (esquerda e direita), encontram-se as janelas que permitem uma boa entrada de luz natural na sala de aula. Na parede do fundo, encontram-se dois armários e uma estante para os *dossiers* dos alunos, mais dois expositores como anteriormente foi referido. Esta parede é a parede maior que existe na sala e que permite uma mais fácil visualização do seu conteúdo. Na parede do lado direito da sala, de menor dimensão, existe um espaço onde são, por norma, afixados o placar da estação do ano em que os alunos se encontram, assim como também podem ser lá afixados conteúdos como o quadro silábico e as formas geométricas.

Fora dos quadros de cortiça também se encontram afixados no espaço que resta das paredes materiais utilizados durante as aulas. Grande parte dos materiais afixados na sala foram construídos pelas estagiárias, como recursos para auxiliar lecionação das aulas. Notámos que, para os alunos, os trabalhos afixados e os *realia* têm um grande impacto e permitem rever, por isso, enquanto lá estivemos sempre afixámos todos os trabalhos

(inclusive os realizados por eles), promovendo, ao mesmo tempo, o entusiasmo e interesse dos alunos em querer aprender cada vez mais.

Tal como já foi referido, a sala de aula também está equipada com um quadro interativo que se encontra afixado mais próximo do lado direito da sala, mas permite a todos os alunos uma visualização confortável. O quadro interativo é um grande aliado para a leção, na promoção de aulas interativas, dinâmicas e criativas, indo ao encontro dos alunos mais auditivos e mais visuais entre outros tipos.

3.3.3.1.6 Recursos Materiais e Didáticos

Para além de materiais manipuláveis como ábacos, material multibásico, barras *cuisenaire*, tal como já foi referido, a sala de aula está equipada com um quadro interativo e materiais diversos, para além de livros de leitura recreativa e materiais construídos pelas professoras estagiárias para utilizar o método de ensino que privilegia a demonstração, a experimentação. Também o facto de cada aluno manter os materiais necessários ao acompanhamento das atividades letivas nas suas mesas de trabalho favorece as condições de trabalho, não havendo lugar para as desculpas para o facto de se terem esquecido, causando o transtorno de obrigar a professora a ser inventiva para que todos tenham acesso a esse material, sem tornar o ambiente de trabalho caótico.

3.3.3.1.7. A Turma

Na sala 3, encontra-se a turma do 1º ano de escolaridade. Esta é composta por 26 alunos, sendo 11 do género feminino e 15 do género masculino (gráfico 1), com idades compreendidas entre os 6/8 anos, podendo considerar-se que se trata de uma turma heterogénea.

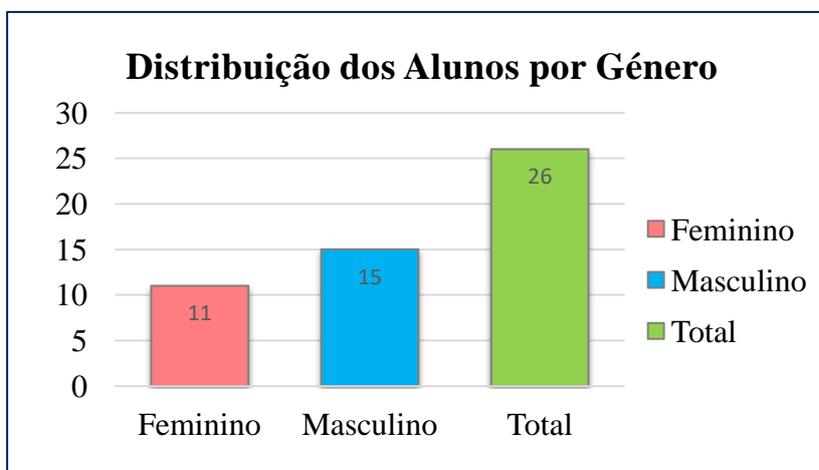


Gráfico 1 – Distribuição dos alunos por género

Nesta turma não existe nenhuma criança com necessidades educativas especiais (NEE). Contudo, verifica-se que um aluno tem mais problemas de aprendizagem, talvez, motivado por algum tipo de dislexia. Oportunamente, será apresentada a sua situação ao conselho de professores e, eventualmente, poderá ser proposto para ser acompanhado pelos serviços da especialidade.

De acordo com as informações facultadas pela professora cooperante, a turma, globalmente, apresenta bons resultados, é interessada, participativa e empenhada na realização das tarefas que lhe são propostas. Porém, globalmente, em algumas situações, revela algum défice de capacidade de atenção. Um dos alunos desta turma ficou retido no ano transato. Também por observação direta, distingue-se um pequeno grupo de crianças que revela algumas dificuldades de aprendizagem, motivado por:

- Défice de capacidade de concentração/atenção suficientemente prolongada;
- Dificuldades de retenção de informação;
- Dificuldades em manter uma postura adequada ao contexto de sala de aula;

Ao longo da nossa prática de ensino supervisionada pudemos constatar que as áreas em que os alunos demonstram maior interesse são, a matemática e as expressões, porque são as áreas que lhes proporcionam mais desafios e mais motivação, onde a utilização de materiais manipuláveis como ábacos, material multibásico, barras *cuisenaire*, resultou em recursos motivacionais. A aplicação de jogos, também é algo da sua preferência, não tendo sido detetado que os alunos desgostassem totalmente de alguma área de conhecimentos. A área do português é das áreas onde evidenciam maiores dificuldades, principalmente na leitura e na escrita (note-se que abam de iniciar a escolaridade à muito pouco tempo). Salienta-se, ainda, que os alunos nas atividades de expressão plástica mostravam bastante facilidade no processo do recorte e no manuseamento correto da tesoura. Também é importante salientar que a turma é muito unida, notando-se durante a realização das atividades propostas, espírito de interajuda e apoio por parte dos alunos que são mais rápidos a terminar as tarefas aos colegas menos despachados.

Existiam crianças que se evidenciavam pela positiva, pelo facto de quererem estar sempre em ação, a participar, dar opinião e serem mais rápidos a executar alguma tarefa. Outras, ainda não adotavam a postura adequada, nomeadamente, por não conseguirem esperar pela sua vez de intervir ou, ainda, por facilmente se distraírem e se perderem a tentar estabelecer conversas paralelas, não colaborando nem cooperando para o normal funcionamento da sala de aula. Contudo, globalmente, são crianças extremamente sociáveis,

meigas e dinâmicas. Percebia-se a necessidade de estarem sempre no ativo, caso contrário, distraíam-se com facilidade.

A participação na aula era algo agitada, com quase todas as crianças a querer dar sugestões de resposta e a concluir as tarefas propostas mais ou menos ruidosamente. O modo como se manifestavam não era a mais adequada, pois dificultava, podendo dizer –se que até impedia a intervenção de outros colegas. Para esses momentos, foram encontradas estratégias que auxiliaram no contorno da questão problema. Isto é, promovemos a participação dos alunos no debate de como lidar com a situação e, depois, a partir da aplicação de sugestões feitas pelos alunos, como por exemplo, a participação só era aceite apenas por quem aguardasse silenciosamente por autorização para se manifestar. Também, foi acordado que seriam os alunos que acabavam de participar, cumprindo as regras estabelecidas, que escolheriam quem iria responder à questão seguinte.

Apesar de, na turma, ainda não ter havido uma eleição oficial de um delegado e um subdelegado, já se consegue notar que existem alguns alunos que já têm a capacidade de líder.

Os passatempos dos alunos variam entre jogar futebol, ler, desenhar e brincar, sendo que a maior parte do tempo livre é ocupado com jogos que já conhecem ou que acabam por adaptar ou até mesmo inventar. Em atividades extracurriculares temos alunos que praticam *karaté* e duas alunas praticam *ballet*.

Como profissões que desejam ter no futuro, estas variam entre: professora, cabeleireira, cantora, professora de dança, polícia, médica, futebolista, enfermeiro e cientista

Em face do exposto, percebe-se que os alunos apresentam interesses variados e curiosidade em aprender sempre mais.

Relativamente ao local onde os alunos residem podemos referir que (55%) das crianças residem nas freguesias de Nossa Senhora da Conceição, em S. Pedro e Mateus (10%), em Borbela (15%) e, por último, em Mouçós e Adoufe (5%).

O meio de transporte utilizado para se deslocarem para a escola é o carro da família.

Através das informações que conseguimos apurar junto da professora cooperante, quanto ao agregado familiar das crianças a maioria delas vive com os pais e com os irmãos, havendo uma minoria de crianças a viver num agregado monoparental. Relativamente ao número de irmãos que cada criança tem, este varia, em média, entre 1 a 2 irmão (s), existindo o caso de algumas crianças terem irmãos a estudar na mesma escola.

Em relação às habilitações literárias dos pais das crianças podemos constatar que são diversificadas. Verifica-se que, mais de 65% dos pais das crianças possuem um curso

superior, 20% têm o ensino secundário e 10% dos pais não desenvolveram estudos para além do 3º ciclo.

Relativamente à idade das mães e dos pais (tabela 2 e 3), esta varia entre os 20 e 50 anos relativamente às mães e varia entre os 20 e 55 anos relativamente aos pais.

Idades	Número
20-25	0
25-30	1
31-35	5
36-40	15
41-45	4
46-50	0
51-55	0

Tabela 9 – Idade das mães

Idades	Números
20-25	0
2-30	0
31-35	7
36-40	8
41-45	9
46-50	0
51-55	0

Tabela 10 – Idade dos pais

Observa-se que a profissão quer dos pais quer das mães com maior incidência se inscreve na categoria de quadros superiores (professores, enfermeiros, entre outros). Constatase que, em geral, o nível socioeconómico das crianças se posiciona no médio/alto.

Tal como comprovam os dados acima referidos, considera-se que a maior parte das famílias, também caracterizadas ainda por serem relações conjugais tardias e com poucos filhos, se inscreve nos padrões tradicionais atuais da família ocidental.

A organização e gestão do tempo das famílias está observado na atenção ao horário escolar das crianças conforme se apresenta abaixo.



Horas	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
9h 00m – 9h 45m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
9h 45m – 10h 45m	Matemática	Português	Matemática	Português	Matemática
10h 45m – 11h 05m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
11h 05 – 12h 05m	Estudo do Meio	Estudo do Meio	AFD	OC	Estudo do Meio
	AE	Expressões			
12h 05m – 14h 05m	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO	ALMOÇO
14h 05m – 14h 50m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
14h 50m – 15h 35m	Português	Matemática	Português	Matemática	Português
15h 35m – 16h 20m	Expressões	Expressões	Estudo do Meio	Estudo do Meio	Expressões
16h20m – 16h 30m	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO	INTERVALO
16h 30m – 17h 30m	Inglês	EA	AE	EA	AFD

Figura 4 – Carga horária letiva do primeiro ano de escolaridade

3.4. A prática pedagógica letiva – atividades desenvolvidas

Resultante prática pedagógica levada a cabo durante a Prática de Ensino Supervisionada, destaco as propostas de atividades de aprendizagem com recurso à música, constantes das planificações de aula, dando especial relevo ao método utilizado com recurso à expressão musical, com atividades desenvolvidas em curtos espaços de tempo, exigindo concentração, aplicando de forma sistemática a canção, jogos rítmicos, musicais e movimentação, com o propósito de desenvolver a coordenação física e mental das crianças; O trabalho com a voz, o movimento corporal e a experiência e criação foram constituíram as propostas para um desenvolvimento musical de todos os alunos; Também, os eventos organizados com a participação das famílias dos alunos e, ainda, com outros professores e as suas turmas, visando a integração e identificação coletiva do projeto educativo da escola; as aulas abertas, como a do Dia da Criança, onde num desfile de rua, toda a comunidade pôde ver o quão felizes e envolvidos estavam os alunos; os conhecimentos científicos e o estudo do meio explorados a partir das aulas na horta pedagógica e da confeção de receitas de culinária, jogos, inspirados no “Jogo da Glória”, com as próprias crianças a competirem para ganharem a carta de “Peão Campeão”, sempre com recurso à música, canção, dança e/ou movimentação; pequenas dramatizações (teatro de fantoches) com a participação dos alunos em grande e pequenos grupos, tudo sempre a par com o aproveitamento de outras manifestações artísticas, como sejam a observação de obras de arte, também para mobilizarem conhecimentos no âmbito da comunicação linguística e lógico-matemática e a construção de puzzles, a partir do recorte e colagem/encaixe pré-definida, não aleatória.

Convicta da utilidade multifacetada da música no desenvolvimento harmonioso e global do ser humano e, ainda, como recurso didático que facilmente conduz a um ambiente de aprendizagem positivo, esbatendo o filtro afetivo e promovendo a motivação extrínseca, segue uma descrição das atividades desenvolvidas, não necessariamente e invariavelmente pela ordem que se apresenta, conforme comprovam os planos descritivos de aula individuais, que seguem em anexo. Assim, foi desenvolvido um trabalho projeto assente na exploração de canções:

3-5 Minutos previstos na planificação diária das atividades letivas só para ouvir música e/ ou para realizar uma outra atividade em conjunto, porque gera um ambiente mais relaxante e/ou agradável para todos trabalharem, intensificando-se as relações de afetividade, e por conseguinte, dando origem a aprendizagens significativas;

Levei para a sala de aula diferentes tipos de música para as crianças ouvirem para aumentar o seu repertório, como por exemplo, música clássica, música ligeira, preferencialmente em língua Portuguesa, música popular, infantil, tradicional do folclore português, africana, entre outros. E, a partir delas instiguei a curiosidade dos alunos indagando sobre a que cultura elas pertencem e a partir daí traçar as suas características.

Levei para a sala de aula exemplos de música tradicional portuguesa (tocada com instrumentos musicais tradicionais, num repertório típico da celebração de dias festivos) e de outros estilos para que os identificassem e se pronunciassem quanto à justificação da sua preferência musical;

Antes de ouvirem a música /canção gravada, os alunos observaram a ilustração da capa do CD ou o *videoclipe* e partilhavam uns com os outros o que observavam. Após responderem à pergunta: “O que conseguem ver nesta imagem/ foto suscitava-se a descrição da posição dos vários elementos; o estado do tempo e, ainda se estimulava argumentação dos alunos para responderem a quando e onde tinha sido tirada a foto/ imagem. Caso contivesse pessoas também se estimulava a sua imaginação para manifestarem qual seria a relação de parentesco e o que estavam a fazer e porquê, finalizando com uma opinião favorável ou menos positiva relativamente a se tinha gostado da foto;

Audição de canção gravada (ou cantada pela professora) e ilustração global de todos os elementos que escutaram, ou por temas, como por exemplo, só frutos; só flores; só pessoas, etc.;

Ler a letra da canção aos alunos, enquanto ilustram os elementos que escutaram e respetiva posição;

Ler versos e pedir aos alunos que os repitam cada vez mais depressa; inventarem uma melodia para a letra; inventarem a respetiva coreografia; completarem versos a partir da descodificação de imagens;

Entoar a canção em simultâneo com a gravação ou com a professora;

Cantar a canção e acompanhar com instrumentos não convencionais (que escolhem ou lhes são distribuídos e / ou elaborados pelos alunos, a partir de materiais de desperdício);

Dividir as crianças por grupos instrumentais para executar o ritmo de acompanhamento da canção sem cantar;

Foi introduzida a língua gestual para fornecer pequenas indicações musicais;

Explorar a letra da canção, poesia, lengalengas, respondendo a questões de resposta explícita no texto ou exploratória;

Foram concebidos e aplicados jogos que “exigem” que os alunos repitam e ou completem versos/ expressões/ vocábulos, como por exemplo, executar a entoação da canção sob a forma pergunta e resposta;

Conforme ouvem os versos, as crianças movimentam-se livremente, evidenciando compreensão da temática e/ ou, simplesmente do ritmo;

Foram planeadas atividades onde o aluno depende da sua percepção sonora para se orientar no espaço;

Identificam sons curtos e sons longos; sons agudos e graves...;

Acompanham o entoar da canção com batimentos rítmicos;

Em pares e/ou médio grupo, descubrem e/ou imaginam outros sons e ritmos que poderiam existir, através da notação musical não convencional;

As crianças foram estimuladas a ouvir e a identificar sons, inclusive, os sons da natureza, desde os passarinhos até ao barulho da água da chuva a cair ou mesmo as folhas ao vento e/ou foram impulsionadas a reproduzirem os sons descritos, enquanto escutavam uma história.

Criaram ambientes sonoros equiparados por exemplo aos de uma quinta, rua, etc. enquanto ouvem uma história dramatizada (uma forma de participação no teatro de fantoches);

Sempre que se propunha a gravação da atividade, em suporte áudio o empenhamento elevava-se.

Ainda, foi desenvolvido trabalho na área de reutilização de materiais de desperdício para construção de instrumentos musicais (não convencionais). Assim, fomentei a construção e o manuseamento de instrumentos musicais não convencionais e acompanhamento do ritmo da canção;

Também, desenvolveram conceitos musicais e identificaram propriedades dos sons, usando a própria voz e objetos do dia-a-dia (caixas de biscoitos, garrafas de água e baldes, enfeites natalícios...), ou mesmo objetos de desperdício (frascos de iogurte e missangas...);

Incentivei a que procedessem à tentativa de fazerem (re) produções rítmicas simples a partir da leitura de partituras com notação não convencional;

Realizaram jogos musicais do género “Vamos compor ritmos!” , a partir da leitura de partituras de notação não convencional que a professora afixou no quadro ou na parede;

Cantamos em conjunto, com e sem música de fundo, o que tem um efeito equiparado a tocar um instrumento musical.

Na lógica desta abordagem metodológica, a atividade de construção de instrumentos musicais também se apresenta como uma atividade de grande relevância pedagógica, uma vez que os alunos concebem (utilizando objetos do quotidiano para funcionarem como um determinado instrumento) os seus próprios instrumentos, que apesar de serem rudimentares adquirem um valor especial, conduzindo ao aprofundamento da sua ligação afetiva com a música e, naturalmente, com os colegas e com a escola, na pessoa alegre e entusiasta do professor que aposta neste tipo de dinâmicas.

Porém, o desenvolvimento desta atividade exige que o professor planeie com rigor os vários passos para poder prestar o devido acompanhamento nas tarefas de corte, evitando que o uso de ferramentas, como, por exemplo, tesouras possam representar perigo de se ferirem ou ferirem algum colega. Outro aspeto que requer todo o cuidado por parte do professor, por motivo de serem evitados incidentes prejudiciais para a saúde, é a limpeza dos materiais recicláveis e o seu estado de conservação. Ainda, para não por em perigo a integridade física dos alunos, estes materiais não devem conter quaisquer resíduos e, preferencialmente, não devem ter ferrugem, picos ou farpas, nem serem facilmente quebráveis.

Um procedimento que contribui muito para agilizar este processo é, logo no início do ano letivo, a elaboração de uma planificação a longo e médio prazo, onde conste a lista dos instrumentos que irão ser construídos ao longo do ano letivo e a partir daí organizar com os alunos uma espécie de oficina de construção de instrumentos musicais a partir de material reciclado, pedindo aos alunos que, em vez de deitarem fora, levem para essa oficina objetos como, por exemplo, rolos de papel, caixas de sapatos, caixas de biscoitos, caricas, testos de panelas velhas, colheres de pau, latas, etc.

Por exemplo, fizemos uma imitação das maracas, a partir de diversos materiais, como garrafas de plásticas pequenas, latas de conserva, copos de iogurte, etc. e colocando dentro sementes, arroz, massas, areia ou outros produtos do mesmo tipo. Podemos misturá-los ou apenas usar cada um dos produtos em separado dentro dos materiais referidos, variando a quantidade. Consoante a quantidade e tipo de produto, a maraca soará de forma diferente.

Mas, talvez mais importante do que utilizar a música / canção, a dança, a dramatização e as artes plásticas como recurso para facilitar a abordagem de algum conteúdo, é sentirmos, nestes momentos da aula, que trazemos o mundo quotidiano que está do lado de fora dos muros da escola para dentro da sala de aula, constituindo-se como manifestações sociais e bens culturais que podem ser valorizados em prol de uma aproximação e “cumplicidade” entre o professor e os alunos, ao mesmo tempo que são textos que circulam na sociedade e veiculam informações mais facilmente apreendidas, até porque se associa a momentos e situações agradáveis que tivemos na nossa vida: “as relações afetivas na interação professor-aluno são essenciais para aprendizagem, sendo fundamentais para a expansão das atividades e do pensamento do ser humano, proporcionando condições para a construção da consciência” (GALANO & LANE, 1995, p. 12).

Devido a estas áreas do saber e disciplinas curriculares, as crianças têm a possibilidade de aprender, pela experiência de utilizarem o próprio corpo, a agirem no espaço em que se encontram, a interagirem com as pessoas que as rodeiam, além de expressarem pensamentos, conhecimentos e sentimentos através da comunicação corporal. A dança / o movimento, através de uma planificação intencional, torna-se num movimento consciente que muito contribui para a educação motora global, que, em regra, normaliza ou melhora comportamentos da criança, de um modo muito natural.

Enfim, a metodologia tradicional também foi usada (com ponderação, pois aquilo que resulta não se descarta!) tendo sido alvo de algumas adaptações e cortes, recorrendo a técnicas de ensino designadas por inovadoras, com recurso a utilização de ficheiros multimédia, primeiro, para captar a atenção dos alunos, pois são nativos digitais, depois, para promover o questionamento, sobretudo, aluno professor e o diálogo entre os pares e, ainda para imprimir clareza e dinâmica na prática pedagógica e didática.

Os livros didáticos adotados foram utilizados sempre que pertinente, pela proposta de exercícios diversificados para os alunos compreenderem e automatizarem aprendizagens. Todavia, também foram concebidas e elaboradas muitas propostas de trabalho em conjunto com fichas de trabalho complementar.

Outro aspeto que mereceu destaque foi a leitura expressiva e a dramatização de histórias da literatura infantil e a sua abordagem em interação com outras áreas do saber: “A comunicação pedagógica realiza-se afetivamente no diálogo. O diálogo faz-se na diferença e

na diversidade. Há que existir, portanto, na prática docente, espaço para a palavra do professor e do aluno, para o exercício da argumentação e da crítica” (RIOS, 2004, p. 23).

Cada aluno mereceu a máxima atenção em todos os espaços escolares e, sempre que se justificava, junto à sua mesa de trabalho, foi escutado e reorientado na superação das suas dificuldades. Nesta tarefa foi muito importante a colaboração das colegas estagiárias que desenvolveram um trabalho que se aproxima do desenvolvido ao nível da coadjuvação pedagógica.

A atitude de proximidade, o afeto e a música como instrumento de promoção de um ambiente agradável de aprendizagem, terá tido a sua quota-parte de influência para o comportamento e atitude do grupo /turma face às aprendizagens escolares. Foi observado que a maioria dos alunos interagiu positivamente, mostrando interesse em aprender e valorizando as aprendizagens escolares.

Foi ainda considerado o acompanhamento pedagógico mais individualizado dos alunos com mais dificuldades, assente na pedagogia do “escutar”, como nos sensibiliza Fillipini (2009) “cada um de nós tem o direito de ser protagonista, de ter papel ativo na aprendizagem na relação com os outros. Esse é o motor da educação. É uma escuta recíproca para interpretar significados.” Enveredar por esta metodologia pedagógica, comprova que para um professor todos os alunos são importantes e que não desiste de nenhum deles, desde logo porque, frisando, agora, Paulo Freire, ambos, aluno e professor, aprendem juntos: “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.

Nesta lógica, foram, sobretudo, concebidas atividades que decorreram sob a forma de jogos e dinâmicas que estimulam a perceção rítmica, melódica e expressiva dos alunos ao mesmo tempo que os envolvia ativamente nas atividades de aprendizagem.

Na ausência da possibilidade de coadjuvação na sala de aula por um professor especializado no ensino de música, surge a questão de como nós, educadores no ensino pré-escolar e professores do ensino básico, podemos desenvolver a educação musical dos nossos alunos de maneira adequada. Quase de imediato, a inquietação dá lugar ao otimismo quando se percebe que nestes ciclos de estudos, a música deve ser utilizada para desenvolver a criatividade, a expressividade, o senso estético e crítico nos alunos. Assim, o professor precisa de, sobretudo prestar atenção às respostas naturais das crianças e desenvolvê-las através da

criação de oportunidades para os alunos conhecerem e atribuírem valores estéticos. Violeta Gainza, citada por Góes (2009, p. 5) afirma que

“nas aulas de música, a criança deverá ter múltiplas oportunidades para se expressar livremente, para apreciar e aprender dentro de um marco de ampla liberdade criadora. A educação através da arte proporciona à criança a descoberta das linguagens sensitivas e do seu próprio potencial criativo, tornando-a mais capaz de criar, inventar e reinventar o mundo que circunda. A criatividade é essencial em todas as situações. Uma criança criativa raciocina melhor e inventa meios de resolver suas próprias dificuldades”.

Mas e na prática? Como podemos realizar atividades que desenvolvam uma educação musical expressiva e criativa nos alunos?

A resposta veio com a criação de material didático, adequado a cada contexto de aprendizagem, e que incluiu a pauta de notação musical não convencional, pois trata-se de um recurso que promove a estratégia do professor para estimular a percepção, o raciocínio lógico, a significação do símbolo na criança e o ato criativo. Estas partituras, tal como muitas partituras que começaram a surgir no século XX, por iniciativa de alguns músicos compositores, utilizam desenhos e símbolos, sendo uma linguagem muito mais próxima daquilo que as crianças já fazem e, por isso, revela-se uma excelente ferramenta para promover o desenvolvimento da criança, a partir da criação e significação de símbolos.

Além desses símbolos gráficos registados em folhas brancas, também foram utilizados cartões com o “sinal verde” e o “sinal vermelho”, para desenvolver trabalhos criativos de exploração dos conceitos de “som” e “silêncio”.

Umás vezes, foi distribuído um instrumento musical (em regra, não convencional, por falta de outros recursos) aos alunos, outras foi permitido que cada um escolhesse o da sua preferência e explorasse as características do som, tocando muito forte, muito suave, sons curtos, sons longos... Para indicar o momento do som e do silêncio foram utilizados os círculos vermelho e verde, como se fossem “semáforos musicais”.

Os alunos exploraram, por meio da voz, algumas qualidades do som (intensidade, altura e duração), quando lhes foi solicitado que exibissem com a sua voz essas propriedades do som.

Ainda descobriram como expressar essas características, quando lhes foi solicitado que desenhassem no ar, com o dedo, representações para sons curtos ou longos que ouviam; ou que com as mãos, erguendo-as no sentido ascendente, identificassem o som agudo e com as

mãos, em sentido descendente, identificassem o som grave. Não houve tempo para se fazer, mas era intenção fazer com que cada criança, numa espécie de jogo do “eco”, passasse uma ideia musical com os gestos, para a outra reproduzir com a sua voz,” isto é, cada criança teria de fazer o seu improviso imediatamente depois da criança antes de si fazer com gestos uma ideia musical. Esse exercício permitiria a interiorização e produção de ideia musical construída por todos, a partir da expressão musical de cada um.

Outra atividade importante, consistiu em afixar no quadro/parede a folha com notação musical não convencional e pedir que as crianças a interpretassem com o seu instrumento (também não convencional). Não houve tempo, mas houve a intenção de afixar várias folhas com notações musicais não convencionais e pedir que cada criança escolhesse uma das folhas para interpretar com seu instrumento, devendo as restantes identificar a respetiva folha.

Finalmente, por dificuldades de falta de tempo, em vez de pedir aos alunos que inventassem uma música a partir da sua própria escolha da folha com diferentes notações não convencionais, foi sugerido que todos se empenhassem em acompanhar o ritmo de uma canção gravada com os vários instrumentos (também, não convencionais) que tinham nas suas mãos.

Ainda, foi feita a gravação desse seu trabalho, em áudio, para depois de ouvirem, tecerem comentários sobre a sua atuação. Escusado será dizer que este tipo de atividade gera sempre muitos comentários sobre como cada um se empenhou (ou não!) na realização da tarefa proposta.

Uma outra atividade interessante é propor a cada criança que desenhe os seus próprios símbolos sonoros, com vista a, no final, apresentar uma partitura gráfica e a respetiva execução musical à turma.

Em face do exposto, considera-se que foi criado espaço para a abordagem de conceitos musicais e exploração do som ainda antes de colocar a criança em contacto com a escrita. Efetivamente, verificou-se que cada criança se sentia impulsionada a empenhar-se na realização das tarefas propostas, pois sentia-se coautora da música produzida. Privilegiou-se que cada criança criasse e se expressasse de acordo com sua relação pessoal com os sons – afinal ninguém tem o poder de definir com exatidão a duração de um som para que possa ser considerado curto ou comprido ou o timbre, entre outras propriedades do som, exceto a apreciação estética de cada um. Desse modo, de alguma maneira, se cumpriu o grande objetivo

da Expressão Musical previsto para estes ciclos de estudo: a música deve ser utilizada para desenvolver a criatividade, a expressividade, o senso estético e crítico nos alunos.

No que se refere à metodologia utilizada neste projeto foi investigação-ação. Esta caracteriza-se pela forma interativa como se desenvolve, permitindo ao investigador a produção de saberes ao longo de todo o processo, além de que os intervenientes são participativos no decorrer do estudo.

Do processo investigativo resultou um plano de ação que contém estratégias/ações a realizar de forma a colmatar algumas necessidades encontradas.

Os instrumentos de recolha de informação foram o diário e as fontes documentais. Como salienta Vázquez e Angulo (2003, p. 39),

“o diário é o local onde permanecem com vida os dados, os sentimentos e as experiências da investigação. O diário é a expressão diacrónica do percurso da investigação que mostra não apenas dados formais e precisos da realidade concreta, mas também preocupações, decisões, fracassos, sensações e apreciações da pessoa que investiga e do próprio processo de desenvolvimento; recolhe informação do próprio investigador/a e capta a investigação em situação.

Para Rodríguez et al. (1999), o diário é um instrumento reflexivo e de análise, onde o investigador regista, não apenas, as notas de campo, mas também as suas reflexões sobre o que vê e ouve.

O recurso a fontes documentais relacionadas com a temática é uma estratégia básica num estudo de caso. Estas fontes podem ser diversas: relatórios, propostas, planos, registos institucionais internos, comunicados, dossiês, etc.

A informação recolhida pode servir para contextualizar o caso, acrescentar informação ou para validar evidências de outras fontes.

Nesta parte, visando construir conhecimento e inovar no âmbito da educação, procura-se destacar aspetos relevantes da temática pesquisada a partir da abordagem qualitativa, sendo utilizado como instrumento de pesquisa o estudo de caso. Os instrumentos de recolha de informação relativa a circunstâncias presentes no quotidiano dos alunos na sala de aula foram o diário e as fontes documentais. A análise dos resultados obtidos confirma os pressupostos teóricos dos autores “interacionistas” até aqui citados.

Como em regra, nas salas de aula, ainda não se realizam intencionalmente atividades com vista ao desenvolvimento do autoconceito dos alunos nem os programas curriculares o estabelecem, a expressão musical pode ser abordada intencionalmente para a promoção da autoestima e competências sociais, pois, nesse sentido, revela-se como um instrumento de excelência.

Enfim, estas foram as atividades desenvolvidas no âmbito das Expressões, em particular, a musical, durante a prática do estágio supervisionado, onde houve domínio sobre todos os conteúdos abordados, como se pode constatar pela análise das planificações de aula descritivas.

Mais do que qualquer outro profissional, o professor tem que ter consciência de que o seu quotidiano na sala de aula é feito de escolhas e que, em certas circunstâncias, é aconselhável escolher entre uma e outra para que os benefícios abafem os danos (por exemplo, o treino da atenção e a aquisição de competências sociais, como o saber ser, saber estar, saber aprender, em detrimento do cumprimento da planificação e / ou do programa curricular)

Partindo deste pressuposto, a partilha desta experiência pode contribuir para um maior esclarecimento da importância da dimensão afetiva no processo de aprendizagem e a sua inter-relação com as metodologias ativas no combate ao insucesso escolar, onde se inclui o alheamento, a apatia e, na proporção inversa, o não cumprimento das regras de conduta na sala de aula, a indisciplina na sala de aula.

3.5. Fundamentação teórica do projeto – A música na Promoção do Interesse pelas Aprendizagens Escolares e na Aquisição de Competências Sociais

As hipóteses formuladas foram: As ocorrências de comportamento de desconcentração no acompanhamento das atividades letivas são mais baixas nas aulas em que a música constitui um recurso intencional; As ocorrências de comportamento de concentração no acompanhamento das atividades letivas com recurso à estratégia da música são em maior número nos alunos que frequentemente se alheiam das atividades de aprendizagem propostas; as ocorrências de comportamento de concentração no acompanhamento das atividades letivas com recurso à estratégia da música são em maior número nos alunos que frequentemente obtêm menos resultados positivos na avaliação do trabalho realizado. A par desta análise, procurou-se também analisar o autoconceito e o desempenho escolar dos alunos, com o objetivo de confirmar ou não o que vários estudos concluem relativamente a que os alunos academicamente menos bem-sucedidos evidenciam baixa autoestima pessoal (BELTRÁN *et al.* 1992).

Após a análise dos registos no diário, verificou-se que os alunos revelavam, através das suas intervenções e atitudes correspondentes às expectativas da professora, que tinham uma imagem positiva da professora. Ainda a comprová-lo eram visíveis os gestos e as expressões dos alunos, que resultavam em elogios para descrever a professora. Os vínculos afetivos eram eminentes no trabalho do quotidiano da sala de aula e refletiam-se no processo de desenvolvimento cognitivo e motor, a partir do momento que todos os alunos se identificam e procuram envolver-se coletivamente na realização das atividades propostas. Por seu turno, a professora é incansável na procura de soluções para fazer frente às necessidades dos alunos, auxiliá-los na superação das suas dificuldades e para fomentar as suas potencialidades. Portanto, também a partir do conhecimento sobre a vivência do aluno fora do ambiente escolar, o professor adquire uma perceção mais ampla sobre a criança, e direciona o trabalho da criança para que esta construa um percurso de sucesso, a partir da valorização das suas potencialidades e eventual recuperação da sua autoestima.

Neste aspeto a intervenção da professora foi para além do trabalho em sala de aula, não desperdiçando nenhuma oportunidade para que as crianças (sobretudo as com baixa autoestima) obtivessem a atenção e o reforço positivo da parte do seu encarregado de educação, promovendo o desenvolvimento ou a conclusão de atividades de aprendizagem com o necessário envolvimento dos responsáveis pela sua educação no seio familiar. Por

diversas vezes, essa intervenção permitiu que a criança que antes exibia alheamento face à atividade de aprendizagem passasse a abordar os conteúdos com alegria e entusiasmo. Indubitavelmente, este fenômeno só ocorreu devido a ter tido um olhar sobre ela como um ser integral. A criança é um ser corpóreo e deve ser visto como tal. Para que isso aconteça, o professor tem de assumir uma postura crítica em relação ao seu trabalho, procurando combater os fatores externos explicativos do insucesso com a constante autoavaliação dos fatores explicativos internos, ou seja, os que derivam diretamente das suas práticas letivas pedagógicas.

Através da reflexão diária, transposta agora para este relatório, demonstra-se a presença e a importância da afetividade no contexto sala de aula, nas relações entre alunos e entre o professor e os alunos e vice-versa com a constatação dos seguintes benefícios: Desenvolvimento da coordenação motora, capacidade de atenção, memória, responsabilidade, autoconfiança, autodisciplina, criatividade, mais equilíbrio emocional, melhoramento das relações interpessoais. Ou seja, foi possível verificar que a música é uma ferramenta muito completa para a intervenção no campo pedagógico e psicopedagógico, desde logo ao revelar-se uma excelente fonte de socialização. Depois, porque ainda se observou, sobretudo ao nível da oralidade, avanços nas habilidades linguísticas, organização no processamento da informação e capacidade de memorização. Através das músicas cuidadosamente selecionadas e/ou letras de canções escritas com versos repetitivos e/ou com rimas e, intencionalmente para que se concretizassem objetivos de aprendizagem, as criança evidenciavam entender o significado das palavras através dos gestos e das coreografias livres que faziam ao cantar e/ou recitar.

Um dos principais exercícios musicais é a percepção e a aprendizagem de propriedades dos sons, que nesta experiência pedagógica, incluiu exercícios de leitura de partituras com notação não convencional. Mas, a música também se revela benéfica no apoio ao ensino de áreas disciplinares como a matemática, pois a necessidade de respeitar os tempos e saber diferenciar tons estimula o raciocínio e a capacidade de atenção, que, por sua vez, são elementos e competências fundamentais na área da matemática.

A prática educativa associada à linguagem musical permite desenvolvimentos relevantes ao nível de domínio de conteúdos, desenvolvimento cognitivo, psicomotor e na interação entre crianças, além de exercer um papel indispensável, que é o de mediador para as aprendizagens de forma interdisciplinar, muito por causa da sua força ao nível das relações afetivas.

Aliás, a teoria das inteligências múltiplas consideram a música como uma delas. Além de todos estes benefícios acima citados, a musicalização infantil é mais do que simplesmente ensinar a prática musical, é tornar o indivíduo um apreciador não apenas na área musical mas em todas as áreas de sua vida, possibilitando-lhe obter benefícios para o seu bem-estar físico, mental e espiritual.

A análise de teorias de pedagogos como, Henri Wallon, Lev Vygotsky, Paulo Freire e Celso Antunes, entre outros, sobre o papel da afetividade na relação entre professor e aluno e aluno-aluno, evidenciam a sua inter-relação no desenvolvimento do processo educativo, o que no contexto de sala de aula onde a prática pedagógica decorreu foi tido em consideração, visando a transformação da motivação intrínseca do aluno e, conseqüentemente, o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

IV – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo centrou-se na relevância da abordagem da Expressão Musical na Educação Pré-escolar e no ensino do 1º CEB. As dificuldades sentidas na dinamização das atividades letivas para que os alunos se focassem no acompanhamento das atividades de aprendizagem, o gosto pessoal pelas artes em geral e pela música em particular e o papel que lhe atribuo conduziram à necessidade da satisfação da minha curiosidade sobre conhecer como se processam as aprendizagens neste domínio e, ainda, quais os benefícios da sua utilização enquanto recurso intencional para rentabilização das aprendizagens, incluindo a possibilidade de ser eficaz na promoção do interesse pelas aprendizagens noutros domínios e áreas do saber.

Gordon (2000, p. 305) afirma: “ é durante o estágio de aptidão musical evolutiva que uma criança atinge o máximo do seu potencial para aprender música. Quanto mais pequena for a criança, maiores são as possibilidades da aptidão musical evolutiva...”. Por sua vez, Perry (2000, p. 461) afirma que “a música está entre as primeiras experiências sociais da criança. De facto, as crianças são sensíveis à música antes do nascimento”.

Nesta lógica, é relevante que a criança seja estimulada desde pequenina para o mundo dos sons, pois o gosto pela música é algo natural nas crianças e a sensibilização da criança para dominar esta linguagem universal será bastante importante para o seu pleno desenvolvimento. Devido a toda esta importância desta área das expressões e às potencialidades indiciadoras de maior sucesso dos alunos no combate ao alheamento, défice de atenção, o meu interesse por recolher informações sobre a atuação educativa dos profissionais de ensino no domínio de Expressão Musical e conhecer estratégias atividades e recursos materiais que utilizassem intensificou-se.

Ao pesquisar sobre como potenciar a capacidade de atenção suficientemente prologada nos alunos do 1º ano do 1º CEB, surge como indispensável a afetividade na relação professor-aluno. Daí este relatório evidenciar a reflexão feita sobre a importância do professor ser afetivo sempre, incluindo durante o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, valorizando a existência de uma inter-relação entre o desenvolvimento afetivo e o desenvolvimento cognitivo.

Durante os seus primeiros anos na escola, a criança ingressa num mundo de descobertas, dúvidas, frustrações, alegrias, negação de si mesmo e do outro. Por isso, o ensino nas escolas não pode privilegiar o desenvolvimento cognitivo sem se questionar sobre: “Quem é este aluno?” E, depois de considerar o aluno na sua singularidade, valorizando a sua cultura de origem (os seus conhecimentos prévios e as suas múltiplas vivências), importa que crie oportunidades

significativas de aprendizagem que acima de tudo promovam a reflexão e o juízo crítico, baseadas numa relação de troca, pois como afirma Gadotti (2003, p. 47), “aprendemos “com” porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediados pelo mundo, pela realidade em que vivemos”.

O afeto, o sorriso de um professor intensifica o vínculo afetivo e predispõe todos para a abordagem do trabalho a realizar. Todavia, fazendo uso da máxima “ sozinho não sou nada; com o outro podemos tudo”. É pedagogicamente recomendável, enquanto aprendizagem para replicar boas práticas na sala de aula, permitir que o outro professor, o nosso colega, se aperceba da nossa luta, seja numa exposição/comunicação ou numa partilha de experiências, feita com toda a honestidade. Cumulativamente, visto que os alunos, muito frequentemente, nos veem como um exemplo para sua vida no futuro, esta forma de estar na vida promove junto dos alunos a ideia de que aprendemos uns com os outros, tal como disse Paulo Freire: “Não há quem sabe mais; Não há quem sabe menos; Há saberes diferentes”.

Diversas teorias indicam que a afetividade é uma dimensão essencial no complexo processo de desenvolvimento da inteligência e da capacidade de aprendizagem. Se a afetividade representa a energia que direciona e motiva o aluno para o ato de aprender, valida-se a importância do relacionamento afetivo durante o processo de ensino aprendizagem e as atitudes, tanto do professor como do aluno, para o sucesso escolar, como refere Saltini (1998, p. 20): “A escola deveria também saber que, em função dessa articulação, a relação que o aluno estabelece com o professor é fundamental enquanto elemento energizante do conhecimento”.

Quando uma criança nasce, nasce um novo mundo. Uma das funções da escola é ajudar a criança a autoconhecer-se, pois só assim a criança se sentirá apoiada e com alicerces sobre os quais poderá construir sua vida, nomeadamente identificando o que precisa ser mudado e evidenciando capacidade para ter uma conduta com vista a concretizar essa mudança. A realidade encarregar-se-à de lhe ensinar algumas lições, inclusive de desilusão. Logo, é fundamental que a afetividade caracterize o ambiente escolar de maneira positiva (ANTUNES, 2007, p. 21).

Por ser considerada o primeiro agente social fora do círculo familiar da criança, a escola representa a coluna vertebral da aprendizagem. Por isso, ela deve oferecer todas as condições necessárias para que a criança se sinta amada, segura e protegida. Assim, é necessário que haja relações interpessoais positivas, a fim de que a criança se desenvolva de forma saudável, física e psicologicamente.

Depois, porque educar uma criança é uma tarefa titânica, que exige uma postura empreendedora por parte de toda a comunidade educativa, os pais e demais família e os amigos e

os professores, todos numa atuação concertada, surgem como facilitadores da aquisição dos valores morais, éticos, sociais e culturais que defendem para a sociedade na qual anseiam viver.

A análise dos dados recolhidos demonstrou existir uma relação entre o insucesso escolar e o autoconceito, sendo que os alunos com piores resultados escolares são aqueles que possuem um autoconceito mais baixo. Por outro lado, a partir da análise da percepção pessoal sobre este assunto, concluiu-se que no ensino pré-escolar, devido, porventura, aos programas de ensino poderem ser abordados com bastante flexibilidade, a música faz parte das atividades de aprendizagens e das dinâmicas do quotidiano na sala de aula de várias maneiras. A educadora musical Leda Maffioletti (2001, p. 123) diz que “o quotidiano da educação infantil é repleto de atividades musicais, algumas tão conhecidas que já fazem parte do repertório usual das escolas”. Nota-se que a música é, em regra, sentida como uma ferramenta facilitadora no processo de aquisição de conhecimentos gerais, formação de hábitos e atitudes, manutenção da disciplina, condicionamento de rotinas e comemorações de datas festivas e celebrações. Ainda a educadora musical Esther Beyer (2001) destaca que o uso da música como forma de organizar, inculcar regras no comportamento e atitude das crianças é muito comum neste nível de ensino.

No ensino do 1º CEB, em regra, não se realizam intencionalmente nas salas de aula atividades com vista ao desenvolvimento do autoconceito dos alunos nem se conhecem programas intencionalmente criados para a promoção de competências sociais que possam auxiliar os professores nessa tarefa. Também não é comum o desenvolvimento de atividades de aprendizagem com vista a cumprir o grande objetivo da Expressão Musical previsto para estes ciclos de estudo, ou seja, que a música deve ser utilizada para desenvolver a criatividade, a expressividade, o senso estético e crítico nos alunos.

Sendo assim, este estudo pretende ser mais um instrumento de sensibilização para valorizar a música como uma abordagem de per si primordial na formação do ser humano e, sobretudo, evidenciar a sua utilidade no reforço do autoconceito em ambiente escolar, destacando a necessidade de todos os agentes educativos terem uma atitude positiva face à diferença. Em suma, deseja-se partilhar uma experiência de ensino e aprendizagem, que embora desenvolvida em contexto de prática de ensino supervisionada, envolta em condições especiais, poderá contribuir para um esclarecimento da importância da expressão musical, incluindo ao nível do desenvolvimento da dimensão afetiva e sobre a qual o processo de aprendizagem se desenvolve em estreita relação com a implementação de metodologias de ensino e aprendizagem ativas.

4.1. Análise e reflexão crítica pessoal – Práticas educativas realizadas no ensino pré-escolar e no 1º CEB

O Estágio I foi mais contundente, primeiro, pela manifesta falta de experiência laboral e, depois, pela heterogeneidade do grupo turma, desde logo marcada pela dilatada faixa etária dos elementos que a constituíam e pelo número elevado de alunos, situação agravada pelo espaço que deve ser considerado exíguo para o trabalho pedagógico que se pretendia fazer, em função das orientações curriculares. A agudizar a situação (numa analogia, não sabia nadar, mas atiraram-me para uma piscina onde não tinha pé), o início do ano letivo já tinha decorrido há um período letivo e, por isso, não participei na “negociação” das rotinas no contexto de sala de aula, nem nas regras de conduta na sala de aula, nem no plano de atividades da turma, nem nas dinâmicas de aprendizagem e interação na sala de aula, pelo que a figura da professora estagiária, aos olhos das crianças, fica um pouco diminuída na autoridade de que deve ser investida. Enfim, progressivamente, com o apoio imprescindível da professora-cooperante e da orientadora, o estado de angústia foi cedendo lugar à inquietação, algo natural e até desejável entre quem anseia eliminar entraves e deseja que as crianças se sintam felizes enquanto constroem conhecimento, a partir da sua proposta de realização de tarefas. Este estágio realçou, com muita clareza, que a experiência docente só acontece quando estamos diante da turma. É quando entramos na sala de aula e os olhos dos alunos estão postos sobre nós que o grande desafio do trabalho prático se inicia, partindo, muitas vezes da questão levantada no momento por uma ou mais crianças, e não da planificação de atividades planeadas para esse dia, pelo menos, sem sofrer alguma alterações e/ou adaptações. Esta é a hora de pôr à prova os nossos conhecimentos e, sobretudo, aquilo em que acreditamos, pois só assim conseguimos entusiasmar as crianças. A reflexão com vista ao aperfeiçoamento tem de ser diária e contínua. A força motora é sempre o aluno – “escutá-lo”, para ir ao encontro das suas necessidades tem de ser a nossa prioridade e o seu sucesso educativo (o que não é exatamente sinónimo de sucesso académico ou escolar) tem de ser o nosso objetivo. Mais do que aprender a preparar aulas, este estágio evidenciou a importância da relação professor-aluno, confirmando que o respeito pela singularidade de cada aluno, dedicação e bom senso resultam em pequenas vitórias na sala de aula, que farão a grande diferença na sociedade de amanhã.

A experiência adquirida com a prática no Estágio Supervisionado II proporcionou mais uma vez, a reflexão sobre como é a realidade do docente dentro e fora da sala de aula. Deste modo, foram aprendidas lições que serão os alicerces para exercício das funções

enquanto profissional do ensino. Em primeiro lugar, precisamos de observar e gostar de desafios. Cada pessoa, cada aluno, é um enigma e um professor tem de obter satisfação na procura da melhor maneira de ultrapassar os problemas à medida que o vai conhecendo, tentando sempre aperfeiçoar os seus métodos de ensino para cumprir a sua função de facilitador das aprendizagens. Efetivamente, o professor deve ter consciência de que é um agente transformador e, por isso, precisa de atualizar constantemente a sua formação para poder criar e/ou recriar técnicas e metodologias para que os seus alunos sejam construtores de conhecimento. Por isso, o professor é um eterno aprendiz da sua profissão e, porque o seu domínio de conhecimento teórico nem sempre é o suficiente, importa o trabalho em equipa com os seus pares, com os pais e encarregados de educação e outras estruturas e serviços de apoio de que dispomos na nossa sociedade, como sejam os gabinetes de orientação e psicologia. O sucesso do nosso trabalho depende muito da nossa capacidade de ação e determinação em vencer as dificuldades e constrangimentos, colocando-se como prioritário conhecer as vivências individuais dos nossos alunos e como conduzi-los para que desejem enriquecê-las.

Durante esta prática de ensino em contexto de prática supervisionada, mesmo não tendo havido parceria /coadjuvação com um professor de música especializado, na sala de aula, para além da presença das colegas de estágio e professora cooperante, os alunos, por iniciativa da professora estagiária participaram no acompanhamento das atividades letivas realizando as atividades de aprendizagem propostas ativamente e empenhadamente, tendo, em momentos considerados oportunos, apresentado os seus trabalhos musicais às outras turmas – cantaram, tocaram e compuseram; exibiram comportamento adequado àquele contexto. Enfim, construíram conhecimento e evidenciavam satisfação perante as aprendizagens escolares.

Ocorre-me que não incorrerei em nenhum testemunho falso se emitir a opinião de que a simples presença de dois professores numa sala de aula proporciona um melhor comportamento dos alunos, salvo em situações invulgares, não rotineiras, ou extraordinárias, pois a relação de afetividade (a interação de proximidade professor-aluno) alarga-se a todos mais facilmente; o acompanhamento no esclarecimento de dúvidas individuais é mais rápido e o desenvolvimento das tarefas é feito com a garantia de maior supervisão, logo proporciona ao aluno a sensação confortável de que está a executar um trabalho correto e que, por isso, está a ser apreciado positivamente.

Desde o início que sentia que iria colher os benefícios ao optar por esta rotina de recorrer à utilização da música/canção e movimentação no contexto da prática letiva, mas quando os resultados começaram a ser visíveis, o recurso a esta estratégia foi recorrente. Salientaria que os alunos também sentiam que tinha sido divertido e interessante para eles, pois, não raras vezes, envolveram os seus pais e/ou avós no enriquecimento do seu processo de aprendizagem, tendo, desse modo, sido derrubados os muros que, frequentemente, ainda separam a escola do mundo no qual a criança se insere, nomeadamente nos “Cantares dos Reis”, na comemoração de dias festivos, visitas de estudo, confeção de receitas de culinária e formulação de questionários para conhecerem costumes das gerações anteriores e dados pessoais e/ou histórias da família.

O afeto foi privilegiado por ser percebido como um ingrediente primordial em qualquer relação humana bem-sucedida, e, por isso, não podia faltar na relação professor-aluno, por forma a contornar situações de comportamento antissocial, ora de alheamento face às aprendizagens escolares ora, já algo agressivo, por vezes. Daí que o recurso à música tenha sido rentabilizado e, por consequência, constituiu um fator determinante neste processo de promover um ambiente propício ao trabalho no contexto de sala de aula, pela criação de possibilidades de uma convivência agradável entre todos os elementos da comunidade educativa e, em particular, na sala de aula, pois é inegável a interligação da afetividade com o processo de aprendizagem. Na escola, na sala de aula, a criança relaciona-se emocionalmente com os colegas e o professor. Deste modo, desaconselha-se o investimento na procura da melhor metodologia para termos o aluno imóvel e em silêncio, sentado numa carteira, durante horas, pois essa atitude configura a de um mero expectador do processo de ensino e aprendizagem, o que o reduz à condição de um depósito que o professor precisa de encher. Mais, quando o professor desconsidera a dimensão afetiva no contexto de sala de aula, não respeita o aluno como um ser completo, que tem anseios, potencialidades e capacidade de construir conhecimento na relação com o mundo que o rodeia. Um professor com este perfil integra o grupo de professores que, equivocadamente, teimam em encarar o aluno desmembrando-o nas vertentes que enquanto interligadas constituem a sua condição humana; Temem que ao mostrarem-se disponíveis para “escutarem” o aluno se gere um “excesso de confiança” e, por conseguinte, o fracasso do processo de aprendizagem, que neste caso se traduz por controlo coercivo do comportamento disciplinar da turma, em vez de significar um trabalho de apoio centrado no desenvolvimento harmonioso do indivíduo, pois este exige que a criança/o aluno cresça num ambiente propício ao exercício da afetividade no seu quotidiano.

Quando um professor torna o ambiente de trabalho agradável, é alegre e otimista gera energias positivas e, de algum modo, afasta o perigo de crescermos pessoas tristes, amorfas, apáticas, inertes, que funcionam como autómatos no desempenho de tarefas humanas. Importa que os professores se esforcem em serem pessoas, que sem nunca perderem o sorriso, aceitam a realidade que os rodeia, investindo sempre na sua capacidade para descobrirem como potenciar as coisas que realmente importam, tanto ao nível pessoal como profissional.

O professor, a par com os pais e encarregados de educação, é alguém que carrega nos ombros o universo, visto que cada criança que nasce é um mundo novo. Também, quando entra na escola cada criança é um “mundo” que se depara com um outro mundo totalmente desconhecido. Desse modo, será um quotidiano feito de encontros e desencontros, onde se travam batalhas nem sempre fáceis de vencer por parte de todos os intervenientes. Assim, a melhor estratégia para que a força e a determinação não se esgotem é aguentar o peso deste universo, mantendo-nos sempre “em pé”. Curvarmo-nos, “baixar os braços”, quando a história de vida de uma criança não corresponde à da do herói no final de um conto de fadas, significa perder uma vida. Por isso, a única exceção para nos podermos curvar um bocadinho é para descansar do peso que carregamos ao ombro. Ou seja, será para refletirmos e recuperar forças para derrotar o cansaço. O sorriso de uma criança e, sobretudo vindo daquela que está sinalizada como criança em risco, já constitui um bom retorno para pagar os “juros” de todo o nosso investimento na proteção desse “mundo”, no respeito dessa pessoa, sendo essencial não esquecer que nunca será um produto acabado.

Em face do exposto, concluindo, a disciplina de estágio obrigatório proporciona um contacto, ainda que breve, com a realidade escolar. Esta possibilidade de prática de ensino, Estágio Supervisionado I e II, proporcionou condições para nos apercebermos de problemas difíceis de resolver inerentes ao exercício da atividade docente, nestes ciclos de estudo.

O estágio é um momento de interiorização dos desafios que nos esperam e o momento para exibirmos preparação suficiente para nos candidatar-mos a professores, no futuro. Assemelha-se a uma batalha diária em que de um lado se posicionam as reflexões e as correntes teóricas, que se esgrimem em argumentos com vista ao sucesso educativo, e, do outro lado temos a realidade escolar, que ainda não garante a equidade no acesso à educação nem dispõe de meios técnicos nem financeiros para atenuar as desigualdades socioculturais a que se assiste neste ensino massificado, que ainda não dá a resposta que todas as crianças com dificuldades de aprendizagem ou de integração em ambiente escolar merecem. Aliás, deve ficar claro, que merecem porque é um direito que lhes foi consagrado, simplesmente por

terem nascido. Este merecer não significa moeda de troca, face a comportamentos adequados ou personalidade simpática.

Enquanto professora estagiária, o estágio foi importante para conhecer as minhas próprias limitações e verificar que há sempre forma de lidar e, de algum modo, superar os problemas, investigando para dominar melhor e/ou adquirir mais conhecimentos e sendo positiva, entusiasta na abordagem dos conteúdos e atenta, num esforço contínuo para nunca deixar de lado a ideia de que é importante pincelar as rotinas de sala de aula com o efeito surpresa para espanto dos alunos. Por último, mas nem por isso de todo menos importante, é indispensável que haja por parte de toda a comunidade educativa atitudes positivas em relação aos alunos, como sejam a aceitação e o apoio, caso contrário pode ficar comprometida a concretização dos objetivos educativos. Deste modo, importa a parentalidade positiva e um olhar sério sobre a necessária formação de pais e encarregados de educação, uma vez que não nascemos bons pais. Os bons pais fazem-se, constroem-se. Por outro lado, é inegável que só se aprende a educar, educando. Não há receitas!

Efetivamente, o esforço do educador deve ser colocado na procura de possibilidades para que sejam propiciadas condições que garantam um desenvolvimento harmonioso das crianças, em ambientes que transmitam segurança e tranquilidade; que seja rico em estímulos emocionais e onde as situações afetivas sejam constantes.

Deve ser dada ênfase à consolidação da autonomia e desenvolvimento da maturidade, norteando a sua personalidade com valores sólidos que as guiarão ao longo da vida. Importa não esquecer que na bússola da vida não conta só o norte; os pontos cardeais também se revelam primordiais. Dito de outro modo, precisamos de ser educadores positivos, que não desistem, que insistem e persistem. Temos que ter a capacidade de saber esperar; Tem que haver controlo da nossa tendência para apressar aquele que nos foi confiado para ajudarmos na tarefa de o educar.

Com efeito, acima de tudo importa que todos, pais e profissionais de ensino, sejamos educadores presentes – com disponibilidade para ouvir (incluindo, os silêncios) e devotar um olhar atento para saber interpretar os sinais. Todo o ser humano, e as crianças em particular, necessitam de quem se mostre disponível para despertar nelas o que de melhor têm, orientando-as e/ou apoiando-as nas suas iniciativas.

CONCLUSÃO

Este trabalho propõe a reflexão sobre a relevância da música no desenvolvimento do ser humano e das suas potencialidades em contexto escolar, desde logo pela promoção da afetividade, da qual depende a formação global e harmoniosa do indivíduo e, desse modo, a necessidade de privilegiarmos na prática pedagógica, considerando, ainda, que a escola deve oferecer uma educação de qualidade para TODOS. Ou seja, formação dentro de um contexto significativo para cada um dos alunos, o que exige ir mais além do que a valorização restrita dos aspetos cognitivos, hierarquizando a expressão musical no topo das abordagens curriculares de forma articulada e integradora.

Trata-se de um relatório desenvolvido e apresentado em quatro capítulos, onde se procurou, por um lado, sistematizar e expor o estado atual da conceptualização e investigação nesta área e, por outro, evidenciar a sua articulação com as observações verificadas durante a prática de ensino supervisionada. O primeiro capítulo contém uma revisão da literatura relativa à abordagem teórica que tem sido desenvolvida sobre a temática em estudo: A importância da música na promoção do sucesso escolar, visto que constitui uma ferramenta que facilita a alteração do autoconceito para mais positivo e o envolvimento ativo do aluno na construção do conhecimento, dissertando-se, ainda, sobre a importância do afeto nas relações interpessoais de forma a demonstrar a correlação entre a afetividade e o desenvolvimento cognitivo e que a responsabilidade de privilegiarmos compete à família e aos educadores. Por esta razão, o presente estudo pretende, também, sensibilizar órgãos de direção das escolas e da tutela para a revisão da aplicação da Decreto -Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, nomeadamente no que respeita à disciplinarização e sua hierarquização no programa curricular, desde logo para alterar a definição de tempos letivos com carga horária reduzida para a área artística. Esta pode ser encarada como um meio de melhoria do sucesso escolar, por diminuir as dificuldades de aprendizagem de muitos alunos e, ainda, simultaneamente aumentar a satisfação e o interesse pelas aprendizagens escolares, tal como afirma o estudo publicado no *The Journal of Neuroscience*, “a música tem efeitos biológicos sobre o cérebro das crianças: consegue remodelar áreas que se responsabilizam pelo processamento de sons que, por sua vez, estão diretamente relacionadas com as habilidades linguísticas, como a leitura e a comunicação verbal.” (Revista Neuroeducação, 25 de setembro de 2015)

No segundo capítulo, referente à abordagem empírica, é fornecida justificação para a pertinência do trabalho desenvolvido, apresentando-se os objetivos, as hipóteses, o tipo de

estudo, o universo do estudo, os instrumentos e procedimentos utilizados. No terceiro capítulo, salientam-se as atividades desenvolvidas e apresentaram-se as conclusões numa análise crítica relativamente às mesmas, com base nas referências teóricas e empíricas que constituem este relatório. Finalmente, no quarto e último capítulo tecem-se considerações gerais e uma análise crítica ao trabalho desenvolvido, seguida de uma conclusão, onde, naturalmente, se sublinham os aspetos mais relevantes do trabalho desenvolvido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABBAGNANO, N. (1998). *Dicionário de filosofia* (Alfredo Bosi, Trad.) (21.^a ed.). São Paulo: Edições Martins Fontes.

ALMEIDA, L. R., & MAHONEY, A. A. (2004). *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.

AMADO, M. (1999) *O prazer de ouvir música*. Caminho da Educação. Lisboa

ANTUNES, C. (2006). *A Linguagem do Afeto: Como ensinar virtudes e transmitir valores*. Campinas SP: Papyrus.

AREEPATTAMANNIL, S. & FREEMAN, J. (2008). *Academic Achievement, Academic Self Concept, and Academic Motivation of Immigrant Adolescents in the Greater Toronto Area Secondary Schools*.

ARISTÓTELES (1996). *Ética e Nicômano*. São Paulo: Edições Nova Cultural.

ARTIAGA, M. (2010) *Ensino da Música: Ensino Geral*, in Castelo Branco, S. (ed.). *Enciclopédia da Música em Portugal no século XX*. (vol. II). Lisboa: Círculo de Leitores/Temas e debates, pp.402-406

BELTRÁN, J. et al. (1992). *Psicología de la Educación*. Spain, Eudema Universidade Manuales.

BRITO, T. A. (2001). *Koellreutter educador: o humano como objetivo da educação musical*. São Paulo: Editora Fundação Peirópolis.

BURKE, P. (2005). *O que é história cultural?*. Rio de Janeiro: Edições Zahar.

CABRAL, Á., & NICK, E. (1996). *Dicionário Técnico de Psicologia*. São Paulo: Edições Cultrix.

CERIZARA, A. B. (1990). *Rousseau: a educação na infância*. São Paulo: Edições Scipione.

COMENIUS, J. A. (2002). *Didática Magna*. São Paulo: Edições Martins Fontes.

CORDEIRO, M. (2010). *O livro da criança – do 1 aos 5 anos*. (5.^aed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.

COSTA, F. et al. (2011). *Recursos Educativos para uma Aprendizagem Autônoma e Significativa. Algumas Características Essenciais*

CUNHA, M. (2002). *Formatos Avaliativos e concepção da docência*. UNISINOS, Relatório parcial de pesquisa.

DANTAS, H. (1990). *A infância da razão*. São Paulo: Edições Manole.

DEWEY, J. (1979). *Experiência e Educação*. 3ª ed. São Paulo: Nacional.

DGE (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Lisboa: Edições Ministério da Educação Departamento da Educação Básica.

DHAWAN, E., & JONI, S-N. (2015). *Inteligência Conectiva*. Edições Gestãoplus.

ESTEBAN, M. T. (2001). *A avaliação no cotidiano escolar*. (2ª ed.). Rio de Janeiro: Edições DP&A.

ESTEVÃO, V. *A importância da música e da dança no desenvolvimento infantil*. Assis Chateaubriand – Pr, 2002. 42f. Monografia (Especialização em Psicopedagogia) – Centro Técnico-Educacional Superior do Oeste Paranaense – CTESOP/CAEDRHS.

FILIPPINI, T. *Características pedagógicas da experiência dos centros e escolas de infância da municipalidade de Reggio Emilia*. Palestra proferida em Reggio Emilia, Itália, em 23 fev. 2009. (Anotações)

FILIPPINI, T. *O papel do pedagogo*. In: EDWARDS, Carolyn, GANDINI, Lella, FORMAN, George. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. p. 123-127. FONSECA, V. (1999). *Insucesso Escolar: abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa, Âncora Editora.

FORNEIRO, M. (2008) *Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en educación Infantil: dimensiones y variables a considerar*. Revista Iberoamericana de educación, Espanha, n. 47, p. 49-70. maio/ago.

FREIRE, P. (2001) *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

FERRÃO, T. (2000). *Os Media e a aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

GADOTTI, M. (2003). *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Edições Feevale.

GADOTTI, M. (2006). *Série Educação: Histórias das idéias pedagógicas*. (8.^a ed.). São Paulo: Edições Ática.

GAÍNZA, V. (2010). *Conceptos sobre educación musical de diferentes autores*. Disponível em: FLADEM <http://goo.gl/8j082P>.

GAINZA, V. H. (1964). *La iniciación musical del niño*. Buenos Aires: Edições Ricordi Americana.

GALANO, M.H. *As emoções no interjogo grupal*. In: LANE, S.T.M. e SAWAIA, B.B.(orgs.). *Novas Veredas da Psicologia Social*. São Paulo. Editora Brasiliense, 1995, pp. 147-156.

GALVÃO, I. & WALLON, H. (1995). *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. (5.^a ed.). Petrópolis: Edições Vozes.

GARCIA, P. (2001). *Las didácticas específicas en la formación del profesorado-Ponencias:didáctica de la Expresión Musical - la evolución l desarrollo musical a traves 133 de las teorías evolucionistas de Piaget*. Madrid: Real Conservatório Superior de Música.

GLOTON, R. & CLERO, C. (1976). *A atividade criadora na criança*. editorial estampa. Lisboa.

GÓES, R. S. (2009). A música e suas possibilidades no desenvolvimento da criança e do aprimoramento do código linguístico. *Revista do Centro de Educação à Distância, CEAD/UDESC* 2(1), 1-16. ISSN 1984-206.

GOMES, M. (2007). *Auto-conceito / Auto-estima e Rendimento Escolar em Alunos do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*.

GORDON, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical para Recém-Nascidos e Crianças em Idade Pré-Escolar*. Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

GREEN, J. et al. (2006). *The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement*, *International Education Journal*, 7(4), pp. 534- 546.

GROUT, D. & PALISCA, C. (2007). *História da Música Ocidental*. Lisboa: Gradiva.

HOHMANN, M., & WEIKART, D. (2004). *Educar a criança* (3ª edição). Serviço de Educação Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.

JALONGO, M., & BROMLEY, K. (1984). *Developing linguistic competence through song*. *Reading Teacher*, 37(9), 840-845.

JEANDOT, N. (2000). Procedimentos para construção de instrumentos musicais com sucata. *Explorando o universo da música*, pp. 37-57. São Paulo: Edições Scipione,

KERCKCHOVE, D. (2009). *Inteligencias en conexión: hacia una sociedad de la web*. Barcelona: Edições Gedisa.

KOELLREUTTER, H. J. (1997). Por uma nova teoria da música, por um novo ensino da teoria musical. In: KATER, C (Org.), *Educação Musical: Cadernos de estudo nº6*, pp. 45-52. BH: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG.

KOELLREUTTER, H. J. (1997). Seminários Internacionais de Música In: KATER, C (Org.). *Educação Musical: Cadernos de estudo nº6.*, pp. 29-32. Org. Carlos Kater. BH: Atravez/EMUFMG/FEA/FAPEMIG.

KOELLREUTTER, H. J. (1998). Educação musical hoje e, quiçá, amanhã. In: LIMA, S. A. (Org.), *Educadores Musicais de São Paulo: Encontro e Reflexões*, pp. 39-45. SP:Ed.Nacional, SP.

LIBÂNEO, J. (1998). *Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.

LÜDCKE, M. A. (1986). *Pesquisa Em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: Edições EPU.

LUFT, C. (2010): *Minidicionário Luft*. São Paulo: Edições Ática.

MARQUES, I. (2007). *Dançando na escola*. 4. ed. São Paulo: Cortez.

MAHONEY, A. & ALMEIDA, L. (2004) *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon*. São Paulo: Edições Loyola. p. 11-30.

MIRANDA, B. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem e Autoconceito*. Tese de Doutorado, Universidade do Minho.

MONTEIRO, R. (2009). *Insucesso e Abandono Escolar*.

MORIN, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (Catarina Eleonora F. da Silva e Jeane Sawaya, Trad). (2.^a ed.). São Paulo: Edições Unesco.

MUKHINA, V. (1995). *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Edições Martins Fontes.

- MUSZKAT, M. S., OLIVEIRA, M. C., UNBEHAUM, S., & MUSZAKAT, S. (2008). *Mediação familiar transdisciplinar: uma metodologia de trabalho em situações de conflito de gênero*. São Paulo: Edições Summus.
- MUTSCHELE, M. S. (1994). *Problemas de aprendizagem da criança: causas físicas, sensoriais, neurológicas, emocionais, sociais e ambientais*. (3.^a ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- PEIXOTO, F. (2003). *Auto-Estima, Autoconceito e Dinâmicas Relacionais em Contexto Escolar*. Dissertação de Doutorado em Psicologia, Universidade do Minho.
- PERRY, J. *A música na educação de infância*. in SPODEK, Bernard. (2002). *Manual de Investigação em Educação de Infância*. (p. 461-492) serviço de educação e Bolsas Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa.
- PIAGET, J. (1985). *Psicologia e Pedagogia*. Rio de Janeiro: Edições Forense Universitária.
- PISSARRA, M. C. P. (2005). *Rousseau: A Política como Exercício Pedagógico*. (2.^a ed.). São Paulo: Edições Moderna.
- READ, H. (1958), *A Educação pela Arte*, (1982). Tradução: RABAÇA, A., SILVA, T., Lisboa: Edições 70.
- READ, H. (1959). *Education Through Art*. Londres: Editora Faber & Faber.
- RIOS, T. (2004). *Ética e Competência*. 14.^a Ed. São Paulo: Cortez.
- Rodríguez, G. G., Flores, J. G., & Jiménez, E. G. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- ROUSSEAU, J. J. (1994). *Projeto para a educação do Senhor de Sainte-Marie*. Edição bilíngue. França: Edições Paraula.
- SALOVEY, P., & MAYER, J. (1990). *Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-221.
- SALTINI, C. J. P. (1997). *Afetividade e inteligência*. Rio de Janeiro: Edições DPA.
- SCHAFER, M. (1991). *O ouvido pensante*. São Paulo: Edições Unesp.
- SILVA, M. (1997) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação. Lisboa.

SILVA, I. L. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Edições Ministério da Educação Departamento da educação Básica Gabinete para a expansão e desenvolvimento da Educação Pré-escolar.

STEVANATO, I. *et al.* (2003). *Autoconceito de crianças com Dificuldades de Aprendizagem e Problemas de Comportamento*.

TAVARES, J.; ALARCÃO, I. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

VASCONCELOS, M. S. (2004). Afetividade na escola: alternativas teóricas e práticas”. *Educação & Sociedade*, 25(87), 616-620. doi.org/10.1590/S0101-73302004000200015

VÁSQUEZ. R. R., & Angulo, R. F. (2003). *Introducción a los estudios de casos. Los primeros contactos con la investigación etnográfica*. Málaga: Ediciones Aljibe.

VERDERI, E. (2009). *Dança na Escola uma abordagem pedagógica*. São Paulo: Phorte.

VYGOTSKY, L. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKY, L. (2003). *Psicologia Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

WALLON, H. (1975). *Psicologia e Educação da Infância*. Lisboa: Edições Estampa.

WALLON, H. (1999). *A evolução psicológica da criança*. Lisboa: Edições 70.

WALLON, H. (2007). *Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon*. São Paulo: Edições Loyola

WILLEMS, E. (1967) (8ª ed). *Solfejo: Curso elementar*. Lisboa: Valentim de Carvalho Editores.

WUYTACK, J. & BOAL, G. (1989). *Curso intensivo de Pedagogia Musical - 1.º grau*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical

WEBGRAFIA

[http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2014_EducacaoEmNumeros.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/96/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=145&fileName=DGEEC_DSEE_DEEBS_2014_EducacaoEmNumeros.pdf)

http://www.emcn.edu.pt/wip/wp-content/uploads/2013/01/legislacao_Jan2013.pdf

<http://193.137.22.223/pt/patrimonio-educativo/museu-virtual/exposicoes/escolaridade-obrigatoria/resenha-de-legislacao/>

<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/afetividade>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto n.º 8 da Direção Geral de Instrução Pública de 24 de dezembro de 1901

Decreto n.º 4 da Direção Geral de Instrução Pública 19 de setembro de 1902

Decreto n.º 9:223 da Direção Geral da Instrução Pública de 29 de março de 1911

Decreto n.º 6:137 do Ministério da Instrução Pública de 29 de setembro de 1919 [versão retificada em 11 de dezembro]

Decreto-lei 5787-A /1919

Decreto n.º 9:223 do Ministério da Instrução Pública 6 de novembro de 1923

Decreto-lei n.º 11730, de 15 de junho de 1926

Decreto n.º 13:619 do Ministério da Instrução Pública de 17 maio de 1927

Decreto n.º 18:140 do Ministério da Instrução Pública de 28 de março de 1930

Decreto nº18881, de 25 de setembro de 1930 — Cursos ministrados no Conservatório Nacional (Secções de Teatro e de Música).

Decreto-Lei n.º 27:279 do Ministério da Educação Nacional de 24 de novembro de 1936

Decreto n.º 27603 de 1937

Lei n.º 1:969 do Ministério da Educação Nacional de 20 de maio de 1938

Decreto-Lei n.º 38 968 do Ministério da Educação Nacional de 27 de outubro de 1952

Decreto-Lei nº 40 964, de 31 de dezembro de 1956

Decreto-Lei n.º 42 994 do Ministério da Educação Nacional de 28 de maio de 1960

Decreto-Lei n.º 45 810 do Ministério da Educação Nacional de 9 de julho de 1964

Decreto-Lei n.º 47 480 do Ministério da Educação Nacional de 2 de janeiro de 1967

Decreto n.º 48 572 do Ministério da Educação Nacional 9 de setembro de 1968

Decreto-Lei nº 178/71, de 30 de junho- cria Instituto de Ação Social Escolar (IASE/ SASE)

Lei n.º 5/73 da Presidência da República de 25 de julho de 1973

(Não houve regulamentação, pelo que não entrou em vigor)

Decreto-Lei nº 489/73, de 2 de outubro

Despacho Ministerial nº. 24/A/74, de 2 de setembro

Decreto-Lei n.º 538/79 do Ministério da Educação e Cultura de 31 de dezembro de 1979

Decreto-Lei n.º 310/83 de 1 de julho

Despacho Conjunto n.º 17/SEAM/SEEBS/84, de 4 de outubro

Portaria n.º 294/84, de 17 de maio

Portaria n.º 725/84, de 17 de setembro

Decreto-Lei n.º 301/84 do Ministério da Administração Interna, da Justiça, da Educação e do Trabalho e Segurança Social de 7 de setembro de 1984

Despacho n.º 76/SEAM/85, de 9 de outubro

Despacho n.º 78/SEAM/85, de 9 de outubro

Lei 46/86 da Assembleia da República de 14 de outubro de 1986 - Lei de Bases do Sistema Educativo

Decreto-Lei n.º 243/87 do Ministério da Educação e Cultura 15 de junho de 1987

Despacho n.º 51/SERE/89, de 26 de julho

Decreto-lei n.º 286/89, de 29 de agosto

Despacho n.º 142/ME/90, de 17 de agosto

Despacho n.º 65/SERE/90, de 23 de outubro de 1990

Despacho n.º 4-B/SESE/92, de 7 de janeiro de 1992

Portaria n.º 1196/93, de 13 de novembro

Despacho n.º 176/ME/93, de 19 de agosto

Despacho n.º 178/ME/93, de 19 de agosto

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro

Portaria n.º 370/98, de 29 de junho

Portaria n.º 421/99, de 8 de junho

Portaria n.º 421/99, de 8 de julho

Despacho n.º 15008/2001, de 29 de junho

Portaria n.º 1551/2002, de 26 de dezembro

Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto

Portaria 871/2006, de 29 de agosto

Portaria n.º 220/2007, de 1 de março

Portaria n.º 221/2007, de 1 de março

Decreto-lei n.º 4/2008, de 7 de janeiro

Despacho normativo n.º 14 460/2008, de 15 de maio

Portaria n.º 424/2008, de 13 de junho

Portaria n.º 691/2009, de 25 de junho

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto

Despacho normativo n.º 8683/2011, de 28 de junho

Portaria n.º 267/2011, de 15 de setembro

Decreto-lei n.º 139/2012, de 5 de julho

Portaria n.º 225/2012, de 30 de julho

Portaria n.º 243-B/2012, de 13 de agosto

Declaração de Retificação n.º 58/2012, de 10 de outubro

Portaria n.º 419-B/2012, de 20 de dezembro

Despacho normativo n.º 9265-B/2013

Despacho normativo n.º 10 - A/2015, de 19 de junho

ANEXOS

(Em CD-ROM)

As planificações, os materiais/ recursos inerentes ao estágio, bem como, as reflexões sobre a prática pedagógica encontram-se no CD-ROM que segue em anexo ao presente relatório.

Índice de anexos

Anexo 1 – Pré-Escolar (EPE)

1.1 a) Cantigas criadas e/ ou adaptadas pela estagiária

- 1.1.1 Sai daí!
- 1.1.2 Tu és a minha mãe!
- 1.1.3 Sou uma Caneca
- 1.1.4 Ah Ah Ah Minha Bicicleta!
- 1.1.5 Em Segurança!
- 1.1.6 Havia um Elefante ...
- 1.1.7 Na Minha Quinta
- 1.1.8 Hoje é Dia da Criança!

1.1 b) Música e Canções Infantis utilizadas

- 1.1.1 Coração de Chocolate
- 1.1.2 Bom dia a Toda a Gente
- 1.1.3 Música Clássica/ Ambiente

1.2 Planificação Semanal - Propostas de Atividades e respetivos Materiais

- 1.2.1 1ª Semana 16 a 20 de março de 2015
- 1.2.2 2ª Semana 20 a 29 de abril de 2015
- 1.2.3 3ª Semana 04 a 06 de maio de 2015
- 1.2.4 4ª Semana 11 a 13 de maio de 2015
- 1.2.5 5ª Semana 18 a 20 de maio de 2015
- 1.2.6 6ª Semana 25 a 27 de maio de 2015
- 1.2.7 7ª Semana 01 a 03 de junho de 2015

1.3 Planos de Aula – de 16 de março a 03 de junho de 2015

1.4 Recursos materiais

1.5 Reflexões sobre a Prática Pedagógica no EPE

Anexo 2 – 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB)

2.1 a) Cantigas criadas e/ ou adaptadas pela estagiária

2.1.1 Trava línguas Letra T

2.1.2 Cabeça, Tronco e Membros

2.1.3 Ensaboar

2.1.4 CHEIROSOO... Todos os dias!!

2.1.5 Vamos cantar as janeiras

2.1.6 Lengalenga – Um Segredo Ta Te Ti To Tu

2.1.7 Cantilenas - Introdução a audição de histórias

2.1.8 Gravação – Cantar as Janeiras, utilizando instrumentos não convencionais

2.1.9 Gravação – Cantar as Janeiras, pela Estagiária

2.1.10 Gravação – Cantar as Janeiras, pela Sala 2

2.1.11 Gravação audiovisual do Dia do Lanche Saudável – Cantiga “Vamos lá falar de alimentação”

2.1 b) Música e Canções Infantis utilizadas

2.2 Planos de Aula descritivos e Fotografias das Atividades desenvolvidas

2.3 1ª Experiência de Prática de Ensino 20 de outubro de 2015 - Planificação e Respetivos Materiais

2.4 1ª Semana 2, 3 e 4 de novembro de 2015 – Planificação e Respetivos Materiais

2.5 2ª Semana 23, 24 e 25 de novembro de 2015 – Planificação e Respetivos Materiais

2.6 3ª Semana 4, 5 e 6 de janeiro de 2015 – Planificação e Respetivos Materiais

2.7 Reflexões Pessoais sobre a Prática Pedagógica

2.8 Projeto – Envolvimento na Comunidade Escolar