



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sandra Maria Gonçalves Tavares

**Impacto do espaço da música nas interações infantis no jardim-de-infância e na creche**

janeiro de 2015



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Sandra Maria Gonçalves Tavares

## **Impacto do espaço da música nas interações infantis no jardim-de-infância e na creche**

Relatório de Estágio  
Mestrado em Educação Pré-Escolar

Trabalho realizado sob a orientação do  
**Professor Doutor António José Pacheco Ribeiro**

## DECLARAÇÃO

**Nome:** Sandra Maria Gonçalves Tavares

**Endereço eletrónico:** sandramgt18@gmail.com

**Telefone:** 966470883

**Número do Bilhete de Identidade:** 12009847

**Título do Relatório de Estágio:**

Impacto do Espaço da Música nas Interações Infantis no Jardim-de-Infância e na Creche

**Orientador:**

Professor Doutor António José Pacheco Ribeiro

**Ano de conclusão:** 2015

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Educação Pré-Escolar

É autorizada a reprodução parcial desta tese apenas para efeitos de investigação, mediante declaração escrita do interessado, que a tal se compromete. Autoriza-se a sua publicação integral pelo *Repositorium* da Universidade do Minho

Universidade do Minho, 30 de janeiro de 2015

Sandra Maria Gonçalves Tavares

## AGRADECIMENTOS

Assim termina mais uma longa etapa na minha formação acadêmica. Foram muitos os que se cruzaram no meu caminho, para que este sonho se realizasse, cada um num momento específico, alguns durante todo o percurso, mas todos imprescindíveis para a sua realização. A todos que caminharam a meu lado fico eternamente grata.

**Ao Professor Doutor António Pacheco**, orientador da Prática de Ensino Supervisionada, devo agradecer a possibilidade deste crescimento pessoal e profissional pela orientação sábia neste mundo da música, por toda a sua disponibilidade, exigência e partilha de saberes.

**Às educadoras Sofia Afonso e Débora Rocha**, orientadoras cooperantes das valências de Jardim-de-Infância e Creche, que me inspiraram, por abrirem as portas das suas salas, por todo o trabalho que construímos juntas, pela partilha de conhecimentos, pela forma como me acolheram e encorajaram em todos os momentos apoiando e dando espaço a este projeto.

**Às auxiliares** de ação educativa e às equipas do Jardim-de-Infância e da Creche, por todo o apoio dedicado, pelo carinho, auxílio e disponibilidade que transmitiram.

**Às queridas crianças**, aos seus pais e familiares pela entrega e participação neste projeto, assim como pelas conquistas realizadas, por nos termos tornado parceiros na aprendizagem e pelos momentos de partilha e dedicação que me ofereceram de forma genuína.

**À minha mãe** devo agradecer a existência, pelo apoio incondicional prestado ao longo de todo o percurso. Às minhas irmãs e irmãos, principal combustível emocional, pela força e coragem, por estarem sempre do meu lado.

**A ti, Dino**, por tudo. Pelo amor, pelo silêncio, pelo som quando deles eu precisava, por me dar toda a força do mundo, pela dedicação, pelo incentivo e companheirismo. Obrigada por todos estes momentos, pela confiança e pelas palavras de conforto.

**Aos meus verdadeiros amigos e amigas**, pelas palavras de conforto, principalmente às minhas amigas e companheiras de Mestrado, Teresa; Patrícia; Manuela; Fátima; Núria, pela união que criamos ao longo deste percurso, desabafando, apoiando-nos e ajudando-nos sempre umas às outras. A todos vocês, aqui citados ou não, vocês sabem quem são. **A todos:** deixo o meu agradecimento sincero **OBRIGADA!**



## Resumo

O presente relatório surge como consequência do projeto desenvolvido durante a *Prática de Ensino Supervisionada*, nas valências de Jardim-de-Infância e de Creche, em Braga, com base numa metodologia de investigação-ação. Este trabalho surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-escolar do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Neste sentido, durante a implementação do meu projeto recorri a diversificados instrumentos de recolha de dados, tais como, a observação participante, notas de campo e registos fotográficos. A metodologia de ensino utilizada centrou-se na abordagem High/Scope.

Assim sendo, após a observação do contexto, foram desenvolvidas atividades no sentido de cumprir com os objetivos propostos no presente trabalho. O tema do trabalho foi o seguinte: *Impacto do Espaço da Música nas Interações Infantis no Jardim-de-Infância e na Creche* e os objetivos consistiam em: explorar e dinamizar o espaço físico da sala e envolver o grupo de crianças em aprendizagens significativas. Neste sentido, foram interligados alguns elementos da música, nomeadamente, a importância de um espaço da música nas interações das crianças tanto no Jardim de Infância como na Creche, assim como na aquisição de competências sobre o Conhecimento do Mundo e na forma de Ser e Estar. Ao longo da implementação do projeto, observou-se alguns avanços nos comportamentos das crianças. Foi visível a melhoria das interações e das relações estabelecidas entre as crianças, nomeadamente a partilha, a entreajuda, a cooperação uns com os outros, a escuta entre pares, o respeito e a amizade que evidenciavam. As atividades despertaram nas crianças uma grande motivação, empenho e participação o que demonstrou o seu interesse, envolvimento e satisfação na concretização das mesmas atividades. O trabalho desenvolvido foi bem sucedido em ambas as valências.

**Palavras-chave:** Educação de Infância; Área da Música; Impacto nas Interações Infantis.



## **Abstract**

This report is the aftermath of the project developed during the *Practical Curricular Unit of Supervised Teaching Practice* for Kindergarden and Nursery, in Braga. Based on the methodology of action-research, it is part of the Master's study plan for Preschool Education at University of Minho. During the development of my project I used several observation instruments such as, participant observation, observation records, field records and photographic records. The teaching methodology used was based in the High/Scope.

Therefore, after the context observation, activities were developed to fulfil the aims proposed in this report. The theme was: *The Impact of the Music Area in Child Interactions in Kindergarden and Nursery* and it aimed to explore and boost the room area and involve the group in significant learnings. Some elements were intertwined like the importance of a musical area in children interactions both in kindergarden and nursery, in the acquisition of skills about their Knowledge of the World and in the way they position themselves on the surrounding world. Positive aspects were noticeable along the development of the project such as the children's behaviour, their interactions and relationships like sharing, helping each other, cooperation, listening to their pairs, respect and friendship which have clearly improved. The activities raised great motivation, commitment and participation among the children, showing their interest and satisfaction. The development of the project was very successful both in Kindergarden and Nursery.

**Keywords:** Preschool Education; Music Area; Children Interaction Impact.





## Índice

Introdução.....	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	3
1. A importância da música na educação de infância.....	3
2. O movimento na educação de infância.....	7
3. A contribuição do ambiente físico na educação de infância.....	10
4. Wolfgang Amadeus Mozart e a sua época.....	14
5. Tema, motivações e objetivos do projeto.....	16
Capítulo II – Metodologias de Investigação e de Intervenção.....	19
1. Investigação-Ação.....	19
1.1. Instrumentos recolha de dados.....	20
1.1.1. Observação participante.....	20
1.1.2. Notas de campo.....	21
1.1.3. Registos fotográficos.....	22
2. Metodologia de intervenção - Modelo curricular High/Scope.....	22
3. Caracterização das valências segundo os princípios orientadores do modelo curricular High/Scope.....	24
3.1. Caracterização Jardim de infância.....	24
3.1.1. Ambiente de aprendizagem do Jardim-de-Infância.....	24
3.1.2. Rotina diária.....	26
3.1.3 Interações adulto-criança.....	28
3.2. Aprendizagem pela ação.....	29
3.2.1 Avaliação.....	29
3.3. Caracterização da valência de Creche.....	30
3.3.1. Ambiente de físico.....	30
3.3.2. Horários e rotinas.....	31
3.3.3. Interação adulto-criança.....	32
3.3.4. Aprendizagem ativa.....	33
3.3.5. Observação da criança.....	33
3.4. Caracterização da Instituição.....	33
Capítulo III – Implementação do Projeto de Intervenção.....	35
1. Descrição e Reflexão das Atividades Realizadas no Pré-Escolar.....	35
2. Descrição e Reflexão das Atividades Realizadas em Creche.....	51

Capítulo IV – Análise e Interpretação de Dados .....	63
1. Impacto das áreas da música .....	66
Conclusão .....	71
Referências .....	73

## Índice de Figuras

Figura 1: Colocação da pauta no placar .....	36
Figura 2: Exploração em grupo do CD de Mozart e letras do abecedário .....	36
Figura 3: Exploração de diferentes momentos do livro de Mozart.....	36
Figura 4:Crianças marcam o movimento com a batuta.....	38
Figura 5: Exploração da música <i>A saia da Carolina</i> com movimentos corporais .....	38
Figura 6: Representação do livro de Mozart.....	41
Figura 7: Exemplo de trabalhos realizados pelas crianças ao som da obra de Mozart CD,nº6...	41
Figura 8: Momentos de construção do placar final do reconto do livro de Mozart .....	41
Figura 9: Placard elaborado pelas crianças o reconto final do livro de Mozart.....	42
Figura 10: Exploração do livro dos <i>Momentos</i> .....	42
Figura 11: Exploração dos vários instrumentos de cordas.....	43
Figura 12: Crianças imitam com gestos, enquanto ouvem o som da flauta .....	44
Figura 13: Exploração da flauta.....	44
Figura 14: Exploração imagens de diferentes pianos .....	45
Figura 15: Exploração das notas musicais no teclado com as crianças .....	45
Figura 16: Exploração do piano oferecido para a área da música.....	45
Figura 17: Exploração de ritmos combinados com o silêncio e instrumentos de percussão .....	45
Figura 18: Exploração de movimento ao som da música .....	46
Figura 19: Movimentos ao som das palmas .....	46
Figura 20: Danças de roda .....	46
Figura 21: Momentos de exploração do andamento da música.....	46
Figura 22: Representação trabalho de Pequeno Grupo .....	46
Figura 23: Apresentação do trabalho de pesquisa de Pequeno Grupo, ao Grande Grupo .....	46
Figura 24: Momentos exploração e construção de diferentes instrumentos musicais.....	47
Figura 25: Cesto de arrumação dos instrumentos musicais construído pelas crianças .....	48
Figura 26: Exploração do cartaz dos instrumentos musicais .....	49
Figura 27: A atenção das crianças durante o concerto.....	50
Figura 28: Momentos de experimentação da Bateria por todos as crianças no fim do concerto	50
Figura 29: Diálogo com todas as crianças e com o baterista no fim do concerto .....	50
Figura 30: No fim do concerto criança entrega uma lembrança ao baterista das representações realizadas pelas crianças .....	50

Figura 31: Exploração do jogo da memória .....	53
Figura 32: Exploração da flauta.....	53
Figura 33: Exploração do teclado .....	53
Figura 34: Exploração da harmónica.....	53
Figura 35: Exploração <i>Baú da Música</i> , crianças exploram os instrumentos musicais.....	54
Figura 36: Exploração de vários instrumentos musicais reciclados.....	56
Figura 37: Construção das maracas ao som de uma sinfonia para piano de Mozart.....	57
Figura 38: Exploração do sopro, construção da harmónica .....	57
Figura 39: Exploração de sopro criança mostra que consegue soprar a Harmónica.....	58
Figura 40: Pintura realizado pelas crianças ao som da obra de Mozart CD,nº6 .....	58
Figura 41: Exploração de movimentos rápidos e lentos ao som da música .....	60
Figura 42: Crianças na exploração dos materiais do Baú da música .....	61
Figura 43: Crianças exploram os instrumentos musicais ao som da música <i>a loja do mestre André</i> .....	61
Figura 44: Exploração da música a loja do mestre André.....	62
Figura 45: Exploração dos instrumentos musicais do Baú da Música por Pais e crianças.....	62
Figura 46: Espaço antes da implementação da área .....	62
Figura 47: Espaço depois área implementada .....	62
Figura 48: Crianças na exploração dos materiais da área da música .....	65
Figura 49: Crianças imitam Mozart ao som do violino.....	65

## Índice Anexos (CD PDF)<sup>1</sup>

Anexo I- Organização do tempo pedagógico de Jardim-de-Infância e de Creche .....	1
Anexo II- Organização do ambiente educativo de Jardim-de-Infância e de Creche .....	2
Anexo III - Planificações das atividades de Jardim-de-Infância e de Creche .....	4

---

<sup>1</sup> Anexos em formato digital com indicação das páginas onde são mencionados. Os anexos encontram-se identificados na pasta «Anexos», respetivo número e nome no CD PDF. O CD encontra-se apenso na face interior da contracapa deste trabalho.

## Introdução

No âmbito da unidade curricular de *Prática de Ensino Supervisionada (PES)*, do 1º ano do ciclo de estudos conducente ao grau de Mestre em Educação Pré-Escolar, do Instituto de Educação da Universidade do Minho, foi proposto realizar um relatório que funcionasse como uma compilação de todo o trabalho realizado durante o projeto de intervenção. A primeira parte da (PES) desenvolveu-se no Pré-E escolar, mais especificamente na sala dos três anos, a segunda parte efetuou-se na Creche, na sala dos um e dois anos. O tema desenvolvido durante o projeto intitulou-se *Impacto do Espaço da Música nas Interações Infantis no Jardim-de-Infância e na Creche*.

Primeiro, farei uma abordagem no primeiro capítulo, numa perspetiva mais teórica, onde será apresentada e descrita a importância da música na educação de infância, o movimento na educação da infância, a contribuição do ambiente físico na educação de infância e refletindo também sobre Wolfgang Amadeus Mozart e a sua época; assim como enuncio os objetivos e motivações que me levaram a realizar o estudo.

No segundo capítulo, abordam-se as metodologias de ensino, investigação e de intervenção que utilizei durante a minha intervenção pedagógica: metodologia de investigação ação, instrumentos de recolha de dados, pronunciando-me sobre o modelo curricular que adotei para a realização da minha implementação, o modelo curricular High/Scope; farei, igualmente, a caracterização dos princípios orientadores do Jardim de Infância e de Creche, bem como a caracterização e descrição da instituição e das crianças.

No capítulo três de forma a explicar todo o trabalho que desenvolvi apresento a descrição e reflexão das atividades onde descreverei o envolvimento das crianças e as aprendizagens conseguidas, onde são integrados e analisados dados relativos a registos verbais e fotográficos.

Por último, no capítulo quatro, farei a análise e interpretação dos dados e uma breve reflexão sobre o impacto das áreas da música. Para terminar, é importante referir que este relatório contém uma Introdução, uma Conclusão, as Referências Bibliográficas e também os Anexos que permitem apoiar a compreensão deste documento.



## Capítulo I – Enquadramento Teórico

### 1. A importância da música na educação de infância

A música tem uma influência muito grande nas sociedades e nas pessoas. Já na Grécia Antiga se considerava que a música moldava o homem, «[a] busca do valor da música e da Educação Musical inicia-se na Grécia, que sempre tem sido, para o Ocidente, uma forte referência,...» (Fonterrada, 2008, p, 26). A música está presente em todas as sociedades e culturas. Na Grécia Antiga, a música desempenhava um papel importante na educação. Atente-se nas seguintes palavras: «Em Platão, (...), a música ocupa uma posição de liderança em relação às outras artes. Acredita-se que seja possível estabelecer estreitas analogias entre os movimentos da alma e as progressões musicais» (Fonterrada, 2008, p. 27). De acordo com Lang (1941) cit. Fonterrada, (2008, p. 27) o propósito da música não poderia ser apenas a diversão, mas «a educação harmoniosa, a perfeição da alma e o aquietamento das paixões». Com maior ou menor intensidade a música está na vida das pessoas, de acordo com a capacidade de percepção que cada um possui ela desperta emoções e sentimentos.

Atualmente o papel educativo da música é inquestionado, pese embora a ausência da música nas práticas educativas das escolas genéricas. «É importante ler histórias às crianças, quando elas estão a aprender uma língua. Recomenda-se uma abordagem idêntica para os alunos de todas as idades que estão a aprender música» (Gordon, 2000, p. 132). São as experiências de vida que constituem um fator importante na educação do caráter da criança e a música está presente, sugere sentimentos, faz com que elas sintam diversas emoções como alegria, tristeza, intensidade e calma. Através da música as crianças realizam inúmeras aprendizagens de forma lúdica, «as crianças de idade pré-escolar gostam de tocar instrumentos musicais simples, quer sozinhos quer com os seus amigos. Ao mesmo tempo que gostam de fazer barulho, estão também a começar a organizar os sons que fazem em compassos ritmados, ritmos particulares e frases musicais simples» (Homann e Weikart, 2011, p. 673). O trabalho desenvolvido em torno da música é bom para possibilitar que as crianças prossigam em futuras aprendizagens.

Os métodos de ensino da música mais teóricos e intelectuais foram progressivamente sendo postos de parte, a partir do início deste século, dando lugar a outros em que se começou a valorizar a atenção à criança, as suas fases de desenvolvimento e os seus interesses e necessidades. Apareceram então pedagogos que centraram o seu trabalho na criança, de acordo com o conhecimento da psicologia infantil que entretanto se foi desenvolvendo. Surgiram assim os métodos de «pedagogia activa». Os criadores destes métodos, além de basearem a educação



na atividade da criança, comungam de outra ideia fundamental: a de que a educação musical é acessível a todos. Sabemos que 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, partem dessa experiência para chegar aos conhecimentos teóricos (Amado, 1999, p.39).

As crianças ao contatarem com vários estilos musicais, diversificadas práticas, estão perante situações de aprendizagem criativa e imaginativa, podendo assim, participar mais efetivamente no processo musical. Segundo Gordon (2008, p.5):

O nosso potencial para aprender nunca é tão elevado como no momento em que se nasce, e a partir daí diminui gradualmente. O período mais importante da aprendizagem ocorre, no entanto, desde o nascimento (ou até antes) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não-estruturada que lhe proporcionam os pais e outras pessoas que dela cuidam. De seguida é o período dos dezoito meses até aos três anos de idade, durante o qual a criança continua a receber este tipo de orientação (...) Aquilo que uma criança aprende durante estes primeiros cinco anos de vida forma os alicerces para todo o subsequente desenvolvimento educativo...

Ainda Gordon nesta linha de pensamento nos mostra a importância da orientação informal e nos diz que esta pode ser estruturada ou não estruturada,

Quando a orientação não é estruturada, os pais ou professores põem a criança em contacto com a cultura, naturalmente, sem planificação específica. Quando é estruturada, planeiam a lição especificamente. Uma característica marcante, quer de orientação estruturada quer da não-estruturada, é que nenhuma delas impõe informação ou competências à criança. Pelo contrário, as crianças são postas em contacto com a sua cultura e encorajadas a absorvê-la (Gordon 2008, p. 7).

A orientação informal não estruturada da música, que se foi construindo ao longo deste projeto, não foi um produto nem uma receita para ensinar conceitos musicais propriamente ditos, mas sim um processo de aprendizagem que envolveu crianças em aprendizagens significativas, permitindo enriquecer e diversificar a educação pela música.

Schafer, tal como Orff, acredita que

(...) todos os alunos podem ser criativos se lidarem com ideias musicais muito simples, e considera que a toda a música, seja qual for o processo de criação, deverá ser dado o mesmo valor. Centrando a sua metodologia na criatividade livre, quer individual, quer coletiva, destacou-se contudo visivelmente dos princípios que Orff defendeu, pela utilização de fontes sonoras muito mais amplas, que podem abranger sonoridades de qualquer tipo (Amado, 1999, p. 48).

Assim sendo, «a canção é um dos melhores meios para o estabelecimento de um clima de comunicação e de uma relação afetiva (base de toda a pedagogia válida) tanto entre o professor e o aluno como entre os vários elementos de um grupo» (Ferrão, s/d, p. 9).

De acordo com Fonterrada (2008), também Pestalozzi e outros pedagogos da música, como por exemplo Willems, apontaram a utilização das canções como meio privilegiado para o ensino da música. As crianças demonstram bastante interesse na música sendo esta fundamental para a sua formação integral; assim deve ser proporcionada desde muito cedo para que a aprendizagem musical se desenvolva de forma natural como uma língua materna. Tal como esclarece Gordon (2000, p. 147):

(...) da mesma forma que as crianças em idade pré-escolar constroem os alicerces do seu vocabulário de audição e fala (em termos de linguagem) muito antes de entrarem para a escola, têm também que construir os alicerces do seu vocabulário de audição e de canto (em termos de música) antes de entrarem para a escola.

Criar desafios, mergulhar as crianças na sua cultura musical, leva-las a desenvolver capacidades, despertar o sentido estético e visual, é um trabalho que deve ser desenvolvido pelo educador e pelas pessoas que cuidam das crianças. Seguidor dos princípios pedagógicos de Orff, Jos Wuytack «vê a música como a totalidade das três formas de expressão: verbal, musical e corporal. Nos seus trabalhos com os alunos, os vários elementos da música são apresentados através da expressão falada, do canto, dos instrumentos, da mímica e do movimento» (Amado, 1999, p. 53). O estímulo familiar, os amigos e os meios de comunicação são impulsores positivos no desenvolvimento da capacidade musical da criança; através da música as crianças aprendem novas conceções. A Educação Pré-Escolar é considerada, segundo a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, como a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida (Ministério da Educação, 1997), sendo esta etapa um período muito importante e uma fase adequada para iniciar e desenvolver a Educação Musical. Importa ter em conta que de acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar estas referem:

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 espetos que caracterizam os sons: intensidade (fortes e fracos), altura (graves e agudos), timbre (modo de produção), duração (sons longos e curtos), chegando depois à audição interior, ou seja, a capacidade de reproduzir mentalmente fragmentos sonoros. A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar, e criar (ME, 1997, pp. 63-64).

Considera-se importante que o educador desenvolva com as crianças no Jardim-de-Infância a exploração de atividades que permitam à criança produzir sons e ritmos, conseguindo despertar na criança curiosidade para a música proporcionando experiências e levando a criança a desenvolver capacidades de escuta. Já Hohmann e Weikart (2003, p. 657) nos expõem que

A música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve. A música acompanha-nos ao longo de toda a nossa vida, marcando acontecimentos, desde o nascimento à morte. Gardner cita Sessions da seguinte forma "A música é o movimento controlado do som no tempo...É feita por humanos que a querem, apreciam, e até a amam" (...) Schoenberg desenvolve esta ideia: "a música é uma sucessão e combinação de tons, organizados de tal forma que deixam uma impressão agradável no ouvido, e a sua impressão na inteligência é compreensível ... Estas impressões têm poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais.

Também muito importante no Jardim-de-Infância é a aquisição das regras de comportamentos, socialização onde as crianças através destas regras aprendem a saber ouvir, e a saber estar em silêncio. Para ouvir um determinado som ou uma determinada pessoa é preciso estar em silêncio para o entender, de modo contrário não conseguem ouvir nada nem ninguém; nem participar, logo, o silêncio é um fator muito importante na música. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997, p. 64) «o trabalho com o som tem como referência o silêncio, que nunca é absoluto, mas que permite ouvir e identificar o fundo sonoro que nos rodeia. Saber fazer silêncio para poder escutar e identificar esses sons faz parte da educação musical».

A música é uma área do conhecimento que se trabalha como outra área qualquer. Referindo (Gordon, 2000, p. 42) «Ensinar é uma arte, mas aprender é um processo. Os bons artistas e os bons professores criam técnicas de expressão únicas. É isso que os torna excepcionais no seu trabalho». A música é considerada ao longo dos tempos, uma linguagem artística, um bem cultural e uma forma de expressão que ajuda as crianças no seu autoconhecimento e no conhecimento do mundo. Segundo Amado (1999, p. 40), a música

Favorece na criança uma liberdade de acções musculares e nervosas, que a ajuda a harmonizar as funções corporais com as mentais. [...] Assim, o método de Rítmica Dalcroze engloba três vertentes principais: 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.

No entanto a música deve ser explorada e incentivada desde o ventre materno. A música desperta curiosidade na criança para o mundo de sons, estes atraem a criança e ajudam-na a

desenvolver a sua memória e a sua atenção, mais tarde ela descobrirá as suas capacidades. Nesta linha de ideias Swanwick (1999, p. 24) «reconhece que o significado e o valor da música não são exclusivamente intrínsecos e universais e que não podem ser desinseridos de um determinado contexto social e cultural». Ainda segundo o mesmo autor (2010, p. 32) «o valor da música também reside nos usos culturais específicos da música, isto é, no que é bom para a vida das pessoas. A música será boa, correcta ou oportuna, dependendo do modo como ela funciona em acção». Considerando a importância da música para a formação global do ser humano o seu ensino deve ser possibilitado desde muito cedo a todas as crianças para que estas usufruam de uma educação integral onde a música desempenhe o seu verdadeiro papel.

## **2. O movimento na educação de infância**

Ao longo de épocas, que a música é movimento, que os seres humanos reagem aos sons, à música, à dança, aos estímulos sonoros.

Campos como a Psicologia, a Educação, a Filosofia, entre outros, já questionavam a ideia da supremacia da mente sobre as emoções, o uso do corpo, as percepções, que caracterizavam outras maneiras de apropriação do mundo, de carácter subjetivo, e que também contemplavam a influência da cultura no desenvolvimento do ser humano. Essas correntes tinham como representantes autores como Nietzsche, Freud, Piaget e Dewey, entre outros (Mantovani 2009, p. 42).

Nas explorações de diversos movimentos as crianças vão ganhando confiança, autonomia são capazes de conhecer melhor o seu corpo, as suas capacidades, as suas posturas, os seus músculos; perante vários e diferenciados desafios as crianças criam estratégias de adaptação para desenvolver a sua ação qualquer que ela seja.

Para o filósofo Aristóteles, do período clássico grego, o corpo seria uma realidade física, limitada por uma superfície dotada de forma. E tanto a forma como aquilo que a compõe-a substância física - não poderiam ser separadas: soma (corpo) e psique (alma) eram considerados dois aspetos distintos do todo, mas, ao mesmo tempo, inseparáveis. O pensamento seria uma das faculdades anímicas, atividade que coordena corpo e alma [...] A visão de Aristóteles pode ser chamada de orgânica; a alma é aquilo que anima o corpo, mas está plenamente integrada a ele. O movimento, qualquer movimento físico, é feito pelo corpo, mas possibilitado pela ação da alma; da mesma maneira, o pensamento é faculdade da alma, mas só pensamos porque somos corpóreos. Parece-me ficar claro, assim, que, para Aristóteles [...] o corpo é necessariamente lugar de atividade, garantindo o dinamismo da vida (Gallo, 2006 cit. Mantovani, 2009, p. 22).

Tudo o que é vida é movimento; a música provoca o desejo de movimentação tanto na criança como no adulto. Na perspectiva de Dalcroze, todo o ensino da música passa pela

experiência vivida no corpo. O movimento liga-se à música através de atividades musicais, de estímulos sonoros e diferentes movimentos corporais; o movimento permite desenvolver várias capacidades na criança de um modo global. Dentro da mesma linha de pensamento, (Mantovani 2009, p. 45).

Segundo Dalcroze, a educação musical deveria partir da audição, levando em consideração que todo o corpo é passível de ouvir, externalizando, pelo movimento corporal, os elementos musicais ouvidos e sentidos. Para ele, o movimento corporal é imprescindível para a ampliação da consciência rítmica e dos fenômenos musicais.

Em boas condições físicas e de descontração, os exercícios, os treinos rítmicos, exercem efeitos positivos no sistema nervoso; ouvimos e sentimos com o nosso corpo; o nosso corpo ajuda-nos a expressar muito do que queremos dizer.

A energia é o que move tanto o acontecimento musical quanto o movimento corporal. É o impulso, o desejo, o sentimento que "imprime ao movimento - corporal, musical - sua qualidade energética, seu ritmo, sua direção, seu dinamismo" [...] A experimentação e a análise posterior das relações que mantem entre si o tempo, o espaço e a energia que os anima e os governa permite descobrir sua enorme riqueza. Esta descoberta constitui o objecto propriamente dito da Rítmica Dalcroze. Esta baseia-se no exercício do movimento corporal em relação à música, " na qual se encontram tantas combinações naturais de durações, tantos impulsos e tantas acentuações, que provêm nossos movimentos de um número infinito de modelos rítmicos", e que é, "de todas as artes, a que melhor ensina a regular os pesos e as levezas, as detenções e as sucessões dos actos motores", [...] o rítmico dalcroziano não é, salvo excepções, um especialista nem em movimento nem em música como disciplinas isoladas. Pelo contrário, pode considerar-se por sua formação, um especialista do tempo do corpo, do espaço musical e do ritmo (Bachmann, 1998, cit Mantovani 2009, p. 48).

A criança parte do conhecimento do seu corpo para o conhecimento do mundo, parte das suas referências, das suas ideias, dos seus sentidos como pessoa. A criança deve ser estimulada desde cedo para que não tenha tantas dificuldades em encarar o mundo.

O ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical. Identificar e designar as diferentes partes do corpo, bem como a sua nomeação, ligam a expressão motora à linguagem [...] os jogos de movimento com regras progressivamente mais complexas são ocasiões de controlo motor e de socialização, de compreensão e aceitação das regras e de alargamento da linguagem (ME, 1997, p. 59).

Todos os campos do desenvolvimento estão inter-relacionados, apesar de os desenvolvimentistas olharem frequentemente de forma separada para os vários aspetos do desenvolvimento, cada um afeta os restantes. Nós aprendemos com o nosso corpo, seja nas

brincadeiras ou a dormir. Para Piaget, o conhecimento é concebido como um processo dinâmico que resulta da ação entre sujeito e objeto, não sendo possível separá-los. O movimento compreendido de forma global, como um exercício físico, assume na criança uma particularidade, na medida que possibilita um conjunto de modificações no seu desenvolvimento tanto ao nível físico e motor, como nas suas competências cognitivas (Hohmann e Weikart, 2011). Quando escutamos um som temos uma reação

(...) o corpo que a criança vai progressivamente dominando desde o nascimento e de cujas potencialidades vai tomando consciência, constitui o instrumento de relação com o mundo e o fundamento de todo o processo de desenvolvimento e aprendizagem... [...] tendo em conta o desenvolvimento motor de cada criança, a educação pré-escolar deve proporcionar ocasiões de exercício da motricidade global e também da motricidade fina, de modo a permitir que todas e cada uma aprendam a utilizar e a dominar melhor o seu próprio corpo (ME, 1997, p. 58).

Quando falamos em crianças pensamos logo na agitação, no movimento da criança, na sua energia, na animação; e quando ouvimos falar de música o que salta ao pensamento é o movimento e o sentimento que a música nos provoca, podemos dizer que neste sentido o movimento liga-se à música e à criança. Segundo o ponto de vista de (Filgueiras. 2002, p. 1), «o movimento é parte integrante da construção da autonomia e identidade, uma vez que contribui para o domínio das habilidades motoras que a criança desenvolve ao longo da primeira infância». Através do movimento a criança toma como referência o seu corpo.

As crianças também experimentam um conjunto de movimentos a partir destas posições: Dobrar-se, alongar-se, rodar, balançar, e movimentar os braços, pernas, tronco e cabeça de várias maneiras. Este processo proporciona-lhes uma compreensão daquilo que o seu corpo pode fazer, bem como fortalece a capacidade de isolar e usar os diversos movimentos nos jogos, teatrinhos, na resolução de problemas e na expressão pessoal (Hohmann e Weikart 2007, p. 627).

Através do movimento as crianças vão adquirindo e desenvolvendo competências. De um modo geral, estas capacidades ajudam e contribuem para a auxiliar no relacionamento consigo própria e com os outros. O psicólogo Howard Gardner citado por (Hohmann e Weikart, 2011, p. 13) define o «movimento como a capacidade de uma pessoa controlar as atividades do seu corpo e segurar objetos com perícia». Desta forma a criança também vai construindo conhecimentos em relação ao mundo que a rodeia, vai observar, adaptar, explorar, experienciar e reajustar da melhor forma possível.

A exploração de diferentes formas de movimento permite ainda tomar consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal e também a tomada de consciência do corpo em relação ao exterior-esquerda, direita, em cima, em baixo, etc. É situando o seu próprio corpo que a criança apreende as relações no espaço relacionadas com a matemática (ME, 1997, p. 58).

Se as crianças tiverem oportunidades de desenvolver a sua força, as suas cadeias musculares, elas vão executar melhor qualquer movimento. A música e o movimento devem proporcionar à criança a liberdade de ações sejam estas musculares ou nervosas, ajudam-na a desenvolver e a conciliar as vantagens do seu corpo com o intelecto, como esta expressão conhecida de todos nós mente *sã em corpo são*. As crianças são cada vez mais limitadas pela vida moderna que lhes vai tirando o espaço.

É do conhecimento comum que o nosso dia-a-dia não permite que a criança se movimente como deveria por diversas razões, começa em casa, nos apartamentos onde não é possível liberdade de movimentos; ou quando é transportada para o colégio na cadeirinha onde está sentada ou deitada; também o tempo excessivo em frente à televisão, às novas tecnologias, jogos de vídeo. As cidades não têm muitos espaços onde possam mover-se em segurança; os nossos jardins-de-infância por vezes tendem a ter a sala de atividades apertada, sem grande espaço de movimento, sem uma área de trabalho específica para esse efeito.

Um educador já não pode utilizar-se das mesmas ferramentas de gerações anteriores por mais eficazes que pareçam. A realidade é que em todas as gerações sempre existiram dificuldades, mas as exigências de agora são outras, a tipologia das crianças também e os múltiplos materiais disponibilizados estão cada vez mais evoluídos. As crianças são reais, elas gritam, fazem birras, choram, elas perguntam o que fazemos, elas são a vida e a vida é movimento.

### **3. A contribuição do ambiente físico na educação de infância**

O ambiente físico é um dos elementos importantes que contribui significativamente para o desenvolvimento global da criança.

Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem ativamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão de deslocar; como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores (Post e Hohmann, 2011, p.11).

Todas as crianças têm o ato de brincar como ação característica e natural, faz parte do campo primordial. A criança brinca pela necessidade de agir em relação ao mundo. «Ambientes favoráveis à aprendizagem exercitam e desafiam os potenciais em desenvolvimento...» (Hohmann, Banet e Weikart, 1995, p. 11). O espaço tem que estar muito bem pensado e bem organizado para que nele as crianças se sintam integradas, e este seja um forte estímulo para a aprendizagem. As áreas de interesse assim como a escolha dos materiais deve ser cuidada uma vez que «o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender» (ME, 1997, p.37). Daí, a organização da sala de atividades e a seleção de materiais serem importantes. O educador é responsável pela organização do currículo, sendo assim, deve dar à criança oportunidades para desenvolver competências nas diversas áreas de conteúdo definidas nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (1997). Podemos interpretar na área das expressões e da comunicação que estas se apresentam como um dos fortes pilares da educação de infância e como principal meio impulsionador de descobrir o mundo.

Na infância, expandir e consubstanciar processos experienciados esteticamente para o saber dizer o que se sente e o que se pensa de modo próprio, único, criativamente, usando as linguagens artísticas vem ligar dois campos próximos, embora diferentes: a educação estética e a educação artística (Kowalski, 2012, p. 47).

Neste sentido, Godinho e Brito (2010) defendem a importância das expressões particularmente a musical proferindo que através desta conseguimos articular com todas as áreas do saber. Podemos dizer que «O conhecimento não provém, nem dos objetos nem da criança, mas sim das interações entre a criança e os objectos» (Piaget, cit. por Hohmann e Weikart, 2011, p. 19). O educador é inteiramente responsável pela organização do ambiente físico, assim a organização do espaço educativo prende-se, portanto, pela tomada de decisões intencionais, analisadas e refletivas por parte deste, de modo a que o mesmo seja capaz de provocar oportunidades de aprendizagem e situações de brincadeira; esta é, por seu lado, uma manifestação livre e espontânea da criança, através da qual a criança tem o momento de experimentar, explorar livremente as características dos objetos e o próprio corpo. A brincadeira estimula os sentidos, a curiosidade e criatividade da criança, promove a iniciativa e a autoconfiança.

É fundamental que a criança se sinta bem e goste do espaço onde passa a grande maioria do seu tempo diário. Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar:



Os espaços de educação pré-escolar podem ser diversos, mas o tipo de equipamento, os materiais existentes e a forma como estão dispostos condicionam, em grande medida, o que as crianças podem fazer e aprender. [...] A organização e a utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo... [assim é importante] que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais de modo a planear e fundamentar as razões dessa organização (ME, 1997, p.27).

Um ambiente bem pensado e organizado em torno da criança promove competências cognitivas e ajuda no desenvolvimento e nas relações de interação social. O espaço físico tem um papel fundamental nas aprendizagens das crianças.

Dado que o contexto físico tem um grande impacto no comportamento de crianças e adultos, o Currículo High/Scope coloca grande ênfase no planeamento da estrutura da pré-escola-ou do centro educativo - e na selecção dos materiais apropriados. Um ambiente de aprendizagem activa dá às crianças oportunidades permanentes para realizar escolhas e tomar decisões. Assim, os adultos organizam e dividem o espaço de brincadeira em áreas de interesse específicas de forma a apoiar o constante e comum interesse das crianças (Hohmann e Weikart, 2011, p. 7)

Segundo a abordagem High/Scope é importante envolver a criança num ambiente físico propício para proporcionar uma aprendizagem activa das crianças; «Através da aprendizagem pela acção- viver experiências directas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo»(Hohmann e Weikart, 2011, p.5) As crianças aprendem a partir da exploração do mundo que as rodeia, das experiências de interação com os materiais, aprendem a partir das suas acções com o meio onde estão inseridas e a partir das possibilidades que lhe são oferecidas.

Para compreender como o ambiente físico contribui para a experiência de aprendizagem activa é útil olhar para os ambientes onde se concretiza a abordagem High/Scope e atender aos ingredientes da aprendizagem activa: objectos e materiais, manipulação, decisões, linguagem da criança e apoio dos adultos. Objectos e materiais que motivem as crianças [...] estes objectos são arranjados de forma a proporcionar a possibilidade de manipulação contacto e uso directos feitos pela criança [...] para que as crianças possam manipular objectos livremente, sem perturbarem ou serem perturbados por outros, é necessário que existam bastantes objectos e materiais para cada criança, bem como um espaço alargado. O reconhecimento da capacidade da criança para fazer escolhas e tomar decisões é outro dos princípios presentes na planificação do espaço. Este deve ser dividido em áreas de interesse bem definidas [...] o empenho em proporcionar possibilidades de escolha e decisão por parte da criança implica, necessariamente, flexibilidade - isto é, os objectos e materiais que as crianças usam com finalidades diversas podem estar localizados em áreas distintas, mas dispostos de modo a que a criança se possa movimentar de uma parte para a outra [...]. O apoio dos adultos à brincadeira das crianças requer que todas as áreas sejam acessíveis a adultos e a crianças (Hohmann e Weikart, 2011, p. 162).

Neste contexto de aprendizagem ativa, as crianças precisam de espaços que sejam planejados e equipados de modo a que essa aprendizagem seja realizada da melhor forma possível com as maiores oportunidades possíveis. As brincadeiras, alicerçadas no lúdico, estimulam certos tipos de aprendizagens através da motivação interna da própria criança; criam um modo essencial para o desenvolvimento cognitivo, físico/motor, psicológico e social. Este espaço precisa de estar organizado para oferecer às crianças momentos diversos na sua aprendizagem ao longo da sua vida. Atente-se nas seguintes palavras:

O espaço é atraente para as crianças; o espaço é dividido em áreas de interesse bem definidas, de forma a encorajar diferentes tipos de atividade. As áreas de interesse estão organizadas de forma a assegurar a visibilidade dos objetos e materiais que incluem, bem como a locomoção entre diferentes áreas; na abordagem High/Scope o educador organiza os espaços de forma a que as crianças possam ter o maior número possível de oportunidades de aprendizagem pela ação e exerçam o máximo de controlo sobre o seu ambiente (Hohmann e Weikart, 2011, p. 163).

Segundo esta perspetiva, as áreas de interesse não são simples espaços onde a criança executa atividades; estes implicam que a ação da criança seja de descortinar relações consigo própria, com os outros e com os objetos, o que significa que a criança possa inventar, imaginar, sonhar, arquitetar, refletir e apreender e assim ir construindo o seu conhecimento do mundo ao seu compasso, ao seu ritmo, porque cada criança tem uma singularidade própria.

Compreende-se que todos os domínios do desenvolvimento estão ligados, «(...) os ambientes que promovem a aprendizagem activa incluem objectos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças» (Hohmann e Weikart, 2011, p. 160). O espaço é pensado e planeado para as crianças, compreende-se que dar a voz às crianças ajuda a criar as oportunidades mais apropriadas de ser elas as autoras da construção do seu conhecimento. O espaço deverá servir de um potencial indicador de como e onde explorar diversos materiais, estimulando a escolha intencional e criatividade da criança, conferindo-lhe deste modo autonomia, interesse, curiosidade, independência e responsabilidade.

Quando uma criança mostra curiosidade sobre um determinado objeto ou numa determinada situação, o educador deve promover a oportunidade de esta manipular, contactar, ou satisfazer a sua curiosidade contribuindo para a motivação na realização das suas atividades. Dá à criança a oportunidade de desenvolver o seu conhecimento e aprofundamento do seu *espírito investigativo*. Permite-lhe também ir corrigindo e adequando o processo educativo à sua evolução natural. De acordo com Hohmann e Weikart (1997, p. 160) «Os ambientes que

promovem a aprendizagem activa incluem objetos e materiais que estimulam as capacidades de exploração e criatividade das crianças. Deve existir bastante espaço para estas brincarem, quer sozinhas, quer umas com as outras». A organização do espaço deve compreender uma grande multiplicidade de materiais que possam ser transformados, explorados e combinados, de modo a sugerir à criança diversas possibilidades de manipulação, e desta forma contribuir para o seu desenvolvimento do Conhecimento do Mundo. Assim sendo,

Quando um objecto ou ambiente é aberto a diferentes possibilidades de interpretação e uso, a criança passa a deter o poder de definir o que ele é ou para que serve, em vez de, estereotipadamente identificar uma maneira “correta” de o entender ou de sobre ele agir (Talbot e Frost, 1989 cit. por Hohmann e Weikart 2011, p. 161).

Ainda nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, se esclarece, que estas apreciações de utilização e exploração dos materiais vão de encontro ao todo, espaço físico, dentro e fora da sala, todos os espaços partilhados pelas crianças são possíveis de aprendizagem e de desenvolvimento da criança.

O espaço exterior do estabelecimento de educação pré-escolar é igualmente um espaço educativo. Pelas suas potencialidades e pelas oportunidades educativas que pode oferecer, merece a mesma atenção do educador que o espaço interior [...] O espaço exterior é um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados pelo educador e pelas crianças [...] O espaço exterior possibilita a vivência de situações educativas intencionalmente planeadas e a realização de atividades informais. Esta dupla função exige que a sua organização seja cuidadosamente pensada, devendo os equipamentos e materiais corresponder a critérios de qualidade, com particular atenção às condições de segurança (ME, 1997, pp. 38,39).

O apoio do adulto é fundamental na medida em que ajuda as crianças num processo de aprendizagem contínuo, definindo e planeando espaços em que as mesmas se envolvem numa grande diversidade de recreações.

#### **24. Wolfgang Amadeus Mozart e a sua época**

Wolfgang Amadeus Mozart (1756 -1791) - Compositor do período Clássico, nasceu em Salzburgo, na Áustria no dia 27 de janeiro, sendo filho do compositor Leopold Mozart. Menino prodígio, desde os três anos assiste às lições da sua irmã Nannerl, os únicos sobreviventes de sete irmãos. O seu talento precoce levou a que seu pai se concentrasse na sua educação

---

<sup>2</sup> Informação obtida em: Borges, J. M. e Cardoso, P. M. J. (1999). *História da Música- Manual do aluno- 2ºano*. Lisboa: Sebenta Editora; Brito, C. (s/d). *História da Música 1º, 2º e 3º Anos*. Porto. Edições Associação de Estudantes.

musical e o levasse em "tournées" pela França, Inglaterra, Holanda e Itália, que ocuparam uma boa parte da sua vida entre os seis e os quinze anos de idade. Aos seis anos compôs os seus primeiros Minuetos, e faz a sua primeira digressão por Liz, Munique e Viena. Aos oito ou nove a compôs sua primeira Sinfonia, e faz também a sua segunda digressão por Munique, Augsburg, Mannheim, Frankfurt, Bruxelas, Paris e Londres onde sofre influência de Johann Christian Bach; aos onze compôs a sua primeira oratória e aos doze a sua primeira ópera. Entre os treze e os quinze efetua a sua terceira digressão: Innsbruck, Milão, Bolonha, Roma (onde copia de cor o Miserere de Allegri) e Nápoles onde conhece Paisiello. Aos vinte e dois anos (1778) empreende segunda viagem a Paris durante a qual ocorre a morte de sua mãe. Porém, com vinte e cinco anos, não se sentindo contente pede demissão da corte de Salzburgo para ir viver em Viena na Áustria. Em (1782) contra a vontade de seu pai casa-se com Constança Weber, com quem teve dois filhos. A sua sobrevivência passou a depender dos seus concertos, aulas particulares e das suas obras publicadas. Conhecido como um dos compositores de música clássica mais famosos de todos os tempos, teve bastante sucesso nesta área entre 1781 e 1786, compondo óperas como Idomeneo (1781) e o Rapto do Serralho (1782), sonatas para piano, músicas de câmara (em especial os seis quartetos de cordas dedicados a Haydn, também este um importante compositor do denominado *classicismo vienense*) a par de diversos concertos para piano.

Compõe uma das suas óperas mais famosas, as Bodas de Fígaro em 1786. Esta obra não viria a ter grande repercussão em Viena, onde foi considerada um fracasso. Contudo teve uma colossal aceitação em Praga, vindo a ser convidado a compor uma nova ópera, denominada Don Giovanni. A partir de 1786 a sua popularidade começa a entrar em declínio entre o público vienense, facto que viria agravar a sua crise financeira. Porém, Mozart não pararia de compor tendo escrito durante este período diversos quintetos de cordas: K. 515 em Dó Maior e K. 516 em Sol Menor e Sinfonias: N° 39 em Mi Bemol Maior, N° 40 em Sol Menor e N° 41 em Dó Maior. As obras de Mozart são identificadas pela letra K, seguida de um número que designa a ordem cronológica de suas composições. O K tem a sua origem no nome de Ludwig von Köchel, que organizou um catálogo das obras de Mozart publicado em 1862, sob o título de Registro cronológico-temático de todas as obras musicais de W.A.Mozart. Atualmente, foram descobertas mais de 15 obras ocultas de Mozart que depois de serem avaliadas, foram adicionadas ao catálogo das suas obras. Em 1791, Mozart compõe duas últimas óperas, A Flauta Mágica e A Clemência de Tito. Neste mesmo ano recebe a encomenda de um Requiem, a

missa de defuntos, vindo a falecer antes da sua conclusão e deixando a obra por acabar, obra essa, que veio a ser completada pelo seu aluno Süßmayr a partir dos seus esboços.

O período do classicismo foi um período profundamente influenciado pelos ideais humanistas que colocavam o homem no centro de todas as coisas. Surgem, de forma mais alargada, as preocupações com o bem estar social, os direitos universais dos povos, assim como das mulheres, que levaram ao progressivo desencadear de revoluções, constituições, escritos filosóficos, etc. Entre os pensadores principais que mais marcaram o pensamento da época destacam-se sobretudo os nomes de filósofos como Voltaire, Diderot, Montesquieu, J.J. Rousseau e Kant.

Na música, em particular, evolui-se para um novo estatuto social do músico (como profissão liberal) e para a divulgação dos concertos públicos como práticas sociais, entretenimento social, assim como a progressiva consciencialização do músico, que aspira a um novo estatuto social, fora do sistema patronal vigente, em que sobressaem Mozart e Beethoven. A música clássica mostra-se elegante, apresentando maior leveza que a música do período anterior (música barroca 1600 a 1750). A Música clássica tem um sentido muito preciso. É a música composta entre sensivelmente 1750 e 1810, que inclui as composições dos maiores compositores de música deste período como: Haydn, Mozart e as primeiras composições de Beethoven, compositor alemão do período de transição entre o Classicismo (século XVIII) e o período Romântico (século XIX).

## **5. Tema, motivações e objetivos do projeto**

No âmbito da Unidade Curricular de *Prática de Ensino Supervisionada*, surge a construção e a implementação deste projeto. O tema escolhido para o meu projeto de intervenção foi *Impacto do Espaço da Música nas Interações Infantis no Jardim-de-Infância e na Creche*. Este tema surgiu durante o período de observação com o grupo de Pré-Escolar, mais especificamente a sala dos 3 anos. A observação que realizei durante uma primeira etapa permitiu compreender o interesse e as necessidades específicas do grupo, no que concerne à organização do espaço físico da sala, no sentido de proporcionar um ambiente de aprendizagem agradável.

As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (Oliveira-Formosinho 2011, p. 12).

A ausência de um espaço dedicado à música onde se pudesse desenvolver atividades musicais fez surgir a questão porque não criar uma área da música? Fui assim que percebi que poderia desenvolver esta ideia de criar um espaço apelativo onde a música fosse o centro das atividades.

A minha motivação para esta área do conhecimento advém do fato da Expressão Musical neste nível de ensino não estar devidamente implementada e ser de extrema importância para o desenvolvimento das crianças. Por outro lado, no âmbito das competências do educador de infância este,

Desenvolve actividades que permitam à criança produzir sons e ritmos com o corpo, a voz e instrumentos musicais ou outros e possibilita o desenvolvimento das capacidades de escuta, de análise e de apreciação musical; [...] promove o desenvolvimento da motricidade global das crianças tendo em conta diferentes formas de locomoção e possibilidades do corpo, orientação no espaço, bem como da motricidade fina e ampla, permitindo à criança aprender a manipular objetos (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto).

Conforme nos expõem pesquisas no campo de ação da investigação teórica da música, estas apontam e reconhecem que as experiências nos primeiros momentos de vida são fundamentais para o desenvolvimento quer intelectual, quer afetivo da criança. Segundo o ponto de vista de (Gordon 2008, p. 4) «[p]odemos acreditar que todas as crianças poderão obter conforto e cultura através da compreensão, e resultante satisfação da música, quando se tornarem nos adultos de amanhã». Assim sendo, considerando a fundamentação exposta a temática do meu trabalho mostrou-se oportuna no contexto de Pré-escolar. Os objetivos do projeto foram os seguintes: explorar e dinamizar o espaço físico da sala; envolver o grupo de crianças em aprendizagens significativas, integradoras e dinâmicas com vista a desenvolver valores; ampliar os seus conhecimentos sobre a música de um modo geral, bem como, contribuir para o desenvolvimento de uma consciência musical e para a sonoridade de diferentes instrumentos musicais; avaliar o impacto causado pela criação do espaço de música.



## Capítulo II – Metodologias de Investigação e de Intervenção

### 1. Investigação-Ação

A Investigação-Ação situa-se no âmbito das metodologias qualitativas, quantitativas. Esta foi considerada a melhor opção como metodologia de investigação para desenvolver a investigação em torno da implementação do meu projeto. Esta escolha justifica-se porque a Investigação- Ação, de acordo com vários autores, é um processo de reflexão conjunta sobre uma problemática social realizada pelos próprios sujeitos de intervenção, de forma a melhorar ou a consciencializar os mesmos das práticas que desenvolvem. Neste sentido, a Investigação-Ação

Pode ser como uma família de metodologias de investigação que incluem acção (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que se alterna entre acção e reflexão crítica». [...] Referencia vários autores: Elliot (1993) que define a investigação-Acção como um estudo de uma situação social que tem como objectivo melhorar a qualidade de acção dentro da mesma; Com Kemmis (1984) a Investigação- Acção não só constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica; Lomax (1990) define a Investigação-Acção como uma "intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria"; Bartolomé (1986) define a investigação- Acção como "um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a acção e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática (Coutinho, *et al.* 2009, pp. 359-360).

O essencial desta metodologia é a exploração reflexiva que o educador faz da sua prática em torno dessa prática, contribuindo para a resolução de problemas e para a planificação e introdução de alterações dessa e nessa mesma. Segundo (Coutinho, *et al.* 2009) conceber a Investigação-Ação implica planear, executar, observar e refletir para poder melhorar cada vez mais a prática pedagógica. Segundo McKernan (1998) cit. por Máximo-Esteves (2008, p.20) a Investigação-Ação é

(...) um processo reflexivo que caracteriza uma investigação numa determinada área problemática cuja prática se deseja aperfeiçoar ou aumentar a sua compreensão pessoal. Esta investigação é conduzida pelo prático - primeiro, para definir claramente o problema; segundo, para especificar um plano de acção -, incluindo a testagem de hipóteses pela aplicação da acção ao problema. A avaliação é efetuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. Finalmente, os participantes reflectem, esclarecem novos acontecimentos e comunicam esses resultados à comunidade de investigadores-acção. Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.



A metodologia de investigação utilizada para a execução deste projeto de intervenção de caráter investigativo, foi uma breve aproximação à Investigação-Ação. Uma vez que o período de estágio se desenrola num curto espaço de tempo, cerca de quatro meses, a metodologia de Investigação-Ação não pode ser posta em prática na sua totalidade, mas sim com vista a responder às necessidades do projeto e também à minha necessidade de obtenção de mais e melhores resultados. A Investigação-Ação tem em vista a formação e o desenvolvimento de um profissional reflexivo e crítico. Uma das suas finalidades centra-se na construção do conhecimento profissional prático, que é construído a partir da ação nos contextos, meio que possibilita um melhor ajuste e compreensão de toda a prática pedagógica. Nesta perspetiva

a investigação-ação parte do pressuposto de que o profissional é competente e capacitado para formular questões relevantes no âmbito da sua prática, para identificar objetivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas, para monitorizar tanto os processos como os resultados (Máximo-Esteves, 2008, pp. 9-10).

A Investigação-Ação implica, portanto, planejar, atuar, observar e refletir cuidadosamente sobre todo o processo de forma a melhorar o ensino e o ambiente de aprendizagem na sala de aula, possibilitando uma prática pedagógica cada vez mais consciente que permita a obtenção de melhores resultados.

## **1.1. Instrumentos recolha de dados**

Os instrumentos de recolha de dados aos quais recorri para a elaboração do projeto foram: a observação participante, notas de campo e registos fotográficos.

### **1.1.1. Observação participante**

Um dos instrumentos de base que sustentou a recolha de informação, para a elaboração do meu trabalho de forma a estruturar o projeto de intervenção, foi a observação à qual recorri como que uma dimensão que me possibilitasse assegurar a intencionalidade pedagógica. Tal como nos diz Ketele e Rogieres (1993, p. 23), «[a] observação é um processo orientado por um objetivo final ou organizador do próprio processo de observação». De forma a entender toda a organização do contexto, da sala, da rotina das crianças, das suas motivações, dos seus interesses, das suas vontades dos seus comportamentos e de um modo global ter conhecimento da realidade vivida pelas crianças, entendi que a observação seria um instrumento adequado. tal como refere Parente (2012, p. 6):

realizar observações significativas e escutar as crianças torna possível aos adultos conhecerem e aprenderem mais sobre cada criança e assegurar que estão bem colocados para planejar, para estimular, e responder aos interesses e necessidades individuais da criança e da sua família ...

e para além de que «a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros» (idem). De facto, a observação permite recolher informação pertinente para o desenvolvimento de um projeto de investigação.

A observação participante corresponde àquela em que o observador pode participar, de algum modo, na actividade do observado, sem contudo perder a integridade do seu papel de observador. Esta observação participante pode por sua vez, ser passiva ou activa segundo Damas & Le Ketele (1985, p. 27). A observação participante passiva será aquela que exigindo flexibilidade, humor e paciência, permite ao observador manter-se íntegro na observação de um mundo estranho. A observação participante activa será aquela em que o observado desempenha funções susceptíveis de modificar efectivamente certos aspectos da interacção na situação (Estela, 1986, p. 61).

Observar o grupo e as crianças possibilita ao educador

[...] conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades, recolher as informações sobre o contexto familiar e o meio em que as crianças vivem, são práticas necessárias para compreender melhor as características das crianças e adequar o processo educativo às suas necessidades. O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica que parte do que esta sabe e é capaz de fazer para alargar os seus interesses e desenvolver as suas potencialidades. Este conhecimento resulta de uma observação continua e supõe a necessidade de referências tais como, produtos das crianças e diferentes formas de registo. [...] A observação constitui, deste modo, a base do planeamento e da avaliação, servindo de suporte à intencionalidade do processo educativo (ME, 2007, p. 25).

Uma constante observação e reflexão sobre a ação desenvolvida durante a intervenção pedagógica foram marcantes, o que me permitiu aperfeiçoar e melhorar a cada dia a minha prática em benefício das crianças.

### **1.1.2. Notas de campo**

As notas de campo que foram redigidas permitiram registar as descrições das crianças, dos objetos, dos espaços, dos acontecimentos, das atividades, das conversas, assim como registar as minhas ideias que, posteriormente, me ajudaram a refletir acerca das crianças e do seu desenvolvimento a nível global. De acordo com (Bogdan e Biklen, 1994, p. 152) «(...) as notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, acções e conversas observadas. O

outro é reflexivo—a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações». Ainda a propósito das notas de campo os mesmos autores sustentam que:

Depois de voltar de cada observação, entrevista, ou qualquer outra sessão de investigação, é típico que o investigador escreva, de preferência num processador de texto ou computador, o que aconteceu. Ele ou ela dão uma descrição das pessoas, objetos, lugares, acontecimentos, actividades e conversas. Em adição e como parte dessas notas, o investigador registará ideias, estratégias, reflexões e palpites, bem como os padrões que emergem. Isto são as *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo. (...) as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projeto, a visualizar como é que o plano de investigação foi afetado pelos dados recolhidos, e a tornar-se consciente de como ele ou ela foram influenciados pelos dados (Bogdan e Biklen, 1994, pp. 150-151).

No contexto descrito as notas de campo tiveram uma importância peculiar no desenvolvimento deste trabalho.

### **1.1.3. Registos fotográficos**

As fotografias foram uma mais-valia para documentar as expressões das crianças, os movimentos, as reações, e ilustrar os seus comportamentos nas atividades. «As fotografias que podem ser utilizadas em investigação educacional qualitativa podem ser separadas em duas categorias: as que foram feitas por outras pessoas e aquelas que o investigador produziu» (Bogdan e Biklen, 1994, p. 184). As fotografias utilizadas no presente trabalho foram produzidas pela própria investigadora.

## **2. Metodologia de intervenção - Modelo curricular High/Scope**

A metodologia por mim utilizada para a intervenção no contexto de Jardim-de-Infância e na Creche foi o modelo Curricular High/Scope. Este modelo de ensino era também praticado na instituição onde foi desenvolvida a *Prática de Ensino Supervisionada*. Na realização do meu projeto de intervenção tive em conta as experiências-chave diretamente relacionadas com a música e o movimento e os princípios orientadores do modelo Curricular High/Scope. Esta metodologia baseia-se na teoria desenvolvimentalista de Jean Piaget, rege-se por princípios orientadores, que permitem ao educador organizar, interpretar e agir de acordo com o que as crianças fazem, necessitam e descobrem através da sua aprendizagem. Os princípios orientadores do modelo High/Scope facilitam as interações do grupo de crianças e as interações

das crianças com os adultos, o trabalho da equipa pedagógica, as relações pais educadores e a planificação de um programa adequado às necessidades e interesses das crianças.

Na abordagem que High/Scope propõe para a educação no início da infância os adultos e as crianças partilham o controlo. Reconhecemos que o poder para aprender reside na criança, o que justifica o foco nas práticas de aprendizagem através da acção. Quando aceitamos que a aprendizagem vem de dentro, atingimos um balanço crítico na educação das crianças. O papel do adulto é apoiar e guiar as crianças através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela acção (Hohmann e Weikart, 2007, p. 1).

Estes princípios orientadores são ligeiramente diferentes da Creche e do jardim-de-infância. Os princípios orientadores na valência de creche (dos 0 aos 3 anos) utilizados por este modelo são assim considerados: aprendizagem ativa, , interação adulto criança, ambiente físico, horários e rotinas e observação das crianças. Segundo Hohmann e Post, ao conjunto destes princípios chamamos «Roda da Aprendizagem». Neste sentido,

[...] as ideias fundamentais que orientam a abordagem aos cuidados e à educação em grupo de bebés e crianças pequenas: aprendizagem ativa para crianças; interações adulto-criança: horário e rotinas que se adaptam às crianças; e observações diárias que orientem as interações dos adultos com as crianças, o trabalho de equipa dos educadores, as relações pais-educadores e a planificação do programa (Hohmann e Post, 2007, p. 10).

No que diz respeito ao Pré-escolar (dos 3 aos 6 anos), segundo a abordagem High/Scope assenta em cinco princípios básicos: aprendizagem pela ação, interação adulto-criança, ambiente de aprendizagem, rotina diária, e avaliação. Nesta panorâmica, esta abordagem orienta os profissionais na prática do seu trabalho diário com crianças. Ao educador compete observar e apoiar, quando a criança está em atividade, depois de analisar o que observou e dispor novos estímulos para a criança. Neste cenário, não se dá apenas orientação à criança é preciso criar oportunidades e é necessário criar-lhe espaços de atividade onde ela vá criando o seu conhecimento ao longo da sua vida. Segundo Post e Hohmann (2011, p. 11)

(...) desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem activamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se não- de deslocar; como segurar e agir sobre os objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores.

A abordagem High/Scope assenta numa aprendizagem ativa, onde crianças educadores, adultos responsáveis estão todos num mesmo patamar. permitindo à criança uma aprendizagem envolvente, ativa, afetiva e centrando o processo nas suas necessidades.

### 3. Caraterização das valências segundo os princípios orientadores do modelo curricular High/Scope

#### 3.1. Caraterização Jardim de infância

##### Caraterização do grupo

O grupo de crianças da sala de Jardim-de-Infância, com quem tive o privilégio de trabalhar, insere-se na sala dos 3 aos 4 anos. O grupo é constituído por vinte e cinco crianças, sendo que doze são do sexo masculino e treze pertenciam ao sexo feminino. A orientar este grupo estava a Educadora Sofia, e a auxiliar Anabela (Bela). O projeto que estava a ser desenvolvido na sala designava-se *Ao Encontro do Nosso Mundo*. A metodologia de intervenção usada com estas crianças seguia os princípios do modelo curricular High/Scope. A observação permitiu identificar no grupo diferentes interesses e gostos entre si; as crianças demonstraram uma boa interação, apesar dos conflitos existentes próprios desta faixa etária, e apresentaram vontade e espontaneidade em participar nas atividades. No geral ao longo de todo o projeto as crianças mostram-se sempre bastante interessadas, participativas, curiosas, sociáveis e envolventes demonstrando-se motivadas para as atividades realizadas no âmbito do plano de intervenção pedagógica.

##### 3.1.1. Ambiente de aprendizagem do Jardim-de-Infância

A organização do espaço em áreas e a colocação dos materiais (atendendo a critérios de diversidade, quantidade e estética) são a primeira forma de intervenção do (a) educador(a). Assim, permite-se à criança experienciar o Mundo de diversos ângulos, fazer dessa experiência uma aprendizagem significativa, e permite-se ao educador uma consonância entre as mensagens verbais e as não verbais, uma coerência entre currículo explícito e implícito, uma facilitação das suas propostas, uma escuta dos propósitos das crianças [...] As crianças têm o direito de crescer em espaços onde o cuidado e a atenção prestados à dimensão estética constituam um princípio educativo básico. As experiências que as crianças vivem com o espaço devem poder converter-se em experiências estéticas, de prazer e de bem-estar (Oliveira-Formosinho e Andrade 2011, p. 12).

O espaço de Jardim-de-Infância está dividido por áreas de interesse. Segundo Hohmann e Weikart (2011, p. 164): «O espaço deve ser dividido em áreas de interesse bem distintas de modo a encorajar diferentes tipos de brincadeira». Ainda estes autores referem que «as áreas de interesse são organizadas de forma a segurar a visibilidade e possibilidade de locomoção entre diferentes espaços» (Hohmann e Weikart, 2011, p. 170).

O espaço interior da sala não é muito grande, as crianças por vezes apresentam algumas dificuldades em se movimentarem e explorarem os materiais. A sala não tem janelas apropriadas onde se possa aproveitar a luz natural como uma maneira de suavizar o ambiente, onde as crianças possam ter vista para o exterior. Esta sala é rica em materiais disponíveis para as crianças manipularem, dispõe de material didático muito diverso. «Ao organizar as áreas de interesse, a flexibilidade deve ser uma regra essencial. Os adultos fazem mudanças na organização do espaço e do equipamento ao longo do ano para acomodar o desenvolvimento e evolução dos interesses das crianças...»(Hohmann e Weikart, 2003, p. 171).

Com a implementação do meu projeto,(Anexo II) houve alterações na disposição das áreas. Reorganizamos as áreas de forma a existir mais um espaço ao qual foi designado área da música. Esta incluiu um placard em tecido com bolsos definidos para colocar os instrumentos que pertencem a cada grupo de instrumentos musicais. Alguns destes instrumentos foram comprados, outros oferecidos pelos pais para a sala. Os instrumentos são os seguintes: instrumentos de sopro: 3 flautas e 2 harmónicas; instrumentos de teclas: 2 pianos pequenos e 1 grande; instrumentos de percussão: 4 pares de maracas, reco reco, 2 tambores, 1 triângulo, 2 pandeiretas; instrumentos de cordas: 1 viola. Este espaço incluiu também um cartaz constituído por 1 caixa com 16 imagens plastificadas com velcro da família dos instrumentos musicais; uma caixa com cd's de Mozart entre outros que foram introduzidos e trabalhados ao longo do projeto; 1 rádio; uns fones; um recipiente com batutas pintadas pelas crianças no decorrer das atividades; um sofá, um banco, um móvel com três prateleiras onde ficam os instrumentos construídos pelas crianças. Os instrumentos são: batutas; maraca; paus de chuva; reco-reco; guizos e tambores. A área da casa: é um dos locais privilegiados pelas crianças, é constituída por inúmeros materiais, onde elas podem ter brincadeiras que imitam do faz-de-conta atividades do dia-a-dia. Ao proporcionar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, permite que as crianças desenvolvam uma visão coerente do seu mundo mais imediato. A área da plástica: é um lugar onde as crianças exploram diversos materiais muitos dos quais reciclados; esta incluiu um cavalete onde podem pintar com tintas, desenho, modelagem, recorte e colagem. A área da dos jogos: é um local onde as crianças brincam com materiais que podem tomar diversas formas: jogos simples; puzzles e conjuntos de materiais lúdicos. A área da biblioteca: é um lugar onde as crianças podem escolher e explorar o que querem simulando leituras de livros, revistas, sozinhos ou com os colegas ou com adultos, que lhes leiam em voz alta. Este é um espaço muito agradável. A área das ciências: é uma área que as crianças não

valorizam muito, a não ser que estejam a ser motivadas pelo adulto. É constituída por uma mesa onde se encontram alguns materiais. A área da informática: é constituída por um computador e duas cadeiras para que mais do que uma criança o possa usar em simultâneo. A área das construções: é uma área de escolha de excelência por parte das crianças, é um local escolhido frequentemente, sendo de interesse especial para os meninos fazerem construções ou usarem animais ou carros; esta área também é o espaço privilegiado para o acolhimento, e o tempo de grande grupo. A grande maioria dos materiais existentes nesta sala encontram-se em bom estado e em quantidades suficientes para as crianças, o que permite que não existam tantos conflitos na disputa dos materiais. O espaço exterior: é muito amplo e comum a toda a instituição. Existe uma parte em areia com escorregas, outra em relva e jardins e o recreio, que é o campo de ténis; é uma área que agrada bastante às crianças, permitindo recreações com os brinquedos que trazem de casa. Conseguem também correr, saltar, jogar, entre outros jogos. Aqui as crianças andam sempre a sorrir e evidenciam diferentes capacidades daquelas que demonstram quando estão na sala. Aqui exteriorizam mais a sua personalidade. Ainda no exterior existe um enorme jardim onde se encontram vários animais.

### **3.1.2. Rotina diária**

A rotina diária oferece uma estrutura para os acontecimentos do dia - uma estrutura que define, ainda que de uma forma restrita, a maneira como as crianças utilizam as áreas e o tipo de interações que estabelecem com os colegas e com adultos durante períodos de tempo particulares. Ainda que a rotina divida o dia em blocos de tempo identificáveis e destinados a tipos específicos de atividades, não dita os pormenores daquilo que as crianças farão durante cada período de cada atividade. Em vez disso, a rotina está planeada por forma a apoiar a iniciativa da criança (Hohmann e Weikart, 2011, p. 224).

Na sala dos 3 aos 4 anos, respeitava-se a rotina diária (Anexo I) tendo todos os dias a mesma sequência de acontecimentos. No entanto, podia sofrer alterações. Era uma rotina diária flexível e consistente com o objetivo de responder às características e necessidades do grupo. Cada tempo da rotina proporciona à criança um tipo de experiência: tempo em grande grupo, tempo de pequeno grupo e trabalho individual ou em pares. Este costume da rotina era indispensável para que cada criança saiba o que pode fazer nos vários momentos do seu dia, por outras palavras, a previsibilidade característica da rotina diária faz com que adultos e crianças tenham uma atmosfera harmoniosa e serena, com um clima de tranquilidade, confiança e respeito partilhado por todos.

Deste modo, quando as crianças chegavam ao jardim de infância eram acolhidas por uma auxiliar ou educadora que se encontrava à porta. Os pais ou responsáveis pelas crianças tinham que assinar uma folha com o seu nome e a hora que entregavam a criança. Em seguida, cada criança arrumava a sua mochila e o seu casaco no respetivo cabide que se encontrava no corredor identificado com o seu nome; após isto, as crianças iam ao encontro da educadora que estava a fazer o acolhimento no polivalente. As crianças que chegavam depois das nove horas já iam para a sala para o acolhimento que se realizava em grande grupo.

O acolhimento e tempo de grande grupo acontecia por volta das nove horas e quinze e as nove horas e quarenta e cinco minutos onde as crianças e os adultos se juntavam para falar, cantar ou realizar atividades, conversar sobre as novidades que trazem de casa, cantarem a música dos bons dias, marcarem as presenças. O mapa de presenças é constituído pelos nomes de cada criança na vertical juntamente com a sua foto, e dos dias de semana na horizontal, incluindo o sábado e o domingo. As crianças seguiam com o dedo o seu nome até ao dia da semana em que se encontravam para marcarem a presença com caneta de acetato, de tal modo que associavam o seu nome ao dia da semana. Cada dia da semana é representado por uma cor diferente, trabalhando assim as cores. Após as presenças marcadas sucede o momento do recreio onde as crianças vão dar uma corrida e a seguir voltarem para a sala e a educadora faz o planeamento em grande grupo, onde cada criança escolhe e faz o seu plano de trabalho. Neste momento a educadora observa, escuta atentamente cada criança, e vai registando o plano de algumas crianças. De seguida as crianças vão trabalhar nas áreas; quando chegavam às áreas tinham de colocar a sua fotografia no cartão correspondente à área. Quando trocavam de área tinham de tirar o cartão e antes disso verificar se a área para onde queriam ir estava disponível. Este tempo de trabalho permite às crianças participarem ativamente, realizarem experiências, encontrarem soluções, começar a formar as suas opiniões, construir um sentido de partilha de controlo e de liderança.

O tempo de pequeno grupo, acontecia por volta das dez e meia em simultâneo com o trabalho nas áreas. As crianças desenvolviam as atividades propostas pela educadora, as quais proporcionava oportunidades de exploração e utilização de diversos e diferentes materiais. Quando terminava a atividade de pequeno grupo regressava à sala, juntando-se ao grande grupo. Sempre que possível expunha o trabalho realizado ao grande grupo, onde cada criança explicava o que aprendeu ou o que realizou. Por volta das onze e meia o representante do dia



tocava o sino como aviso para arrumarem as áreas. Concluída a arrumação, as crianças sentam-se em grande grupo e é realizada a revisão.

O tempo de revisão ajudava o grupo a dar sentido às ações desenvolvidas no tempo de trabalho, do plano que foi pensado e organizado pela criança no início da manhã. Este tempo de conversa e partilha de conhecimentos entre todos é um espaço privilegiado para mostrar o que se produziu. Também aqui o pequeno grupo de trabalho partilha as suas descobertas. Este é um momento que as crianças gostam e ficam muito orgulhosas por exibir as suas produções. Ainda neste momento a educadora conta uma história às crianças e muitas das vezes são elas que trazem a história de casa ou que a elegem na sala. Após isto as crianças fazem fila atrás do responsável do dia, vão fazer a higiene e em seguida dirigem-se para a cantina.

O momento do almoço: esta é uma hora de grande agitação, muito barulhenta; há crianças que comem de tudo e tudo corre bem, mas há outras ainda que não querem comer algum tipo de comida. Quando um número significativo de crianças tivesse terminado de almoçar encaminhavam-se com a educadora para o exterior: campo de ténis, ficando a auxiliar com o restante grupo na cantina.

Após este momento dá-se o momento de lavar os dentes e da higiene e deitar, onde a educadora leva as crianças para realizarem a sua higiene pessoal. Depois de realizada a higiene, dirigiam-se para o salão local onde iam dormir. Este momento de transição e de regresso à calma demora um pouco, é um momento agitado e ruidoso, pois no salão também dormem as crianças da sala dos 4 aos 5 anos.

A hora do descanso serve para as crianças serenarem e reporem energias. As crianças que vão acordar e vestir por volta das três horas são levadas pela educadora para as suas salas organizando grande grupo com elas, onde se conta uma história ou cantam canções até ao momento do lanche. O momento do lanche acontecia por volta das dezasseis horas até as dezasseis e trinta; depois dá-se a hora do conto, as atividades de prolongamento e o reforço da tarde e às dezanove horas é o encerramento da instituição.

### **3.1.3 Interações adulto-criança**

Na interação com as crianças o educador ou outros profissionais precisam de defender um clima de apoio e tranquilidade com interações positivas e comportamentos favoráveis. É

importante que se crie uma atmosfera de confiança, companheirismo, de carinho de atenção, e que as crianças confiem em nós e se sintam bem com a nossa presença.

A aprendizagem pela acção depende das interações positivas entre os adultos e as crianças. Tendo presente a importância de dar às crianças pequenas um clima psicologicamente protegido e saudável, os adultos que utilizam a abordagem pré-escolar High/Scope esforçam-se por ser apoiantes durante as suas conversas e brincadeiras com as crianças. Ao longo do dia, guiados por uma compreensão de como as crianças pré-escolares pensam e raciocinam, os adultos põem em prática estratégias de interação positivas – partilhando o controlo com as crianças, centrando-se nas suas riquezas e talentos, estabelecendo relações verdadeiras com elas, apoiando as suas brincadeiras, e adotando uma abordagem de resolução de problemas face ao conflito social (Hohmann e Weikart, 2007, p. 6).

A relação da educadora e do pessoal auxiliar com as crianças era de muito respeito; a educadora tinha regras bem definidas na sala. Apesar da educadora brincar muito com as crianças era visível o respeito que ela tinha para com as crianças. Também as crianças procuravam a educadora em todas as circunstâncias e gostavam muito de mostrar tudo o que realizavam. Desde o início do estágio que sempre me esforcei para manter uma relação o mais positiva possível com todos os intervenientes e com todas as crianças. Esta relação harmoniosa, ajudou-me bastante na realização das atividades, pois as crianças sabiam que tínhamos momentos para tudo; momento de diversão e momentos de concentração e silêncio. Elas mantinham comigo e com a educadora uma postura séria e descontraída

### **3.2. Aprendizagem pela ação**

A aprendizagem pela ação é um princípio fundamental deste modelo de ensino «(...) é através da aprendizagem pela ação que as crianças vivem experiências diretas e imediatas e retiram daí os seus significados através da reflexão. Também na aprendizagem pela ação as crianças envolvem-se tal como na aprendizagem ativa em experiências chave (Hohmann e Weikart, 2003, p. 5). Assim, as crianças passam todo o dia a aprender pela ação.

#### **3.2.1 Avaliação**

A avaliação é fundamentada na observação. Assim como, a observação é a suporte para a preparação e organização das atividades na sala, também a avaliação tem como sustentação os registos diários, as experiências-chave, o apoio das Orientações Curriculares e o Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância

Avaliar, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto).

A avaliação ao longo do projeto foi vista como um benefício na qualidade das aprendizagens das crianças.

Avaliar implica um espectro de tarefas que os profissionais levam a cabo para assegurar que observar as crianças, interagir com elas, e planear para elas recebe toda a energia e atenção do adulto (Hohmann e Weikart, 2003, p. 8).

Importa salientar que a avaliação comporta vários momentos: planificação, recolha e interpretação da informação e adaptação das práticas e processos que são objeto de reformulação sempre que necessário.

### **3.3. Caracterização da valência de Creche**

A sala que me acolheu foi a sala de um e dois anos que era constituída pela educadora Débora, e duas auxiliares. Esta sala era composta por um grupo de vinte e duas crianças, dez do sexo masculino e doze do sexo feminino. Este espaço apresentava uma boa circulação de ar, tinha umas grandes janelas que deixavam entrar a luz natural e a temperatura que se fazia sentir era muito agradável. Esta sala pertencia ao polo 2 da creche, que era composta por três salas: a salas de 4 meses, de 1 ano e 1 e 2 anos. No total frequentavam o polo 40 crianças. O grupo no qual me integrei na sua maioria já dominava a marcha, era muito receptivo a todas as propostas e não estranhava as pessoas externas à sala. A metodologia de intervenção usual com este grupo de crianças foi o modelo curricular High/Scope. Os planos de atividades elaborados para a creche tinham sempre em conta as etapas do desenvolvimento. O Projeto Curricular da sala intitulava-se *O Corpo Humano* e interligava-se com Projeto Educativo da instituição.

#### **3.3.1. Ambiente de físico**

Com a implementação do projeto, organizamos mais uma área para a sala; (Anexo II) esta passou a chamar-se área da música: onde inclui o baú da música que era composto por diversos materiais: um jogo de *quantos quer* com imagens de instrumentos musicais; um jogo da memória composto por pares de cartões com imagens alusivas a instrumentos musicais; e instrumentos musicais: uma harmónica, dois tambores, uma flauta, quatro xilofones, três pares de maracas, dois pares de castanholas, dois pares de clavas, um guizo, um triângulo entre

outros. A área do quarto e cozinha: é um dos locais privilegiados pelas crianças onde elas podem ter brincadeiras que imitam atividades do dia-a-dia explorando vários materiais de cozinha, alimentos, utensílios. Ao proporcionar um espaço de representação de diferentes papéis sociais, permite que as crianças desenvolvam uma visão coerente do seu mundo mais imediato. A área da plástica: é um lugar onde as crianças exploram diversos materiais, estes materiais encontram-se numa estante. A área dos jogos: é um local onde as crianças brincam com vários materiais, que podem tomar diversas formas: jogos simples, puzzles e conjuntos de materiais lúdicos. A área da biblioteca: é o espaço privilegiado para o acolhimento, e o tempo de grande grupo, é um lugar onde as crianças podem escolher e explorar livros e revistas, onde podem estar sozinhos ou com os colegas ou com adultos, que lhes leiam em voz alta. Este é um espaço muito agradável. A área da psicomotricidade: permite que as crianças se envolvam em atividades de movimento. Um espaço livre onde as crianças podem rolar, sentar, trepar, saltar, andar e correr. A área das construções: é uma área de escolha por parte das crianças para fazerem construções, brincarem com animais, carros e se agitarem. A área dos cuidados corporais: este é um lugar que engloba um chuveiro quatro sanitas e quatro lavatórios do tamanho da criança, dois fraldários com armários e estantes de arrumação individualizada por criança onde cada criança tem os seus objetos pessoais, fraldas, babetes, toalhas, cremes, soro e outros produtos. A área do descanso surgia da transformação da sala, onde se arrastavam todos os móveis ou objetos para junto da parede e se colocavam no centro da sala os catres no chão, onde cada criança dormia a sesta. Por uma questão de higiene cada criança tinha os seus materiais próprios lençol, cobertores e catre, etiquetados. O espaço exterior tem dois recreios de fácil acesso a partir do espaço interior- um prolongamento importante do ambiente interior de exploração. Um dos espaços tem o chão todo protegido com espuma, o outro tem uma caixa de areia e um canteiro com algumas plantas.

### **3.3.2. Horários e rotinas**

Todos os momentos da rotina diária têm como intenção adequar um clima de bem estar, harmonia, conforto e alegria para a criança. Nesta perspectiva,

os horários e as rotinas são suficientemente repetitivos para permitir que as crianças explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência para a outra (Post e Hohmann, 2011, p. 15).

As rotinas são importantes para o desenvolvimento da criança, esta organização está obviamente dependente da satisfação das necessidades individuais de cada criança.

Uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas ...as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento ( Post e Hohmann, 2011, p. 193).

Deste modo, a presença de uma rotina consistente, porém flexível, é acentuada para que a criança se sinta segura e confiante, em relação as suas rotinas em casa e na creche: «quando num infantário se proporciona um horário diário previsível e se prestam cuidados segundo rotinas, tranquilas, estão a dar-se às crianças muitas oportunidades de realizarem as suas ações e ideias» (Post e Hohmann, 2011, p. 194).

A rotina da sala dos 1/ 2 anos encontra-se dividida nos seguintes momentos: Na chegada, a educadora ou a auxiliar recebia a criança, dava as boas vindas e partilhava informações relevantes com os pais. O acolhimento, a educadora reúne o grupo no tapete mantém uma comunicação agradável com o grupo, cantava e mimava a música dos Bons Dias, e preenchia o quadro de presenças. O tempo de escolha livre, momento em que as crianças se envolvem em explorações sensório motoras, em experiências-chave, agem consoante os seus interesses, intenções e o seu nível de desenvolvimento. No tempo de Grande Grupo, momento em que os adultos constroem um sentido de comunidade nas crianças, proporciona atividades de exploração. Este momento é destinado à experimentação de materiais por parte da criança. O tempo de higiene, O tempo de refeições, Tempo de descanso, são momentos muito delicados, de necessidades básicas, que servem para ser aproveitados como oportunidades de fortalecer as ligações de afetividade com as crianças.

### **3.3.3. Interação adulto-criança**

Na creche é muito importante o envolvimento emocional que permite que a criança se sinta amada, segura, e que faz parte do grupo, alicerce imprescindível para a construção de uma boa autoestima. O educador precisa estar atento às necessidades individuais de cada criança e do grupo. É essencial que cada criança tenha direito ao seu momento reservado com o adulto ou com outras crianças, seja para o colinho, para o riso, para a brincadeira, para a descoberta de si e dos outros. Os profissionais da creche preocupam-se com o alicerce da criança e em garantir um clima harmonioso, positivo, pleno de afetos e sensações agradáveis que serão bases para o seu futuro.

### **3.3.4. Aprendizagem ativa**

Desde o nascimento que os bebés e as crianças aprendem activamente. Através das relações que estabelecem com as pessoas e das explorações dos materiais do seu mundo imediato, descobrem como se hão-de deslocar; como segurar e agir sobre objetos; e como comunicar e interagir com os pais, familiares, pares e educadores. (Post e Hohmann, 2011, p. 11).

Os bebés e as crianças são exploradores por natureza, são curiosos. Cabe ao adulto apoiar os bebés na exploração de objetos com os cinco sentidos, pois estas aprendizagens são muito importantes para o desenvolvimento das crianças.

### **3.3.5. Observação da criança**

A Observação é o suporte para a preparação e organização das atividades na sala de atividades e permite-nos caminhar de encontro às necessidades e interesses das crianças ao longo de todo o processo educativo. Esta observação tem como apoio os registos diários, as experiências-chave que nos ajudam a orientar e a descrever o que as crianças fazem. Assim como, a observação é o suporte para a preparação e organização ao longo de todo o processo educativo, também a avaliação do trabalho na sala de creche é dada em primeiro lugar pelo grau de satisfação dos bebés ou crianças e das famílias. As necessidades das crianças são sempre uma prioridade em detrimento da realização de qualquer atividade delineada. Os planos de atividades elaborados para a creche tinham sempre em conta as etapas do desenvolvimento da criança, sendo mais simples e flexíveis dando sempre prioridade e respeitando as motivações e interesses ou necessidades da criança no momento. A avaliação é do mesmo modo fundamentada nestes mesmos pontos da observação e das reações e manifestações das crianças. A avaliação ao longo do projeto foi vista como um melhoramento na qualidade das aprendizagens das crianças

## **3.4. Caraterização da Instituição**

Na instituição, a criança está habitualmente inserida num grupo que tem características próprias, partilhando um espaço e um tempo comuns (ME, 1997, p. 32).

A Instituição, na qual decorreu o desenvolvimento do projeto, situa-se em Braga; foi fundada a 8 de Agosto de 1983, sendo uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS). Realiza atividades de âmbito sócio cultural e recreativo, organizando e dinamizando algumas valências de apoio à família como o ATL e o apoio à terceira idade, Projeto de apoio à criança

PAC, e o CACF Centro de acolhimento à criança e à família. Além destas ações sociais viradas para a comunidade esta instituição tem outras valências: recreativa desportiva e cultural, para uma resposta mais alargada às necessidades da comunidade.

Os espaços na Creche, Jardim de Infância e CATL da instituição, encontram-se organizados de acordo com as normas de segurança. Estão corretamente iluminados, arejados e aquecidos e dispõem de instalações sanitárias ajustadas às necessidades das crianças. Os espaços deste Centro encontram-se organizados da seguinte forma: A Creche é composta por três polos distintos e destina-se a bebés e crianças com idades compreendidas entre os 4 meses e os 3 anos. Pólo 1: 1 sala de atividades; 1 refeitório; 1 quarto de banho; 1 quarto de arrumos; 1 polivalente; 1 recreio exterior com parque, animais, campo de ténis, 2 piscinas. Pólo 2: 3 salas de atividades; 2 salas de berços; 1 WC; 1 refeitório; 2 espaços exteriores. Além disso, possui um gabinete para reuniões da equipa educativa; uma cozinha e despensa e instalações sanitárias para adultos. Pólo 3: 2 salas de atividades (parte de uma delas converte-se em dormitório); 1 refeitório; 2 WC para crianças; 1 WC para adultos; 1 cozinha; 1 espaço exterior.

Jardim de Infância: 1 sala de pessoal; 3 salas de atividades; 2 WC para crianças; 2 WC para adultos; 1 refeitório para crianças e 1 vestiário para as funcionárias; 1 cozinha; 1 despensa; 1 polivalente; 1 recreio exterior com parque; animais; campo de ténis/futebol; 2 piscinas; 1 sala de reuniões. CATL: 1 sala de atividades, 2 WC para crianças (Projeto Educativo 2010 /2014).

## Capítulo III – Implementação do Projeto de Intervenção

### 1. Descrição e Reflexão das Atividades Realizadas no Pré-Escolar

#### Atividade 1: Exploração do livro + CD «A a Z com Mozart e a música»

Partindo do princípio de que ler livros às crianças é uma ferramenta pedagógica muito importante para o seu desenvolvimento, considerei interessante realizar uma leitura diária do livro *A a Z com Mozart e a música*, propondo a introdução de novas ideias no âmbito da música. A leitura diária deste livro pretendeu ser um ponto de partida para outras descobertas da música e que, simultaneamente, motivasse as crianças para novas aventuras, reforçadas no lúdico e orientadas pelas aprendizagens das crianças ao longo das explorações.

A aquisição de um maior domínio da linguagem oral é um objetivo fundamental da educação pré-escolar, cabendo ao educador criar condições para que as crianças aprendam (ME, 1997, p. 65).

Esta atividade foi acompanhada por diversos materiais auxiliares e potenciais motivadores da atividade entre os quais: diversos CD's Mozart que foram posteriormente reproduzidos em leitor de CD fazendo parte das explorações desenvolvidas, diversas imagens, as letras do alfabeto que depois foram coladas na pauta que se encontrava colocada no rodapé do placar da área das construções, lugar onde se deu maioritariamente esta atividade. Foi possível assistir ao longo destas explorações de carácter lúdico, às descobertas fabulosas que as crianças foram exibindo, construindo conhecimentos sobre a linguagem, a perceção motora a lateralidade, o esquema corporal, o entusiasmo depositado nas danças, a alegria quando cantavam, o contentamento em mimar as músicas, o orgulho em esperar respeitosamente pela sua vez para falar, o bem-estar resultante da capacidade de apreciarem a novidade. Esta estratégia auxiliou a promoção da aquisição de vocabulário, como por exemplo algumas das palavras que apareceram no decurso da atividade (Amadeus, Bailarina, Batuta, Concerto, Dança, Escala, Flauta, Hino, Instrumento musical, Jazz, Músico, Nota musical, Ópera, Piano, Quinteto, Ritmo, Salzburgo, Tenor, Violino, Wolfgang, Xilofone, Zumbido), possibilitou ainda que as crianças se familiarizassem com o código escrito, as narrativas provocam a curiosidade nas crianças permitindo que elas descubram e questionem sobre o que estão a ouvir, contribuindo para a criação de situações de aprendizagem. Segundo nos descreve Máximo-Esteves (1998, p. 129), a narrativa:



Permite a transmissão de conhecimentos, valores sociais e, simultaneamente, desenvolve a imaginação, facultando à criança o acesso a um sem-número de possibilidades dirigidas para alternativa, para mudança, para a inovação, visto que a história encerra um sem-número de desafiantes possibilidades de solução.

Iniciei o meu projeto no contexto de Jardim-de-Infância com uma sugestão, uma conversa em relação ao que iríamos fazer. Comecei por expor às crianças que tinha uma proposta para iniciarmos o trabalho de construção da nossa área da música; tinha um livro para ficar na nossa área da música e que provavelmente era um livro diferente do que estavam habituadas, isto porque não o ia ler todo, mas apenas ia ler uma página por dia, e no dia seguinte ia ler outra e assim sucessivamente até terminar o livro; e ao mesmo tempo porque era acompanhado por música clássica de um senhor chamado Mozart.



Figura 1: Colocação da pauta no placar



Figura 2: Exploração em grupo do CD de Mozart e letras do abecedário



Figura 3: Exploração de diferentes momentos do livro de Mozart

Apresentação do livro: Apresentei o livro, mostrei as ilustrações e pedi que observassem o que estava ilustrado na capa do livro; perguntei também o que achavam destas ilustrações, de quem ou de que falaria este livro; como não obtive respostas acabei por explicar um pouco. Este livro em verso, dá a conhecer o mundo da música e a vida de Mozart, proporcionando-nos a possibilidade de desfrutar da sua música e da sua época, falando um pouco de Mozart e da sua história de vida como músico e compositor. As crianças foram mostrando interesse em saber mais sobre este livro, surgiram perguntas tais como «o que é um compositor», ao que expliquei, é alguém que cria a música e/ou letra original da canção. Na pergunta «o que é a música clássica», devolvi a pergunta às crianças e pedi que me dissessem o que pensavam que era a música clássica, ao que as crianças encolhendo os ombros e muitas delas sorrindo apenas, não

me deram resposta; pedi então que aguardassem um pouco que a seguir iríamos ouvir um CD de Mozart, e aí iriam descobrir como é a música clássica. De forma a criar um ambiente envolvente em torno da música e para que as crianças conseguissem permanecer no seu lugar sem se aborrecerem e escutar uma faixa de música de Mozart, fiz circular o livro com esse propósito por todas as crianças. Assim, cada uma aguardou pacientemente a sua vez pelo livro para o poder explorar e aos vários elementos que o compunham, a ilustração, a capa, contracapa, lombada, guardas iniciais e finais. Enquanto exploravam o livro, disse às crianças que iriam descobrir como é a música clássica; entretanto ouvimos como som de fundo a faixa n.º 8 de música para piano em Adagio, KV 488, do CD n.º 6, de Mozart. Neste seguimento aproveitei para recolher os contributos, compreendidos por cada uma das crianças: em relação ao «que é a música clássica»: **M.M.** “É igual à que a mãe põe para eu dormir”; **D.** “esta música não diz nada”; **B.A.** “esta música é diferente”; **A.X.** “esta música não conheço, mas quando crescer vou ser músico”. Este tempo de partilha de ideias auxiliou a construção de processos de comunicação entre o grupo.

Exploração da primeira página: com o título *A de Amadeus*, que nos refere quem foi Wolfgang Amadeus Mozart, comentei: - foi mestre na sua Arte, compôs óperas e com sons delicados, e deixou belas melodias, em concertos e sinfonias. Para a exploração desta página levei algumas imagens de Mozart e de bailarinos para auxiliar da melhor forma a compreensão das crianças, coloquei o CD para que o escutassem. Durante a leitura, tentei criar relações de sentido, perguntando às crianças sobre o que achavam quem podia ser Amadeus? O nome de uma pessoa? O nome de um país ou de um animal? As crianças responderam que não era um país porque já tinham visto no mapa mundo, quando fizeram o projeto dos continentes, e que esta imagem não era igual à imagem dos continentes, não tinha um país. Outras crianças, respondem, é o senhor da história; é o Mozart que tenho na mão (referindo-se ao fantoche). Outras respondem que é um bailarino; uma das crianças diz que Amadeus Mozart tem dois nomes como ele, refere o seu primeiro e último nome; outra criança diz que é a mesma letra do seu nome. Depois de algum tempo de discussão, perguntei quem queria fazer o reconto. A **S.** levantou logo o dedo, e juntou-se a mim para o fazer. Dei-lhe o livro para a mão, ela começou a folhear e à medida que o fazia comentava as imagens do livro que ia observando deixei-a continuar, mas a **L.** interrompeu e disse “não é assim, não é assim! Tens que dizer “A” Amadeus!”. Perguntei à **S.**, se a **L.** a podia ajudar no reconto da história e ela respondeu afirmativamente, abanando a cabeça. A **L.** chegou ao pé da **S.**, agarrou o livro e disse: “vês **S.** é

aqui, na caixinha da música”, apontando com o dedo para a primeira página do livro. A **S.** olhou para a **L.** e apenas sorriu. Algumas crianças questionaram “o que é isso?”, referindo-se à ilustração do livro, mas não foi preciso ser eu a responder, porque o **G.** respondeu imediatamente e disse: “é a música a sair da caixa”. Entretanto o **L.** também comentou que “é como no rádio, quando a música sai pelos buraquinhos”. As crianças continuaram a trocar ideias sobre a ilustração e outros aspetos do livro. Aguardei que elas conversassem um pouco e, retomando o assunto, perguntei: - Quem é que me pode dizer então quem foi o Sr. Mozart? Murmuram, humm..., humm, mas o silêncio instalou-se e ninguém me respondeu. Propus escutar outra vez o fragmento musical, ao que me responderam empolgados músico! Ainda o CD tocava e já uma grande maioria das crianças gritava por cima da música: músico... músico... Muito bem disse eu, era músico e compositor, escrevia as suas músicas e tocava-as no piano. Chegaram à conclusão de que Amadeus era um outro nome de Mozart e que ele era músico e compositor da música que escutamos. Finalizando a atividade da primeira página, perguntei quem é que iria colocar a letra “A” na pauta. Chegámos democraticamente a uma solução. Visto todos quererem colar a letra, concordamos que seria o responsável de cada dia que colocaria a letra e assim resolvemos o problema.

Na Exploração desta página, “B de batuta” logo após a leitura e após ouvirem o CD do livro de Mozart, apresentei às crianças, a batuta, (pauzinhos chineses, um para cada criança). Ainda não tinha terminado de falar e já se ouviam as crianças a comentar: “a batuta é para começarmos a cantar como fazemos nos bons dias”, outras crianças diziam “é igual à pesquisa do Continente da Ásia”, “Os pauzinhos são para comer arroz...”. As crianças entenderam logo para que serve a batuta; rapidamente associaram a batuta a diferentes conhecimentos que já tinham adquirido noutros momentos de trabalho com a educadora na sala no *Projeto dos Continentes*. Dei um pauzinho a cada criança e expliquei que a batuta é utilizada pelo maestro para marcar o compasso ou o ritmo da música. Entretanto propus às crianças, se queriam experimentar a batuta e fingir de maestros. A proposta foi aceite e todos quiseram participar.



Figura 4: Crianças marcam o movimento com a batuta



Figura 5: Exploração da música *A saia da Carolina* com movimentos corporais

Expliquei o que iríamos fazer e a regra era: o maestro ou a maestrina marca o movimento com a batuta em cima - temos que cantar alto; marca o movimento com a batuta em baixo - cantar baixinho. Assim, fomos executando os movimentos conforme iam marcando. Neste processo pôde-se observar as características da personalidade de cada um: uns mais desembaraçados, outros mais introvertidos, outros que tem dificuldade em cantar a música (não sabem a letra de cor), uns mais ansiosos querem ser os primeiros, outros mais renitentes temos que pedir para participar.

Outro momento foi: uma criança colocou-se em frente virada para as outras crianças a *plateia* e gesticulava com a batuta; conforme o movimento marcado pela batuta, como se fosse um maestro a marcar o ritmo, a plateia canta a música mais alto ou mais baixo seguindo os movimentos da batuta. A música escolhida pelas crianças foi *A saia da Carolina*. Em outro momento sugeri que cantassem à vez, só as meninas e depois só os meninos. Aqui algumas crianças mostraram que conseguem perceber as diferenças de voz dos meninos para a voz das meninas. O **G.** disse: “os meninos cantam muito mais forte, as meninas nem se ouvem a cantar”. A **L.** retorquiu e disse “a nossa voz é mais baixinha é por isso que cantamos diferente”. Neste seguimento ao som da música de orquestra de uma sinfonia de Mozart, todos empunham a batuta e gesticulam ao mesmo tempo: todos são maestros. Neste momento pego na batuta e marco com a batuta no ar, a música vai começar; ao som da música, todos vão imitar, marcando o movimento da música com a batuta. O **G.S.** agitando o seu corpo disse, “Sandra é muito rápido não é...”. As crianças divertem-se com as batutas. Seguidamente para finalizar esta exploração da batuta, coloquei uma música calma, e pedi que os maestros e as maestrinas marcassem todos juntos com a batuta o movimento mais lento; as crianças sorriram e davam algumas gargalhadas; de braços no ar mexem lentamente de um lado para o outro, mas estavam tão encantadas com o momento que marcavam o movimento mais depressa em vez de o acompanhar lentamente.

Finalizando a exploração em torno da batuta, perguntei se queriam pintar cada um a sua. Todos quiseram. Decidimos então que no fim do recreio em Pequenos Grupos, iria pintar cada um a sua batuta, para depois ficar na área da música numa caixa, quando fossem responsáveis do dia a poder usar para cantar os bons dias e outras músicas se assim o entendessem.

Neste momento final da exploração o responsável do dia levanta-se e comenta que vai colar a letra “B” de batuta na pauta e pega num pedacinho de bostique; pega na letra “B” e cola na nossa pauta. Em seguida, levantamo-nos, organizamos uma fila e, por iniciativa das crianças, pusemos as mãos atrás das costas e saímos para o exterior a cantar a música *Marcha Soldado* em direção ao campo de ténis.

Posteriormente ao recreio, já no momento de planear-fazer-rever, as crianças já escolhiam a área da plástica para ter a oportunidade de pintar a batuta. Na área da plástica só podem estar cinco elementos, a maioria estava a planear ir para a plástica e não nos estávamos a entender, decidimos que seria melhor resolver a situação pegando nos grupos já existentes e começaria o grupo I a seguir o II, III, IV, V, e assim foi; todas as crianças pintaram a sua batuta. Enquanto pintavam e trabalhavam nas áreas tinham como música de fundo um concerto de piano de Mozart. Algumas das crianças começaram a colocar questões sobre o piano, como por exemplo, “se o piano da avó da E. tinha um som igual ao que ouvimos a tocar no cd do Sr. Mozart?”; “se os pianos são todos iguais?” Refletindo sobre o desenvolvimento desta atividade percebi que havia aqui um interesse em aprofundar o tópico *piano*, visto as crianças terem ficado entusiasmadas e terem colocado questões curiosas sobre este assunto. Apresento de seguida algumas opiniões das crianças nestas explorações do livro de trabalho.

#### **Na Exploração desta página “C de Concerto”**

B. “O C de concerto, tem dois sons é uma letra que engana.”

G.S. “O concerto pode ser de piano.”

G. “O concerto pode ser para cantar.”

#### **Na Exploração desta página “D de Dança”**

L. “A dança ...Ó malhão, malhão ...Tum... tum... tum...”

Y. “D de Dança...de ballet... eu quero ser bailarina.”

L. F. “Nós dançamos ballet somos bailarinas.”

#### **Na Exploração desta página “E de Escala”**

A.A. “E de Escala... é como a escada...”

L.E. “E de Escala...dó... ré ...para as notas musicais.”

L. “E de Escala... é para as notas musicais e são sete.”

S. E. “E de Escala... escala começa dó e depois ré...e depois...”

#### **Na Exploração desta página “F de Flauta”**

E. “F de Flauta, é um instrumento musical.”

S. “Tapamos os buraquinhos e tocamos.”

G. “A flauta é para tocar e cantar.”

#### **Na Exploração desta página “H de Hino”**

G. “O Hino de Portugal é para cantar.”

E. “O Hino é português, E não é instrumento musical. ”

A.A. “Hino como no futebol do Benfica.”

#### **Na Exploração desta página “I de Instrumento”**

A.A. “Instrumentos musicais como o meu piano.”

Y. “A guitarra é instrumento musical.”

G.A. “I de instrumentos das famílias...sopro, pratos, percussão, teclas, cordas...”

**Na Exploração desta página “J de Jazz”**

L. “São os senhores de cor de café que tocam.”

B.B. “É uma música rápida para dançar.”

M.M. “Jazz tem instrumentos de corda e de sopro.”

**Na Exploração desta página “N de Nota”**

M. “N de Nota... são sete como as cores do arco íris.”

L.E. “N de Nota ...dó ré mi fá sol lá si e acaba aqui...”

Vejamos as representações produzidas por estas duas crianças no momento de trabalho na área da plástica. As crianças mostram o registo abaixo, ilustrando as letras que representam cada página do livro e o seu conhecimento acerca deste. A representação das crianças esclarece-nos sobre a sua compreensão das situações vividas durante a exploração do livro. Aqui evidenciámos o que temos vindo a fazer, sobressaem as diferenças entre as representações das crianças, estas correspondem a diferentes níveis de desenvolvimento.

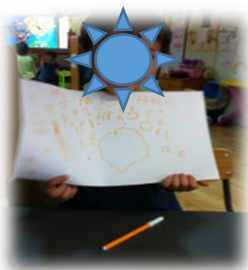


Figura 6: Representação do livro de Mozart



Figura 7: Exemplo de trabalhos realizados pelas crianças ao som da obra de Mozart CD,nº6

Esta atividade em torno deste livro orientou as nossas explorações para experiências de Expressão Musical: as canções, os movimentos corporais, as danças e os ritmos produzidos com os sons do corpo e sons de instrumentos musicais. Completando que desde a primeira leitura, o grupo mostrou interesse e muita vontade de participar em todas as explorações, retiraram aprendizagens significativas que lhes despertaram a curiosidade para ouvir, ver e mexer, tornando-se capazes e autónomos nas suas aprendizagens.



Figura 8: Momentos de construção do placar final do reconto do livro de Mozart



Figura 9: Placard elaborado pelas crianças o reconto final do livro de Mozart

Penso que de forma global, foi uma atividade no seu todo envolvente, enriquecedora e instigante para todo o grupo, aumentando os seus conhecimentos no âmbito da música. Cada criança conseguiu construir a sua ideia recebendo informação do mundo à sua volta. Verificando que todos sentiram a mesma necessidade de *comunicar*, por isso, ficavam atentos e aprenderam uns com os outros, alargando o seu leque de Conhecimento do Mundo. No final do reconto desta atividade decidimos criar um livro, com uma caixa em formato de piano para colocarmos os elementos com que trabalhamos, bem como os momentos vivenciados e partilhados por todos. Desta forma teríamos a oportunidade de relembrar o conhecimento adquirido através das experiências realizadas em torno deste livro, cada vez que o explorássemos; o livro foi colocado na área da música para exploração das crianças.



Figura 10: Exploração do livro dos *Momentos*

## Atividade 2: Exploração de instrumentos musicais

Esta atividade surgiu da necessidade de satisfazer a curiosidade das crianças em relação aos instrumentos musicais referidos no livro *A a Z com Mozart e a música*. A atividade decorreu ao longo do projeto, realizou-se várias vezes em momentos de Grande Grupo e Pequeno Grupo. Analisou-se que a repetição das atividades, para as crianças, proporcionava uma melhor aprendizagem e interiorização das aprendizagens realizadas. Realizei a exploração desta

atividade com recurso de diversos materiais: livros, imagens, sons de instrumentos musicais, CD's de Mozart e fiz a exploração com as crianças de instrumentos musicais entre os quais: Maracas, Pandeireta, Triângulo, Tambor, Xilofone, Clavas, Reco-Reco, Pratos, Tamborim, Viola, Violino, Teclado, Jambé, Harmónica, Flauta. Alguns destes instrumentos musicais foram concedidos pelas famílias das crianças, e ficaram na nossa área da música como oferta; outros foram comprados pela educadora da sala.

No momento de Grande Grupo apresentei imagens dos instrumentos musicais com o próprio instrumento musical, e relacionei-o com o seu som correspondente. Mostrei às crianças que cada instrumento musical pertence a uma família de instrumentos musicais, assim como nós pertencemos à nossa família, eles também pertencem a uma família. Neste sentido dividi os instrumentos musicais em famílias onde observamos uma característica na produção do som. A família das teclas, produzem som quando tocamos com os dedos nas teclas. Nos instrumentos de sopro, quando soprados para dentro do instrumento musical, a flauta. Nos instrumentos de corda quando friccionamos com o arco na corda, o violino; quando dedilhamos, a harpa. Nos instrumentos de percussão, quando batemos no tambor ou no triângulo ou abanamos a maraca. Ao mesmo tempo ia explicando que, para tocar instrumentos musicais e conseguirmos produzir música, temos que treinar muito, e cuidar do instrumento musical em si.



Figura 11: Exploração dos vários instrumentos de cordas

Continuamente dispus tudo no chão à frente das crianças, solicitando a cada uma delas, à vez, que explorasse o instrumento e dissesse o nome do instrumento musical. **D.** foi a primeira, pegou no triângulo, encolheu os ombros baixou o rosto em direção ao chão e sorriu. Comecei a dar palpites, pedi para ela tocar o triângulo com o ferrinho, mas ela apenas segurava na mão o instrumento, não o explorando; o **A.X.** muito incomodado com a situação e sempre a falar diz à **D.**, “eu ajudo” impaciente, levanta-se e estica as mãos e pega no instrumento. A criança a **D.** entrega-lhe o instrumento musical a sorrir e senta-se. O **A.X.** enquanto explora o triângulo comenta que quando for grande vai ser músico e que vai tocar muitos instrumentos, e inesperadamente dá o triângulo ao **M.** e riu-se, olhou para mim e disse “é assim a música no



triângulo...”, abanando a cabeça todo contente. A **M.** encolhe-se e comenta que gosta mais de tocar a flauta, digo-lhe para que pouse o triângulo e pegue no que ela mais gostar, então ele troca de instrumento e pega na flauta; toda contente a **M.** vai comentando com o grupo que já sabe tapar os buraquinhos da flauta, exibindo-se ao grupo sopra a flauta, apresenta muita confiança, vai tapando os buraquinhos da flauta, orgulhosa, produz um som que a encanta. A **B.** que era a seguir, levanta-se e recebe a flauta dizendo “eu também já sei fazer isso” tocando a flauta e movendo o corpo de contente explorando o seu som. Continuámos com a exploração até todas as crianças terem oportunidade de a realizar.



Figura 12: Crianças imitam com gestos, enquanto ouvem o som da flauta



Figura 13: Exploração da flauta

Na exploração das imagens do piano, estava a explicar às crianças a forma como podemos tocar no piano e que os instrumentos de teclas produzem som quando tocamos com os dedos nas teclas. Ainda não tinha terminado de falar e algumas crianças diziam “é igual como aconteceu no livro do Sr. Mozart, quando ele tem as mãos no piano.” Entretanto o **A. A.** diz que toca piano e que tem em casa um piano com um banquinho e que vai pedir á mãe para trazer para a nossa sala. A **E.** também nos diz que a sua avó toca musicas no piano com ela, e o piano é igual à imagem que temos. Nesta exploração brotou nas crianças um grande interesse pelo piano. O **L.** comenta que vai pedir ao pai para o levar a casa da **E.** para tocar no piano da avó, a **Y.** diz que também quer ir para a casa da **E.** tocar piano, ao que a **E.** responde que podem ir todos mas não podem tocar, porque o piano é da avó, mas podem dançar todos juntos. A sua avó toca para ela no piano e só ela é que pode tocar para eles dançarem. Contou a **E.** “a avó toca para mim no piano grande, e eu toco com ela”. O **G.** perguntou: “o piano é grande?” - “Não é nada, eu sou maior” responde o **A.A.** brincando. Entretanto o **A. X.** diz “eu já vi, ele é pequeno até cabe na mão...”. Depois de exploração das imagens introduzi e apresentei o teclado, toquei a música o *Balão do João*, as crianças acompanharam a música a cantar; convidei que experimentassem tocar e cantar livremente, tendo o contato direto com teclado, observei que algumas crianças tocam as teclas com as mãos e os punhos: ao que entrevi e as corriji a manter a postura correta dos dedos. Na exploração do instrumento musical do teclado,

exploramos o livro *música para crianças*, com várias imagens alusivas de pianos e com o próprio som do piano e concluímos esta exploração.



Figura 14: Exploração imagens de diferentes pianos



Figura 15: Exploração das notas musicais no teclado com as crianças



Figura 16: Exploração do piano oferecido para a área da música

Realizei um momento onde cada criança experimentava tocar a sequência das notas musicais em sentido ascendente (da esquerda para a direita) e em sentido descendente (da direita para a esquerda), quando todos realizaram esta exploração verificou-se que a grande maioria compreendeu que existia um som diferente. As crianças percebem que as teclas à direita são as que tocam os sons mais agudos e que as teclas mais à esquerda produzem sons mais graves. Esta atividade mostrou-se de grande importância pela motivação e interesse demonstrado pelas crianças que gostavam de continuar a explorar este instrumento e em quererem saber mais acerca dele. Tiveram sempre oportunidades de tomar iniciativa e decisões sobre as explorações realizadas, improvisando algumas das explorações que lhes davam imensa satisfação. Foram dadas oportunidades de todas as crianças de pensarem dentro do seu ritmo e procurarem algumas das respostas para as suas questões.



Figura 17: Exploração de ritmos combinados com o silêncio e instrumentos de percussão

Na exploração dos instrumentos musicais, além dos momentos na sala de atividades, surgiram algumas ideias de movimento por parte das crianças. No sentido de lhes proporcionar esses momentos em diferentes ambientes musicais e aumentando as suas oportunidades dentro dos interesses manifestados, realizamos outro momento de movimento no exterior (campo de ténis), onde as crianças selecionaram o CD do livro *Música para Crianças*, associando-lhe determinadas ações motoras, dentro das que aqui são ilustradas nas figuras que se seguem.



Figura 18: Exploração de movimento ao som da música



Figura 19: Movimentos ao som das palmas



Figura 20: Danças de roda



Figura 21: Momentos de exploração do andamento da música

No trabalho de Pequeno Grupo, cada grupo de crianças escolheu uma cor, para ser atribuída às folhas, que mais tarde iria representar o seu grupo de instrumentos musicais num livro. Ao longo das suas pesquisas elaboradas em livros, jornais, revistas e outras as crianças reuniram informação sobre o instrumento musical que escolheram.



Figura 22: Representação trabalho de Pequeno Grupo



Figura 23: Apresentação do trabalho de pesquisa de Pequeno Grupo, ao Grande Grupo

Em outro momento de exploração as crianças recortam e colam na folha as imagens de instrumentos musicais que pesquisaram e selecionaram. Assim passamos a ter: nas folhas de cor azul Instrumentos de Corda, nas folhas de cor vermelha Instrumentos de Teclas, nas folhas de cor cor-de-rosa Instrumentos de Percussão e nas folhas de cor verde Instrumentos de Sopro. Após a realização desta exploração elaborada por todas as crianças, juntamos todas as folhas e realizamos o livro com todas as pesquisas. As crianças atribuíram o nome ao livro *Os instrumentos musicais* e produziram a sua ilustração. O livro foi colocado na área da música para exploração de todos. A intenção pedagógica com a exploração dos instrumentos musicais, era, que todos participassem de igual forma, com a sua expressão, o seu som e seu gesto,

estimulando a capacidade de cada um em reagir espontaneamente num ambiente despreocupado, lúdico e afetivo.

### **Atividade 3: Construção de instrumentos musicais com materiais recicláveis**

Em Grande Grupo apresentei imagens de alguns possíveis instrumentos musicais reciclados, para construção, dando-lhes as imagens e deixando-os decidir o que queriam construir para a área da música. Decididos os instrumentos musicais, passamos para a construção através de materiais reciclados. Cada Pequeno Grupo, decidiu o instrumento que queria construir e com os materiais que queria. Todos os instrumentos construídos pelas crianças eram para posteriores explorações e para apetrechar a área da música. Os instrumentos selecionados e construídos pelas crianças foram Reco-Reco, com os materiais: tintas, pinceis, garrafões de água de 5 litros, marcadores inutilizados e cola; outro instrumento foi as Maracas, com os seguintes materiais: garrafas de iogurte, feijões, grão-de-bico, arroz, botões grandes e pequenos, fita adesiva, pedaços de papel autocolante; outro instrumento foi o Pau de Chuva, com os seguintes materiais: canudos de papel grande, pregos, fita adesiva de pintor, feijão, grão-de-bico, arroz, botões grandes e pequenos, tinta, brilhantes e pedaços de tecidos. Outro instrumento foi o Guizo, com vários materiais, guizos grandes e pequenos, fitas de cetim, corda e cartão duro.



Figura 24: Momentos exploração e construção de diferentes instrumentos musicais

As crianças demonstraram muita autonomia na realização desta atividade. Esta atividade teve em vista promover o contato das crianças com sons diferentes dentro da música e também com a intenção de enriquecer a nossa área da música. A atividade realizou-se em pequeno grupo, para que fosse mais fácil cada criança explorar individualmente o material que utilizou e também para me deixar observar mais em pormenor e assim perceber o que cada criança mais gosta de fazer. Estes trabalhos mais individualizados ajudam-nos a entender as relações que as crianças estabelecem uns com os outros, permite-nos perceber se a atividade é ou não interessante para todos, facilita ainda a minha abordagem com cada um; é extremamente

gratificante observa-los nas suas construções. A construção dos instrumentos mostrou-se fácil para as crianças. Este género de atividade desperta bastante interesse e entusiasmo. As crianças envolvem-se muito na sua construção. Com esta atividade as crianças divertiram-se muito, partilharam conhecimentos e aprenderam coisas novas.



Figura 25: Cesto de arrumação dos instrumentos musicais construído pelas crianças

#### **Atividade 4: Construção do cartaz com famílias dos instrumentos musicais**

A exploração desta atividade surgiu dos trabalhos realizados em pequeno grupo. Cada grupo escolheu democraticamente a sua família de instrumentos musicais a trabalhar, explorar e pesquisar durante a construção da área da música. Todo o trabalho de pequeno grupo era partilhado e devolvido ao grande grupo, onde todos tinham a oportunidade de falar e partilhar a sua experiência em relação ao que trabalharam e o que tinham descoberto, permitindo assim a todas as crianças explorar o instrumento e escuta-lo no computador ou rádio. Após ter analisado os dados que recolhi desta atividade, propus às crianças fazermos um cartaz com a família dos instrumentos musicais. Produziu-se este placar para exploração diária na área da música, fazendo-se acompanhar com uma caixinha onde tinha as várias imagens que deram vida ao placar. Foi notório o envolvimento e a partilha das crianças, o respeito que iam demonstrando uns pelos outros quando estavam a partilhar o seu trabalho, a atenção com que se dedicavam, os sorrisos que manifestavam, as brincadeiras que iam fazendo quando aprendiam coisas novas. Foi muito claro que a atividade foi muito interessante e realizada com grande entusiasmo e dedicação. Com estas atividades as crianças conseguiram realizar muitas das experiências-chave, como: Representação Criativa: reconhecer objetos através da imagem, do som, do tato, do sabor do cheiro, imitar acções e sons. Linguagem e Literacia: falar com outros sobre experiências com significado pessoal. Iniciativa e Relações Interpessoais: fazer e expressar escolha, planos e decisões, Música: ouvir música, mover-se ao som da música, explorar e identificar sons, explorar a voz ao cantar, tocar instrumentos musicais simples: responder à música.



Figura 26: Exploração do cartaz dos instrumentos musicais

### Atividade 5: Visita de um Baterista ao Jardim-de-Infância (Concerto de Bateria)

Esta atividade surgiu do interesse demonstrado pelas crianças, aquando da atividade de exploração de instrumento musicais. Quando explorávamos o instrumento musical a bateria, mais propriamente na exploração do livro *Música para Crianças*, surgiu o interesse por este instrumento. Nesta linha conversamos e o G. mostrou muito interesse pela bateria pedindo-me para lhe ler o que dizia as letras pequeninas no livro. Atendi ao seu pedido, passei a ler em voz alta para todos e a expor aquela curiosidade, fui dizendo que é um instrumento de percussão, e neste momento a Y. interrompe e refere “é o meu grupo de instrumentos, Sandra! Mostra!” batendo palmas e agitando-se de contente. O grupo reage ao seu comentário, e instala-se uma agitação, começando todos a falar; virei o livro na sua direção para que o observasse melhor; nesse momento consegui perceber que era do conhecimento dessa criança e do grupo o nome *percussão*, fruto do envolvimento na proposta de intervenção do trabalho realizado em pequenos grupos. Instalado um borborinho pedi para regressar à calma. Dei Continuidade à leitura, [...] *os tambores, são utilizados em todo o mundo [...]*, ao que o L. comenta que o mundo está no armário, referindo-se ao globo terrestre. Nesta passagem, sem que se tenha pedido, uma grande maioria das crianças imita com as mãos como que se estivessem a tocar um tambor, dois meninos começaram a bater na cabeça um do outro na brincadeira como que se de um tambor se trata-se. As crianças reagem ao que li rindo e comentando que as baquetas são iguais à batuta. O G. reage com um ar muito sério e diz, “não é igual, é diferente! tem uma bolinha,”. Esclareci as crianças que são parecidas e fomos comparar com as batutas que tínhamos pintado tendo-se concluído que, efetivamente, eram diferentes. O G. fica aborrecido, e comenta comigo que já sabe a diferença e o que quer é tocar bateria. Desta forma, transmiti às crianças em grande grupo que já tínhamos um baterista para vir dar um concerto de bateria.

Dia do concerto as crianças estavam empolgadas e ansiosas pelo momento para assistir ao concerto de bateria.



Figura 27: A atenção das crianças durante o concerto



Figura 28: Momentos de experimentação da Bateria por todas as crianças no fim do concerto

Após o concerto, e todas as crianças terem experimentado tocar a bateria promoveu-se um diálogo com todas as crianças. Cada criança pôde comunicar ao grupo o que tinha sentido e o que mais tinha gostado no concerto.

### Voz das crianças no fim do concerto

- D. "Gostei muito de tocar os pratos, gosto do som"
- A.A. "Gostei do baterista a fazer o barulho dos trovões"
- E. F. "Nunca tinha visto uma bateria grande como esta"
- G. R. "Aprendi a tocar a bateria e agora vou tocar mais vezes"
- A.C. "Gostei de ouvir-me a tocar o som dos pratos."
- M.T. "Eu adorei tocar mas gostava de tocar mais."
- F.A. "Eu queria tocar na bateria mais um bocadinho."
- P. "O que mais gostei foi de ouvir a tocar. "
- G. "Gostei muito de experimentar a baqueta e tocar os tambores."
- C. " Gostei muito de experimentar os paus e ser o tocador dos tambores."
- B.D. "Aprendi que tenho um pedal para pisar com o pé e depois toca diferente."
- A.A. "Eu senti o meu coração a bater é muito forte a bateria."
- E. "Eu tapei os ouvidos porque estava muito alto."
- M. A. "Eu só queria uma bateria destas só para mim."
- R. A. "Eu queria fazer o som como o baterista mais só toquei pouquinho tempo."



Figura 29: Diálogo com todas as crianças e com o baterista no fim do concerto



Figura 30: No fim do concerto criança entrega uma lembrança ao baterista das representações realizadas pelas crianças

## 2. Descrição e Reflexão das Atividades Realizadas em Creche

### Atividade 1: Jogo da memória

A música, também denominada de expressão musical, sempre foi e continua a ser um dos melhores meios para trabalhar com as crianças tendo em vista a aprendizagem de algo. Experiências realizadas anteriormente provam a existência de uma relação entre a motivação para a aprendizagem e os estímulos recebidos para tal (Ribeiro 1997, p. 4).

Atendendo que este grupo de crianças é muito pequeno, e ainda estão na descoberta da marcha, da linguagem, dos seus movimentos e das suas capacidades sensoriais, é necessário que se sintam confortáveis, e desta forma garantir que estejam atentas e envolvidas para que o jogo seja significativo. Segundo (Gordon 2005, p. 7) «[...] as crianças pequenas aprendem tanto, ou talvez mais, por elas próprias e com as da mesma idade do que com os adultos». A atividade realizou-se várias vezes em momento de Grande Grupo; observou-se que a repetição da atividade com as crianças, proporcionava uma melhor aprendizagem e interiorização das aprendizagens realizadas. Este jogo era composto por pares de cartões com imagens de instrumentos musicais. Num primeiro momento, passamos a explicar o jogo às crianças; jogamos com elas para melhor entendimento do jogo; disponibilizamos as imagens alusivas a instrumentos musicais viradas ao contrário no chão e pedindo às crianças que encontrassem o par igual à imagem, e assim fazerem corresponder o instrumento um a um. Num outro momento de exploração inserimos o som dos instrumentos correspondentes às imagens. No desenrolar dos vários momentos, sempre que as crianças encontravam um par de instrumentos musicais, era-lhes perguntado qual o nome do instrumento que encontraram, quando não sabiam era-lhes dito o nome do instrumento que a imagem representava. Apresento de seguida algumas ideias das crianças aquando das explorações: uma das crianças o **A.** mostrou muito interesse e conhecimento na sua realização, pretendendo fazer constantemente o jogo da memória. Outra criança, o **M.**, também mostrou interesse e satisfação na sua realização; este segurava na imagem voltava-a para si e dizia o nome do instrumento musical e depois virava-a ao contrário e colocava no chão até dizer o nome de todas as imagens. O **M.** quando ouviu o som do tambor reagiu criando movimentos com o seu corpo em resposta ao som. Mesmo quando não era ele que estava a realizar a atividade respondia pelas outras crianças; para esta criança o jogo da memória tornou-se extremamente fácil. O **G.** sempre que ia realizar a atividade levantava as imagens todas ao mesmo tempo, mostrando que não percebia o sentido do jogo e não dizia o nome da maioria dos instrumentos mesmo com a ajuda do adulto. O **D.** mostrava-se muito calmo a realizar a



atividade e ao virar a segunda imagem quando esta não correspondia ao par que procurava dizia “hoouoo, não é igual.”. Prosseguia a verificar as outras imagens, porém mostrava agrado e satisfação, boa disposição e a sussurrava “piano”, pois procurava este instrumento musical. Quando conseguia encontrar o par das imagens levanta-se e pedia para por o som deste instrumento. Uma outra criança a **C.** demonstrou que tinha grande facilidade em encontrar o par de imagens dos instrumentos musicais mas não dizia o nome do instrumento musical, apenas observava o adulto e esperava para ouvir os sons dos instrumentos. O **A.** exibia expressões de alegria, sempre que realizava a atividade, demorava-se nos detalhes, observava os cartões muito vagorosamente sem os virar, olhava para o adulto, sorria e depois muito demoradamente, ao virar os cartões quando acertava no par de instrumentos sabia sempre o nome dos instrumentos musicais. Esta criança também foi mostrando muito interesse e satisfação na audição do som dos instrumentos que se manifestava através dos movimentos do seu corpo e das expressões faciais. O **G.** chamava a atenção do adulto, era preciso pedir várias vezes para se interessar e realizar a atividade. A **M.** de aparência sempre muito introvertida realizava muito serena a atividade; ao virar os cartões olhava o adulto e pedia a música, referindo-se ao violino como o som do instrumento que mais lhe agradou. A **L.** com o seu ar de felicidade e inquietação respondeu à atividade muito positivamente; quando realizava a atividade gostava de virar as imagens todas ao mesmo tempo não esperando para encontrar um par de imagens iguais; gostava de ouvir o som correspondente às imagens. Esta atividade foi do agrado de todas as crianças. Segundo Hohmann e Weikart, (2003, p. 663), «[...] fazer com as crianças jogos para adivinhar sons durante os tempos em pequeno grupo e em grande grupo é outra forma de capitalizar interesses manifestados pelas crianças nos sons que as rodeiam». Esta atividade foi realizada com a intenção pedagógica de contribuir para o desenvolvimento global da criança, trabalhar a capacidade de concentração e memória visual, assim como trabalhar a expressão musical e desta forma ampliar a comunicação. Com esta atividade as crianças conseguiram realizar algumas das experiências-chave, como: fazer corresponder dois conjuntos de objetos um a um.



Figura 31: Exploração do jogo da memória

## Atividade 2: Exploração dos instrumentos musicais

As crianças de idade pré-escolar gostam de tocar instrumentos musicais simples, quer sozinhas quer com os seus amigos. Ao mesmo tempo que gostam de fazer barulho, estão também a começar a organizar os sons que fazem em compassos ritmados, ritmos particulares e frases musicais simples (Homann e Weikart, 2011, p. 673).



Figura 32: Exploração da flauta



Figura 33: Exploração do teclado



Figura 34: Exploração da harmónica

Esta atividade teve vários momentos de realização em Grande Grupo. Os instrumentos musicais foram utilizados para acompanhar canções infantis e evidenciar como as crianças criam os seus efeitos sonoros. Num primeiro momento as crianças observaram imagens dos instrumentos musicais; seguidamente relacionamos com o objeto e depois com o seu som. Na exploração do tambor foi utilizada a faixa 28 do livro *música para crianças*. As crianças estavam surpresas olhavam para mim muito atentas com as expressões carregadas de inquietação e ficando à espera. Quando a música terminou eu bati palmas a mim mesma e a reação e expressão facial das crianças foi de espanto; seguiram-me com o olhar, e imitaram começando a bater palmas. Seguidamente pergunto quem quer tocar o tambor e nesse momento coloco a música novamente; baixando o volume, deixo livremente a exploração do instrumento até as crianças se manifestarem interessadas nesta exploração. O **M.** como sempre muito participativo tomou logo a iniciativa, pegou no tambor e começou a bater com a baqueta no tambor, carregado de expressões como quem diz cheio de confiança em si próprio; continuamente foi a vez da **A.** que também mostrou muito interesse, pegou no tambor levou-o até ao seu lugar, sentou-se e só aí é que começou por explorar o instrumento; já o **D.** pegou no tambor, não

segurou na baqueta, batendo com a mão, primeiro devagarinho, e depois com as duas mãos começou a bater com muita força; entretanto o **E.** segura o tambor não mexe na baqueta, observa, roda para o outro lado e bate com força com movimentos rápidos; a **B.** pega no tambor, na baqueta e de pé bate no tambor e canta ao mesmo tempo entusiasmada. Todas as crianças exploraram o tambor de diferentes formas uns com mais entusiasmo, outros com menos, uns mais soltos outros mais envergonhados. Nos dias seguintes, ia repetindo estas explorações e introduzindo, sempre que possível, outros instrumentos (teclado, maracas, triangulo, xilofone, flauta e harmónica).

É de notar que nesta sala as crianças mostraram que não sabiam associar o conceito de instrumento musical ao objeto. Neste sentido outra exploração foi tirar do *Baú da Música* o instrumento musical igual à imagem, pedindo às crianças para experimentarem realizar esta ação tirando do *Baú da Música* o instrumento igual à imagem. Quando a **A.** se levantou e se dirigiu ao baú tirou todas as imagens e todos os instrumentos musicais demonstrando que não entendeu a atividade. Expliquei tudo novamente a todas as crianças, que só podiam tirar uma imagem e o instrumento que lhe correspondesse. O **A.** sorriu, encolheu os ombros e ficou expectante a olhar para mim na tentativa que o ajudasse a arrumar; e assim foi, juntos, guardamos tudo dentro do baú. Iniciou-se novamente a exploração e aí tira a imagem diz o nome e pede “a música” referindo-se ao som do tambor, observando o computador com um ar alegre. Seguidamente o **M.** dirigiu-se ao baú, despachado, sem dificuldades e começa a retirar as imagens uma a uma; diz o nome das imagens, observa o adulto serenamente a espera de um elogio. A **C.** quando se dirigiu ao baú, demorando-se, escolheu a imagem que mais lhe agradou, dizendo “tambor” e movimentou o seu corpo à espera do som do instrumento. O **D.** levanta-se e observa o computador, em vez de se dirigir ao Baú; pede para ouvir o som do piano, antes de explorar o Baú; enquanto ouve o som do piano senta-se no chão em frente ao Baú remexendo e retirando todas as imagens e alguns instrumentos musicais até conseguir a imagem que quer, a do piano.



Figura 35: Exploração *Baú da Música*, crianças exploram os instrumentos musicais

No fim desta exploração coloquei os sons dos instrumentos musicais a tocar todos seguidos permitindo que as crianças explorassem o *Baú da Música* livremente. Todas as crianças mostraram com o seu envolvimento que gostaram muito desta atividade. Apenas uma menina ficou na primeira vez, o tempo todo sentada, agarrada à fralda, sem querer participar mas ao longo das explorações que se foram realizando, apenas lhe dava mais tempo e olhava para ela, a criança levantava-se e pegava nas imagens sem dizer uma palavra, mas mostrava satisfação na exploração dos instrumentos musicais. Nesta faixa etária as crianças reagem muito devagar. É preciso dar-lhes tempo, motivando sempre e por vezes exagerando nas expressões que fazemos ou cantando mais alto ou mesmo reforçando positivamente o seu sucesso quando conseguem responder a todos os ruídos; mantendo sempre o contacto visual reforça a sua motivação para conseguirem realizar as atividades. As crianças ainda demoram muito nos seus movimentos para realizar as atividades e gostam mais de explorações livres e não muito direcionadas. Com esta atividade as crianças conseguiram alcançar algumas das experiências-chave, tais como: fazer coisas por si próprio; explorar sons e tons vocais; explorar objetos com as mãos, pés, boca, olhos, ouvidos, e nariz.

### **Atividade 3: Construção de instrumentos musicais**

A música apresenta, não representa. Não pretende significar mas ser (Gordon (2000, p. 51).

Esta atividade iniciou-se num primeiro momento em Grande Grupo, com a exploração de vários materiais naturais e reciclados, trazidos para a sala de atividade por dois construtores de instrumentos musicais. Esta foi a primeira abordagem aos instrumentos reciclados, promovendo o diálogo com as crianças, incentivando a participação de todos os elementos do grupo e encorajando as crianças a comentar a sua exploração em torno dos instrumentos musicais. No fim da exploração decidimos, em conjunto, criar a nossa área da música e decidir onde ficaria, o *Baú da Música*. As crianças escolheram os instrumentos musicais dentro dos seus interesses e os instrumentos mais apreciados foram: as castanholas, as maracas os paus de chuva e o tambor. Em conjunto também decidimos realizar explorações de sopro com palhinhas, porque se verificou que a grande maioria das crianças não conseguiu realizar as explorações de sopro.



Figura 36: Exploração de vários instrumentos musicais reciclados

A atividade de construção dos instrumentos musicais realizou-se em Pequeno Grupo, com música calma a acompanhar as atividades, onde, escutamos como som de fundo, uma composição para piano, do CD n.º 6, de Mozart. Na construção das maracas, num primeiro momento, as crianças exploraram os materiais e manifestaram interesse na sua manipulação colocando as cargas dentro e fora do copo, desenvolvendo a motricidade fina. A atividade iniciou pela criação de um diálogo com as crianças onde ia explicando os materiais e tocando o instrumento musical que queríamos construir a *maraca*. O **A.** carimba a carga na mão imitando o adulto, olha para a mão depois para a carga e ri-se. O **M.** bate palmas enquanto o adulto fala, sorri e continua a bater palmas, coloca as cargas dentro do copo e esvazia-o, repete e deixa cair algumas cargas no chão e diz “asneira” e levanta-se para apanhar as cargas. O **S.** brinca com as cargas colocando-as dentro dos copos agita-as continuamente até realizar um som; as cargas caem na mesa, o **S.** apanha-as e coloca-as novamente dentro dos copos e agita com força. Tal aspeto realiza um som que lhe agrada e ele continua, mostra que consegue segurar os dois copos unidos com as cargas lá dentro e vai repetindo o som agitando os copos. O **C.** é muito autónoma, escolheu as cargas que mais lhe agradaram, as mais coloridas e colocou-as dentro dos copos e tentou colar com a fita isoladora; conseguiu manipular a fita isoladora sozinha, tentando construir a sua maraca, imitando o adulto. Na pintura da maraca esta criança o **C.** pinta a maraca autonomamente, vai dizendo ao adulto que está a pintar a sua maraca “tô a pintar a maraca”. O **A.B.** estabelece relação com o adulto troca sons e gestos, olha para o leitor de CD’s muitas vezes e murmura que “música” mostrando a sua maraca, e evidência

prazer em ser capaz de fazer autonomamente a exploração. A **M.** leva o pincel à boca enquanto explora os materiais; esta criança dispersa-se com muita facilidade durante a atividade precisando da orientação do adulto. O **S.** pinta com cuidado a maraca, espreita constantemente para o copo e observa a tinta, demonstra alguma dificuldade ao pintar a maraca.



Figura 37: Construção das maracas ao som de uma sinfonia para piano de Mozart

Esta atividade de pequeno grupo, construção da harmónica, iniciou pelo estabelecimento de uma conversa com as crianças onde se ia explicando os materiais a explorar. As crianças primeiro exploraram as palhinhas. O **M.** reconhece e identifica o objeto; mostro-lhes os materiais, experimento as palhinhas soprando para o seu rosto. O **M.** diz que é uma palhinha. A **C.** aspira em vez de soprar engolindo a água. Entretanto colori a água com corante e experimentei o *sopro* com a água colorida numa folha branca. As crianças quando observavam o movimento da água na folha tentavam imitar. As crianças reagem às bolinhas que se formam e riem. Experimento outra estratégia deixando cair pingas de água numa folha branca, levando-as a treinar a experiência de sopro.



Figura 38: Exploração do sopro, construção da harmónica

Na apresentação ao Grande Grupo das experiências realizadas as crianças mostram-se interessadas pelo seu trabalho e por vezes pronunciavam palavras como “água” e “água verde”.



Figura 39: Exploração de sopro criança mostra que consegue soprar a Harmónica

Inicialmente pensamos que a atividade, tal como fora planeada, a construção da harmónica, se estava na prática a desviar para a exploração das palhinhas e da técnica de sopro. No entanto, percebi de facto que é muito importante explorar esta técnica para depois conseguirem tocar os instrumentos de sopro, nomeadamente as harmónicas construídas. Esta atividade desenrolou-se tendo em linha de conta esta necessidade e sem dúvida foram as crianças que ditaram seu desenvolvimento.



Figura 40: Pintura realizado pelas crianças ao som da obra de Mozart CD,nº6

Esta atividade iniciou-se com um diálogo com as crianças onde ia explicando os materiais e o instrumento musical que queríamos construir: as castanholas. Exponho de seguida algumas expressões das crianças durante a exploração dos materiais. O **G.** pinta com o pincel o cartão (instrumento musical castanholas) e pinta as mãos e o braço. Ri-se ao olhar para o seu braço e mostra ao adulto. A **L.** enquanto pinta com o pincel, ao ouvir a música aponta para o leitor de CD´s e sorri, olha para a **V.** que está ao seu lado e volta a apontar o leitor CD´s. O **D.** **L.** pinta com o pincel, no fim pinta com as mãos e segura o cartão, não o largando para secar. O

adulto pergunta se quer pintar mais e ele acena com a cabeça afirmativamente puxando para si o cartão, mostrando muita satisfação e vontade de continuar a pintar. A A. segura com firmeza o copo da tinta chorando ao perceber que o amigo também quer usar o *seu* copo. O envolvimento, o interesse e a participação positiva das crianças ao longo da exploração mostraram que foi muito positiva esta atividade.

#### **Atividade 4: Movimento com fitas ao som da música “experimentar o rápido e o lento”**

A audição musical é um processo que implica o envolvimento activo do ouvinte, e para o qual são necessárias a experiência e a aprendizagem. Estar activo tem sido muitas vezes considerado quer negativamente, quer demasiado difícil. Tornar os ouvintes conscientes parece, por vezes, impossível (Wuytack e Palheiros, 1995, p. 4).

Iniciamos a atividade com as crianças sentadas em Grande Grupo, numa roda, onde começamos por explicar que iríamos ouvir uma música. Depois de escutar a música, pedimos às crianças que observassem e que imitassem os gestos ao som da música, onde exemplificamos o movimento das fitas, para a frente, movimento das fitas para trás. Ao som da música, de seguida, dançámos, e realizamos os gestos todos ao mesmo tempo, mas as crianças não conseguiram realizar os movimentos com as fitas para a frente e para trás, apenas dançavam empolgadas desordenadamente e gesticulavam com as fitas. Verificamos que as crianças tinham alguma dificuldade em entender os diferentes andamentos da música. Outro momento de exploração do movimento com as crianças foi realizado ao som do CD de Mozart, com a mesma intenção pedagógica, experimentar o rápido e o lento. Posto isto, realizamos com a indicação da educadora movimentos livres, ao som da música, sem dar muita orientação às crianças, apenas dançávamos todas ao ritmo da música e esperávamos para ver se as crianças nos imitavam pela sala a realizar os mesmos movimentos. O resultado na sua maioria foi positivo, pois as crianças acabaram por copiar os nossos movimentos. Após esta alteração, realizamos novamente a dança ao som de outro CD do livro *Músicas para Crianças* ao que se verificou a alteração do comportamento das crianças nesta exploração. Pudemos observar que existiu alteração no comportamento das crianças, levando-as ao objetivo que pretendíamos alcançar.

Outro momento foi aquando por iniciativa da educadora colocamos o CD de Mozart que apelava a movimentos rápidos e dançando todas juntas, crianças, educadora e auxiliares, cheias de energia. Todas mostraram que têm muito prazer na realização destas atividades de se mover



pelo espaço ao som da música. As crianças apresentaram criatividade nos seus movimentos. A música ajudou as crianças a se libertarem mais nos seus movimentos, mostrando bastante entusiasmo. O objetivo foi assim atingido ao longo dos vários momentos de exploração do movimento.



Figura 41: Exploração de movimentos rápidos e lentos ao som da música

### Atividade 5: “Loja do Mestre André”

Ouvir música, mover-se ao seu som e fazer música são experiências vitais que permitem às crianças expressar-se e participar nos rituais das suas comunidades (Hohmann e Weikart, 2003, p. 656).

Esta atividade surge como o culminar de todas as explorações e experimentações dos instrumentos musicais, proporcionadas às crianças ao longo do projeto, bem como das aprendizagens e descobertas adquiridas pelas crianças, inserindo assim uma nova área: a da música. Importa salientar que os pais de todas as crianças foram informados sobre o projeto de construção de uma área de música na sala 1/2 anos, mais propriamente o *Baú da Música*, que estava a ser desenvolvido no dia-a-dia destas crianças, tendo sido convidados anteriormente a participar no seu desenvolvimento e na sua construção. Fui surpreendida várias vezes com a participação dos pais, nomeadamente na pesquisa acerca de instrumentos musicais e no fornecimento de vários instrumentos musicais, uns apenas para exploração na sala de atividades e outros para permanecer no *Baú da Música*. Desta forma enriqueceram um pouco mais a sala de atividades com novos materiais, promoveram oportunidades às crianças de experimentarem e explorarem os seus sentidos a visão, tato e a audição com estas experiências. Sendo assim, e porque a família e a creche são dois contextos sociais que contribuem para o desenvolvimento da criança, convidamos os pais e familiares para assistirem a uma pequena apresentação realizada pelas crianças, da canção *A Loja do Mestre André* pela orquestra *Baú da Música*. Em jeito de agradecimento pela sua envolvimento revelada na construção da área da música decidimos retribuir a obra final, partilhando este momento rico de experiências musicais, que as

crianças criaram, recriaram, e se divertiram com muito entusiasmo. A escolha da canção surge naturalmente, uma vez que já fazia parte da rotina das crianças e ao mesmo tempo permitiu trabalhar de encontro aos objetivos do projeto. Esta foi uma música pela qual todas as crianças mostraram muito interesse.



Figura 42: Crianças na exploração dos materiais do Baú da música



Figura 43: Crianças exploram os instrumentos musicais ao som da música *a loja do mestre André*

No que concerne ao momento da apresentação do concerto da música, antes de iniciar a apresentação aos pais, as crianças foram convidadas a escolher o seu instrumento musical preferido, no *Baú da Música*. De um modo geral todas as crianças mostraram interesse num dado instrumento pelo qual foram mostrando preferência ao longo das atividades que foram desenvolvidas no âmbito do projeto. Espontaneamente as crianças exploravam as possibilidades sonoras dos instrumentos musicais, desenvolvendo o contato real com o instrumento. Movimentavam-se, tocando os instrumentos durante toda a música e seguindo o ritmo da mesma. Uma das crianças a **C.** desde o início da música até ao final tocou flauta e acompanhou com o corpo o ritmo da música, demonstrou grande satisfação no que estava a fazer. Foi fabuloso o poder de concentração que aquela criança conseguiu manter. À exceção de três crianças que procuraram os pais, pedimos às crianças para partilharem e dizerem o que mais

gostaram nesta exploração. Apenas algumas das crianças conseguiram responder; outras sorriam, encolhiam-se e expressavam feições de agrado mas nada verbalizavam. O **M.** diz que gostou de tocar tambor, a **V.** diz que gostou da música alta, o **G.** diz que gostou das maracas, o **S.** diz que do gostou do tambor, o **R.** diz que gostou da maraca, a **C.** diz que gosto da flauta o **E.** diz que gostou da música a tocar.



Figura 44: Exploração da música a loja do mestre André



Figura 45: Exploração dos instrumentos musicais do Baú da Música por Pais e crianças

O *Baú da Música*, após a sua identificação, teve uma boa receção por parte de toda a equipa pedagógica onde todos trabalharam em conjunto e em conformidade para a sua construção e manutenção. Desta forma, enriquecemos um pouco mais a sala e a cultura das crianças, fazendo assim um balanço positivo das explorações em torno de atividades com música. Esta atividade coincidiu com o encerramento do meu trabalho de projeto, aproveitei para nesta atividade juntar todos os intervenientes: crianças, pais, educadoras e pessoal auxiliar nesta atividade final.



Figura 46: Espaço antes da implementação da área



Figura 47: Espaço depois área implementada

## Capítulo IV – Análise e Interpretação de Dados

Refletindo a partir dos dados obtidos, estes permitem uma análise que se caracteriza por uma leitura descritiva e interpretativa dos diferentes dados. A análise dos dados centra-se nas observações realizadas, reações das crianças, fotografias, e nas respostas que desde o início do projeto de intervenção até a data presente nos mostram algumas alterações. Surgiu assim a oportunidade de criar um *Espaço da música* na sala de atividades, o qual poderia vir a provocar algumas mudanças na vida das crianças. Foi então que resolvi escolher o tema, *Impacto do Espaço da Música nas Interações Infantis no Jardim de Infância e na Creche*. Através deste tentei não só obter dados possíveis a serem analisados mas também promover oportunidades de aprendizagem do interesse das crianças. Para que me fosse possível por em prática esta matéria, as crianças precisavam de um pouco de explicação acerca do tema, assim como o conteúdo a trabalhar. Surge assim a ideia de utilizar na prática pedagógica elementos musicais diretamente relacionados com o compositor de música clássica Wolfgang Amadeus Mozart. Como o campo de trabalho em Educação Musical é muito amplo considerei interessante, proporcionar-lhes uma leitura diária. Fiz um levantamento das ideias prévias que me proporcionaram saber o que sabem as crianças sobre o assunto, *música* e partindo daí para a realização do projeto de intervenção. As questões que a princípio parecem simples são importantes e complexas, pois apesar da sua simplicidade permitiram revelar, ao longo da prática, o real impacto do tema escolhido sobre o tipo de evoluções que se foram salientando ao longo de todo o processo. Assim, ao longo do trabalho fazia uma leitura das ideias que já tinham e quais as que tínhamos que responder e o que faltava fazer para dar continuidade ao nosso trabalho. As atividades de exploração foram realizadas ao longo de toda a implementação do projeto e encontram-se distribuídas pelos dias da semana, permanecendo na sequência da rotina diária. Todas as atividades realizadas corresponderam às propostas sistematizadas com as crianças. Durante as diferentes fases do projeto tentei dar respostas às dúvidas e interesses colocados pelas crianças. O trabalho realizado foi muito proveitoso porque revelou novos caminhos e abriu novas perspectivas de atuação. As crianças tiveram oportunidades de tomar iniciativa e decisões sobre as atividades desenvolvidas em torno do projeto, na criação de materiais, instrumentos musicais para a área da música. Foram dadas oportunidades de as crianças pensarem e procurarem algumas das respostas para as suas questões ao longo do projeto; na sala, e em colaboração com os pais, fizeram várias pesquisas em torno da música, obtendo assim algumas das suas respostas; os familiares deixaram-se envolver por este projeto

cedendo muitos dos instrumentos musicais para a nossa área da música e tiveram uma participação bastante ativamente.

Posso concluir que toda a pesquisa realizada em torno do projeto levou a que existisse em mim uma consciência das limitações e percalços existentes no contexto. De uma forma geral, penso ter conseguido atingir com êxito, todos os objetivos e finalidades que foram propostas, a que eu própria me propus uma vez que existiu na maior parte das vezes, uma excelente articulação entre mim e todas as pessoas com quem trabalhei. Esta articulação facilitou assim diversas propostas apresentadas nas atividades que completavam este projeto. A nível individual penso ter desenvolvido um grande esforço em torno deste trabalho, apresentando sempre muito empenho, interesse e motivação e tentando ser a mais criativa e original possível na criação e realização das atividades, adequando sempre que necessário as tarefas para a sua exequibilidade. É de salientar a importância dada ao projeto por parte das crianças, educadora e os pais, uma vez que o mesmo criou uma interação positiva entre todos. Ao longo desta ação de construção com a intenção de arquitetar uma área da música as crianças divertiram-se muito durante todo o processo e estão mais familiarizadas e, conseqüentemente, mais à vontade com músicas clássicas. Mostraram e manifestaram o seu dinamismo e entrega, vontade de saber mais e aprenderam novos conceitos.

Numa fase conclusiva do projeto e de todo o processo de desenvolvimento e implementação foi necessário fazer um balanço global que me ajudasse a perceber o real impacto deste trabalho de forma a confrontar o efeito do projeto.

Através da observação das manifestações das crianças e das suas respostas às mesmas questões que já tinham sido elaboradas no início do projeto e de forma a confrontar as respostas destas, os resultados obtidos foram bastante positivos. Quando perguntamos às crianças sobre as suas preferências se *ouvir uma música* já sua conhecida anteriormente ao projeto, ou escutar um *dos CD's de Mozart*, introduzidos no decorrer do projeto, as crianças responderam de seguinte forma:

**G. F.** “Gosto das duas”; **B. B.** “Gosto do Sr. Mozart”; **R.** “Gosto da música do violino”; **L. C.** “Gosto da música do piano”; **B. A.** “Gosto da Sr. Mozart e do peixinho”; **S.A.** “Da música do gato e do Sr. Mozart”; **M.** “Daquela engraçada e do violino do Sr. Mozart”; **Y.** “De todas as músicas, eu sou bailarina”; **G. S.** “Às vezes, gosto dos bons dias e do violino do Sr. Mozart”; **D.** “Gostei muito de tocar os pratos, gosto do som”; **A.A.** “Gostei do baterista a fazer o barulho dos trovões”; **G.** “Eu gosto daquela muito rápida, da batuta, do Mozart” **D.** “Da música do galo gordo

e da música do violino”; L. “Eu gosto de ser maestro, e gosto da música dos senhores da cor de café”; B. B. “Eu gosto da música rápida para dançar”. M. M. “Eu gosto da letra [J]Jazz tem instrumentos de corda e de sopro”; G. A. “Gostei muito de experimentar a baqueta e tocar os tambores”; L. F. “Gosto da música do piano” A. X. “Gostei das músicas todas, e das dos três reis quando eu for grande vou ser músico”.

As preferências das crianças apresentam conhecimentos visíveis num outro campo que no início deste projeto era desconhecido. «Quanto mais cedo uma criança começar a beneficiar de um ambiente musical rico, mais cedo a sua aptidão musical começará a aumentar...» (Gordon, 2000, p. 16). No início da implementação do projeto as crianças mencionaram um conjunto de conhecimentos dentro das músicas que conheciam, entre elas: “a canção dos bons dias”; “A canção do peixinho”; “A canção dos três reis”; “O balão do João”; “Atirei o pau ao gato”; “O galo gordo”. Uma vez que podemos dizer que a maioria das atividades decorreram da melhor forma, o impacto real do projeto foi muito positivo. Conjuntamente com o facto da continuidade dada pelas Educadoras das salas ao projeto.



Figura 48: Crianças na exploração dos materiais da área da música

Assim, pode-se compreender que além das atividades significativas que foram realizadas com as crianças, não menos importante é o espaço que permanece da área da música onde este espaço potencia as Interações Infantis tanto em Jardim de Infância como na Creche. Sendo assim cada criança vai tendo a oportunidade de realizar autonomamente as suas aprendizagens e criar as suas ligações e relações consigo e com os outros.



Figura 49: Crianças imitam Mozart ao som do violino

## 1. Impacto das áreas da música

(...)se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível muda-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes (Freire, 2000, p. 17).

Num primeiro momento, com base no Conhecimento do Mundo, do que as crianças já sabiam, dos seus interesses manifestados e com o apoio da educadora acerca do grupo de crianças, identificamos e definimos o assunto a trabalhar e a pesquisar, a implementação da área da música. Neste sentido, demos início de grosso modo à planificação do possível trabalho a realizar. Elaboramos um apanhado de ideias que seriam as nossas etapas para o trabalho e o impulso para a pesquisa e posteriormente registo das descobertas. Organizamo-nos da seguinte forma: fizemos o levantamento *O que sabemos*, esta fase esclarece os conhecimentos iniciais que as crianças possuem, permitindo desta forma organizar o pensamento; *O que queremos saber* que possibilitou auxiliar, esclarecer e definir objetivos de acordo com os conhecimentos das crianças; *Como vamos fazer*, o que gostaríamos de fazer. Neste sentido, e depois de alguma discussão, concluímos que gostaríamos de descobrir mais sobre a música em geral e investigar como criar e apetrechar a área da música para a nossa sala. Demonstrada a vontade por parte das crianças em desenvolver este tema, trabalhamos ao longo do projeto nesta organização, por etapas.

### A voz das crianças

#### O que sabemos

- G. “sabemos Cantar.”
- Y. “Ouvir a música do sapo...”
- R. “Cantar a música do gato...”
- A. A. “Brincar com o sino...”
- M. “Tocar a maraca.”
- S. “Pode ser o que o R. disse.”
- B. S. “Brincar com as maracas.”
- D. “Dançar a música do patinho...”
- A. X. “Cantar a música dos bons dias.”
- E. “Cantar a música do galo gordo.”

#### O que queremos saber

- A. A. “crê-mos uma música nova.”
- S. “Compramos uma área nova da música.”
- M. A. “Compramos uma viola... ”
- M. B. “Vamos comprar no supermercado...”
- L. A. “mãe dá uma música para tocar aqui...”
- M. C. “Pedimos ao tio Zé para construir uma caixinha como no carnaval. ”

Como vamos fazer

- Y. "Vamos pesquisar e comprar a música."
- M. "Vamos pesquisar no livro outros instrumentos musicais."
- A. "Vamos pesquisar quem é que toca a música."
- R. "Uma flauta é um instrumento."
- A. "Vamos pedir ao pai para comprar. "
- G. "Fazemos um tecido para a música, vermelho como o Braga."
- B. S. "Fazemos um saco cor-de-rosa para a maraca."
- L. "Podemos fazer uma caixinha na plástica."
- R. "Pintamos uma caixa de música ..."
- A. X. "Pesquisamos no computador. "

O desenvolvimento do presente trabalho: a construção das áreas da música na Creche e no Jardim-de-Infância, evidenciou a mudança de comportamentos e de atitudes nas crianças e as suas preferências por determinados instrumentos musicais. No contexto Creche as atividades mais de natureza exploratória, deu-lhes a possibilidade de contatar com músicas diferentes das do seu dia-a-dia, caminharam entre pequeno e grande grupo, onde as crianças mostraram sempre empenho e foram muito participativas. Quanto às famílias de Creche, o envolvimento parental nesta valência, deu-se essencialmente pela partilha de experiências em atividades de aquisição de materiais para o *Baú da Música*, assim como pela participação na pesquisa acerca de instrumentos musicais. Na Creche podemos não observar resultados tão visíveis como os que gostaríamos, mas observamos um olhar, um sorriso, pequenos gestos, que nos mostram os comportamentos e atitudes das crianças. Através deste Projeto de intervenção verificou-se que esses comportamentos e atitudes foram influenciados positivamente.

No Jardim-de-Infância algo mais visível foi a apresentação das músicas onde se observou ao longo de todo o trabalho que a música afeta os comportamentos e os sentimentos das crianças. As crianças quando expostas a músicas calmas apresentavam comportamentos mais calmos, mais serenos na realização das tarefas, e quando expostas às músicas mais alegres ou mesmo mais agitadas as crianças exibiam essa alegria e essa agitação. O adulto deve pôr-se ao serviço das crianças, usando o que sabe e o que necessita de conhecer, as particularidades de cada criança, assim como as suas dificuldades e capacidades. Como refere Gordon (2000, p. 43):

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.



As crianças manifestaram grande interesse por esta área da música desde o seu início. Assim iam solicitando mais explicações sobre a mesma e fazendo as suas próprias explorações em torno da música. Tal refere como (Amado 1999, p. 39) «a criança é capaz de sentir um enorme prazer em viver a música mesmo sem conhecer os seus códigos, e que também é capaz de criar», tornando assim as crianças mais autónomas e independentes em relação ao adulto. Segundo (Hohmann, Banet e Weikart, 1979, p. 51)

O arranjo deste espaço é importante, porque afecta tudo o que a criança faz. Afecta o grau de actividade que pode atingir e o quanto pode falar de si próprio. Afecta as escolhas que pode fazer e a facilidade com que é capaz de concretizar os seus planos. Afecta as suas relações com outras pessoas e o modo como utiliza os materiais.

De fato, «através da exploração as crianças respondem às suas questões e satisfazem a sua curiosidade. Nos ambientes de aprendizagem ativa os adultos respeitam o desejo das crianças em explorar, reconhecendo que a exploração é uma das formas mais importantes de aprendizagem» (Hohmann, e Weikart, 2011, p. 37). Considerando que os objetivos propostos foram conquistados de modo global, exponho de seguida a voz das crianças, sobre a área da música. Diálogo de duas crianças: O **L.** encontra-se na área da música a ouvir um CD de Mozart, e comenta zangado com a **B. A.** que se encontra com ele, a tocar piano, nesta mesma área da música, dizendo-lhe que ela não está a tocar corretamente. **L.** “Tu não sabes tocar! Estás a tocar mal o piano, deixa-me tocar?” A **B. A.** continua sentada a tocar entusiasmada o piano, observa-o mas não lhe responde; o **L.** tira os auscultadores do ouvido, dirige-se a ela empurrando-a com a mão dizendo-lhe: **L.** “Estás a tocar mal, sai daí! Olha eu já consigo tocar a música do Sr. Mozart!” **B. A.** “Não agora sou eu! É a minha vez de tocar.” **L.** “Sai! Já tocaste muito! O piano é do **A.**” **B. A.** “O piano é de todos da sala.” **L.** “Queres ouvir comigo a música...” **B. A.** “qual é?” **L.** “É a do piano que o Senhor Mozart tocava.” **B. A.** “Eu já sei qual é, já ouvi!” **L.** “Anda!”. Desta forma faz a **B. A.** sair do piano, agarra o leitor de CDs, exibindo-o, levanta a tampa e espera. **B. A.** “Eu ponho a música”; a **B. A.** identifica o CD e coloca-o no leitor corretamente, estica um dos auscultadores e põe no ouvido do **L.**; ali ficaram os dois a ouvir o CD e deixaram o piano livre. Enquanto ouvem o CD o **L.** refere que a música do CD, é diferente da música que a **B. A.** tocava no piano. A criança responde-lhe, **B. A.** “acho que esta é mais diferente do piano do **A.**”

Observamos a interação destas crianças na exploração dos objetos e na resolução dos seus conflitos, além de quererem manifestar o seu conhecimento, a sua satisfação por algo que é

conseguido, tanto no que diz respeito em manipular os objetos que se encontram na área da música, como a capacidade de tocar o instrumento musical e comparar os diferentes sons. Posso dizer que a área da música influenciou a forma como estas crianças percebem o seu mundo. As crianças quando interagem umas com as outras nas explorações da área da música, refletem os seus conhecimentos adquiridos e as expectativas em relação ao que conhecem e ao que escutam. Perguntando às crianças se gostam da nova *área na sala* estas respondem:

A voz das crianças

L. F. “Eu gosto muito da área da música porque estava tão linda. Gostei mais da viola.”

G. “Eu gosto da área da música. Eu gosto das maracas.”

E. “Gosto de tocar piano que o **A.A.** trouxe.”

L. “Eu gostou muito da área da música. Eu toquei piano.”

Y. “A área da música está muito linda porque tem um piano. Tem um cestinho e tem lá instrumentos musicais, e nós é que fizemos isso.”

**A.A.** Trouxe o piano e depois não sei explicar mais. É linda e é fofa e depois ficou linda com o rádio.

G. R. “É tão gira porque tem instrumentos musicais: tem piano, maracas, pandeireta, viola.”

S. “A área da música tem uma guitarra.”

D. “Eu gostava mais da música de agora porque eu queria tocar no piano do **A.**”

G. “Agora o banco da área da casa já não é mais da área da casa, é da área da música. Os senhores que tocam piano têm que se sentar no banco.”

M. “Eu gosto de tocar no piano do **A.A.**”

S. “Eu gosto muito da área da música porque eu toquei no piano do **A. A.** que agora é de todos.”

**A. A.** “Eu gosto do meu piano e quero tocar, mas aquele preto é giro e depois toca e toco nas teclas.”

**A. X.** “Gosto de tocar no teclado que a **S.** trouxe para a escola. Gosto de tocar maracas, prefiro ouvir rádio: quero aquela... (música) dos 3 reis.”

Posso concluir que tanto em Jardim-de-Infância como em Creche, as crianças manifestaram que a construção desta área da música foi positiva para a sala de atividades e uma porta aberta para novas experiências e para a construção dos seus conhecimentos na relação e interação entre si tornando-os mais autónomos e capazes.



## Conclusão

A realização deste projeto desenvolveu-se na valência de Jardim-de-Infância numa primeira fase e depois foi adaptado para a valência de Creche. No início deste percurso eram muitas as expectativas, sendo este, o meu primeiro encontro com a *Prática de Ensino Supervisionada*. Assim sendo, dominava o receio de não ser capaz e de não estar à altura do que me era pedido.

A implementação deste projeto nas duas valências promoveu o desenvolvimento de diferentes atividades; todo o trabalho realizado foi positivo e surgiu passo a passo conforme o planeado favorecendo novas descobertas nas crianças. Estes momentos de exploração em torno da área da música, foram experiências únicas e extremamente ricas e convidativas. Além disso, constituíram fonte de grande envolvimento e aprendizagem acerca do mundo que as rodeia, através de um trabalho ativo e interativo, onde a criança foi observando, ouvindo, procurando, criticando, manuseando, explorando todos os objetos ao seu redor, proporcionando um engrandecimento do seu conhecimento. Em todas as atividades tive sempre presente, a criança como um sujeito ativo e participativo na construção do seu saber, as suas necessidades e os seus interesses.

Ao longo do percurso também fui percebendo que sem a formação académica, sem a colaboração e partilha de experiências dos profissionais, a orientação do Modelo Curricular High/Scope, teria sido ainda mais difícil cumprir esta tarefa. A importância de uma sustentação teórica paralela à prática é a chave para alcançar o sucesso nas práticas pedagógicas e conseguir orientar todo trabalho com intenção pedagógica; de fato, direcionar para a autonomia da criança é um trabalho muito intenso e desafiador. Assim, pude apreender que a educadora é uma pessoa que está em constante atualização dos seus conhecimentos e que os acontecimentos sucedem-se com naturalidade.

Posso completar que os resultados não são logo evidentes nas primeiras atividades, temos que dar tempo às crianças, e trabalhar muito para alcançar alguns resultados, e por vezes deixamos a sementinha que só ao longo da vida é que se vai manifestando. O desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica fez-me pensar em torno de questões importantes e no exercício da profissão, nomeadamente na importância de realizarmos uma reflexão das nossas práticas. Todos os materiais construídos por mim para auxiliar as atividades, foram negociados e acordados com as crianças, tendo sempre em conta que as crianças foram construtoras das suas aprendizagens, tornando-as mais significativas tanto no contexto de Jardim-de-Infância

como em Creche. O desenvolvimento do projeto aponta claramente para uma apreciação muito significativa e muito positiva tendo tido um grande impacto na vida das crianças e na instituição. Considerando que este relatório consiste num elemento de avaliação e reflexão da prática pedagógica enquanto profissional em formação, foi importante compreender que, refletido o tema e as estratégias de intervenção, foi possível articular a área da música com outras áreas do conhecimento. Os objetivos propostos foram alcançados nas duas valências tendo sido um privilégio muito grande interagir com dois grupos de crianças onde as necessidades e interesses se mostraram inteiramente diferentes. Foi muito satisfatório perceber que de algum modo participei e contribuí para o desenvolvimento global das crianças. Cada criança é uma criança, tem a sua singularidade própria, logo a complexidade das realidades vivida nos contextos de Jardim-de-Infância e de Creche é rigorosa, exigente e cheia de dinamismo. É com enorme satisfação que olho para trás e vejo que aprendi imenso e me senti motivada com o trabalho realizado.

Em jeito de conclusão, considero que o impacto da área da música foi grande em ambas as valências. Efetivamente as crianças envolveram-se profundamente nas atividades mostrando grande empenho e entusiasmo e uma enorme satisfação na concretização das mesmas.

Termino que levo comigo uma bagagem cheia de conhecimentos e com toda a certeza que ainda há muito mais para aprender. Ser educadora exige uma constante, investigação, adequação, consistência e persistência para que se consiga ser uma profissional conveniente e atualizada. No âmbito do trabalho desenvolvido considero que fiz o melhor que pude dentro do melhor que conhecia; saio do estágio com a sensação de dever cumprido e consciência tranquila. Estou muito feliz com o trabalho realizado.

## Referências

- Amado, M. (1999). *O Prazer de Ouvir Música –Sugestões pedagógicas de audições para crianças*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Almeida, M. (2000). *As relações entre pares em idade escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança- Universidade do Minho.
- Borges, J. M. e Cardoso, P. M. J. (1999). *História da Música-Manual do aluno-2ºano*. Lisboa: Sebenta Editora.
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação, Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brito, C. (s/d). *História da Música 1º, 2º e 3º Anos*. Porto: Edições Associação de Estudantes.
- Contarini, R. C. *De A a Z com Mozart e a música* (2006). Everest Editora.
- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., e Vieira, S. (2009). *Psicologia, Educação e Cultura. Investigação –Ação: Metodologias Preferencial nas Práticas Educativas*. Braga: Instituto da Educação, Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas-Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Cruvinel, F. (2005). *A Educação musical e a transformação social – uma experiência com o ensino coletivo de cordas*.Goiânia: Wolney Unes.
- Estrela, A. (1986). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. (2ª edição). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Ferrão, A. M. e Pessoa, M. S. *Histórias Cantadas*. Lisboa: Plátano Editora.
- Fonterrada, M. (2008). *De Tramas e Fios. Um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Editora UNESP.
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da Indagação: Cartas Pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- Godinho, J. e Brito, M. (2010). *As Artes no Jardim-de-Infância: Textos de Apoio para a Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gordon, E. (2000). *Teoria de Aprendizagem Musical Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Gordon, E. (2008). *Teoria de aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar*. (3ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. e Weikart, D. (2011). *Educar a Criança* (6ª edição) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ketele, J.- M., e Roegiers, X. (1993). *Metodologia da Recolha de Dados – Fundamentos dos Métodos de Observações, de Questionários, de Entrevistas e de Estudo de Documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Máximo-Esteves, L. (2008). *Visão panorâmica da investigação-ação*. Porto: Porto Editora

Ministério da Educação – DEB (Ed.) (1997). *Orientação Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: autor.

Mantovani, M.(2009). O movimento corporal na educação musical: influências de Émelie Jaques-Dalcroze. São Paulo: Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista «Júlio de Mesquita Filho».

Oliveira-Formosinho, J. (Org.) (2007). *A Escola vista pelas crianças*. Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2002). Observação: Um percurso de formação, prática e reflexão. In J. Oliveira-Formosinho (org), *A supervisão na formação de professores I. Da sala à escola*, (166-216). Porto: Porto Editora.

Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Lisboa: Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade.

Vieira, M. H. (2013). A cidadania e a música na escola. In Nunes, M. (Coord) *Revista do Festival da Canção Infanto-Juvenil da Madeira, 8*.

Wuytack, J.,e Palheiros, G. B. (1995). *Audição Musical Activa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

#### **Legislação:**

Decreto-Lei nº 241/2001 de 30 de Agosto – Aprova os perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo do ensino básico.

#### **Outras referências**

Metas de aprendizagem do Pré-Escolar (sem data).

Projeto Educativo: *Mente São em corpo são 2010-2014*. Braga: Centro Cultural e Social Santo Adrião. 2014

## **Discografia**

Wolfgang Amadeu Mozart

### **CD 1 – Symphony**

**Symphony n. °25**

Columbia Symphony Orchestra

**Symphony n. ° 29**

NBC Symphony Orchestra

**Symphony n. ° 35**

Pittsburgh Symphony Orchestra

### **CD 2 – Symphony**

**Symphony n. ° 41 \*Jupiter**

Radio Symphony Orchestra Leipzig

**Symphony n. ° 28**

Columbia Symphony Orchestra

**Symphony n. ° 36**

Vienna Philharmonic Orchestra

### **CD 3- Pianoconcert**

**Piano concerto n. ° 9**

Concert du festival de Prades

**Piano concerto n.°20**

Berliner Philharmoniker

**Piano concerto n.° 22**

Reale di Danimarca

### **CD 4-Pianoconcert**

**Piano concerto n. ° 21**

London Synphony Orchestra

**Piano Concerto n. ° 24**

Columbia symphony Orchestra

**Piano Concerto n. ° 26**

Columbia Symphony Orchestra

### **CD 5-Pianoconcert**

**Piano concerto n. ° 27**

Perpignan Festival Orchestra

**Piano Concerto n.° 13**

Orchestra Simphonica di Roma della Rai

**Piano –concerto n. ° 14**

Perpignan Festival Orchestra

### **CD 6-Pianoconcert**

**Piano Concerto n. ° 15**

Philharminia Orchestra

**Piano Concerto n. ° 25**

Philharmonia Orchestra

**Piano Concerto n. ° 23**

Wiener Symphoniker



**CD7-Various**

**Clarinet Concerto**

Leopold Wlach, Klarinette

Wiener Philharmoniker

**Rondo a la Turca**

Orchestra de la Société des Concerts du Conservatoire

**Rex Tremendae Majestis**

Wiener Philharmoniker

**Confutatis Maledictis**

Wiener Philharmoniker

**Lacrimosa**

Wiener Philharmoniker

**Sonata for two pianos**

Rosina e Josef –Lhévienne :piano

**CD8-Various**

**Eine Kleine Nachtmusik**

Chicago Symphony –orchestra

**Concerto for flute and harp**

Orchestra de la société des concerts du Conservatoire

**Divertimento n. ° 2**

Orchestra de la Société des Concerts du Conservatoire

**CD 9- Ópera**

**Le Nozze di Figaro**

Overture

NBC Symphony Orchestra

**Le Nozze di Figaro**

Se vuol ballare & La vendetta, oh la vendetta

Fernando Corena, Solist

L`Orchestre de la Suisse Romande

**Le Nozze di Figaro**

Non so piu & Voi che sapete & Giunse alfin il momento...Deh vieni, non tardar & Porgi, amor Elisabeth

Schwarzkopf, solist

**CD 10-Ópera**

**Don Giovanni, solist**

Overture & Madamina! Il catalogo é questo & Lá ci darem la mano

Erich Kunz, solista

Wiener Philharmoniker