

A Música e a Prosódia: uma Exploração pelo Mundo Animal

/

Music and Prosody: an Exploration through the Animal World

DOI:10.34117/bjdv8n5-381

Recebimento dos originais: 21/03/2022

Aceitação para publicação: 29/04/2022

Inês Pereira Alves

Mestre em Educação Pré-Escolar
E-mail: pereira.inesalves@gmail.com

António José Pacheco Ribeiro

Doutor Estudos da Criança Especialidade Educação Musical
Conservatório do Vale do Sousa
Instituição: Universidade do Minho – CIEC-Campus de Gualtar
CEP:4710-057 Braga, Portugal
E-mail: antoniopacheco@ie.uminho.pt

RESUMO

O projeto *A Música e a Prosódia: uma Exploração pelo Mundo Animal* - desenvolvido numa sala de quatro anos, em contexto de Jardim-de-Infância, surgiu do interesse do grupo de crianças pelas atividades que englobam música e pela audição de histórias. A escolha do tema interligou a música, a prosódia e os animais. Os objetivos do projeto foram: (i) proporcionar às crianças meios e motivações para desenvolverem o seu sentido musical; (ii) estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado; (iii) promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar experiências nestas áreas de modo a estender o âmbito da formação global; (iv) adquirir conhecimentos sobre animais e as suas relações com o seu meio ecológico; (v) averiguar o papel da música na construção de conhecimentos. A investigação-ação foi a metodologia de investigação utilizada e os instrumentos de recolha de informação foram a observação, as notas de campo e o registo fotográfico. No decorrer das atividades, o grupo apresentou-se bastante empenhado e motivado para a construção de novas aprendizagens quer no âmbito do vocabulário, aquisição de linguagem, nas trocas comunicativas, na imaginação e criatividade, assim como no âmbito musical no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, criando produções significativas reveladoras dos conhecimentos adquiridos. Esta intervenção promoveu a cooperação entre o Jardim-de-Infância e a família sendo a participação ativa dos pais, uma verdadeira vantagem amparando e ajudando a uma maior envolvimento.

Palavras-chave: animais, crianças, educação-pré-escolar, educação musical.

ABSTRACT

The project *Music and Prosody: an Exploration through the Animal World* - developed in a four year old classroom, in a Kindergarten context, arose from the interest of the group of children for activities that include music and listening to stories. The choice of theme interconnected music, prosody and animals. The objectives of the project were: (i) provide children with the means and motivations to develop their musical sense; (ii)

stimulate and develop the different forms of communication and artistic expression, as well as creative imagination, integrating them in order to ensure a balanced sensory, motor and affective development; (iii) promote knowledge of the various artistic languages and provide experiences in these areas in order to extend the scope of global training; (iv) acquire knowledge about animals and their relationships with their ecological environment; (v) ascertain the role of music in the construction of knowledge. Action-research was the research methodology used and the information gathering tools were observation, field notes and photographic record. During the activities, the group was very committed and motivated to the construction of new learning in the areas of vocabulary, language acquisition, communicative exchanges, imagination and creativity, as well as in the musical area in the cognitive, affective and psychomotor development, creating significant productions that reveal the knowledge acquired. This intervention promoted cooperation between the kindergarten and the family, with the active participation of parents being a real advantage, supporting and helping a greater involvement.

Keywords: animals, children, pre-school education, music education.

1 MÚSICA NA INFÂNCIA - UM ELEMENTO PROPULSOR DAS APRENDIZAGENS

1.1 A MÚSICA E O DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA

A educação musical desde a primeira infância foi um dos notórios progressos do século XX devido ao foco e dedicação por parte de compositores e pedagogos de renome como Carl Orff, Emile Jacques-Dalcroze ou Edgar Willems. Carl Orff suportava e fundamentava as suas ideias em princípios - agir, reagir, integrar e colaborar - estipulando um leque de componentes que guiaram a sua metodologia em volta de pontos como o ritmo, a melodia, criatividade, jogo, improvisação e interpretação instrumental. Orff “necessitava conhecer profundamente o mundo misterioso da infância, inserir-se na sua vida maravilhosa, nos seus sonhos e nas suas brincadeiras, para poder planear uma educação musical partindo dos gostos e interesses das crianças, e não do mundo dos adultos” (VIEIRA, 1998, p. 23). Dalcroze produziu um sistema musical baseado no movimento e ritmo, alicerçado na formação pessoal humana, no qual a aprendizagem musical é resultante do movimento corporal, tendo em vista a ampliação da psicomotricidade e a criatividade. Willems abordou a ligação da tríade – música, ser humano e o mundo. A estimulação através do som manifesta uma importância crucial no quotidiano e desenvolvimento infantil. Os sons surgem no decorrer da gravidez e nos primeiros anos de vida da criança: a voz dos pais próximos, canções de embalar, são os primordiais estímulos. A janela de oportunidade de maior importância para as

aprendizagens acontece no período desde o nascimento até aos 18 meses. (Gordon, 2000a, p. 307), afirma que “[...] quanto mais música uma criança ouvir até aos 18 meses e quanto maior for a variedade e o equilíbrio entre as experiências auditivas da criança, [...] tanto melhor ela estará preparada a aprender a cantar, a mover-se e a audiar”. As crianças destas idades aprendem muito pela experiência, pela manipulação, exploração e interação com o mundo que as rodeia. Com 18 meses, as crianças não possuem a aptidão para diferenciar os materiais que provocam os sons, centrando-se no modo de produção do som e a sua exploração. Os avanços vão surgindo e nas idades compreendidas entre o primeiro e o terceiro anos de vida, as crianças tornam-se mais capazes, fruto de conquistas vocais e corporais. Aos três anos, amplia-se a memorização o que se reflete na quantidade e qualidade do repertório. Nesta altura, evidencia-se a importância das canções uma vez que engloba aspetos como a melodia, ritmo e harmonia.

A música é crucial no crescimento e desenvolvimento da criança, uma vez que capacita a sua criatividade e imaginação. A primeira infância é de extrema importância, inclusive para a abordagem musical, visto que Gordon (2000a,) destaca que o nosso potencial para aprender nunca é tão elevado como no momento em que se nasce, e que a partir daí diminui gradualmente e “[não se pode] corrigir a perda de oportunidades sofrida por uma criança durante a fase em que os fundamentos da aprendizagem estão a ser estabelecidos[...]” (GORDON, 2000a, p. 305). Explicitando “se uma criança muito pequena não tiver oportunidade de desenvolver um vocabulário de audição musical, as células que deveriam ser usadas para estabelecer esse sentido auditivo serão, na melhor das hipóteses, reconvertidas para outro sentido” (GORDON, 2000a, p. 306). A música apresenta um cariz transversal, proporcionando o desenvolvimento da concentração e do raciocínio matemático, a aquisição de hábitos, de atitudes e comportamentos, destacando-se o fator motivacional e a coordenação motora. No aperfeiçoamento do desenvolvimento linguístico, na perceção do sons e significado dos mesmos, as crianças são mais estimuladas com sons e jogos prosódicos. A música promove o desenvolvimento das capacidades cognitivas (raciocínio lógico e abstrato, memória, ...), afetivas (reconhecimento dos batimentos cardíacos, efeito tranquilizante, ...) e sociais (maturação social).

Segundo as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, “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, [...]” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1997, p. 64). Existindo esta ligação entre a expressão

musical e a educação musical, esta acontece em cinco aspetos relacionados: escutar, cantar, dançar, tocar e criar. Cada um destes cinco eixos envolve subpontos: escutar abarca a exploração das características dos sons, a identificação e reprodução; cantar faz parte da rotina educacional e pode resultar no trabalho do ritmo; a dança engloba a expressão através do movimento corporal; tocar e criar com o auxílio da voz e/ou de instrumentos.

[...] se os adultos dedicarem o tempo necessário ao desenvolvimento musical das crianças pequenas e não subestimarem a sua compreensão, elas virão a sentir-se mais à vontade com todos os tipos de música numa idade mais precoce e desenvolverão atitudes positivas em relação à música que persistirão ao longo da sua vida (GORDON, 2000b, p.7).

Considerando a importância do papel do educador e a importância da música no desenvolvimento da criança é fundamental que as crianças ao frequentarem o jardim-de-infância beneficiem de um meio musical e alguma orientação informal durante o estágio de balbúcio musical. A música é um fator cultural e de aprendizagem, fonte de expressão e interação; a música é considerada, pelo ponto de vista de vários autores, fundamental para o enriquecimento humano, ramificando para as questões do bem-estar e da formação íntegra e plena do indivíduo e cidadão.

O ambiente que rodeia as crianças é dotado de vários sons compondo a paisagem sonora (SCHAFER, 1991, 2001). Através das características do som, a criança desenvolve aspetos relacionados com a perceção auditiva, aspeto chave para o processo comunicacional. Numa busca pelo maior aproveitamento e desenvolvimento da criança, deve haver um trabalho intencional conjunto entre a equipa educativa e a família proporcionando às crianças a oportunidade de manipular, explorar e criar as suas próprias danças, cantos e músicas. A música torna-se numa espécie de segunda linguagem, abrindo hipótese à criança de aprender acerca de si própria, sobre os outros, a cultura e comunidade. A música passa emoção, destaca experiências e assinala acontecimentos pessoais (HOHMANN; WEIKART, 2007).

A música tem um papel importante no processo de aprendizagem da criança, com múltiplos benefícios, potenciando a expressão de ideias e sentimentos, auxiliando, inclusive, o individual no sentimento de pertença ao grupo. A música surge como um instrumento de trabalho inquestionável de transformação social, no qual o ambiente educacional é propício ao respeito, cooperação e a reflexão, capacidades fundamentais para a formação humana (SOUZA; JOLY, 2010). Ainda de acordo com Souza e Joly (2010, p. 101):

[...] a integração entre os aspetos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos, assim como a promoção de integração e comunicação social, conferem carácter significativo à linguagem musical. É uma das formas importantes de expressão humana, o que por si só justifica sua presença no contexto da educação, de um modo geral, e na educação infantil, particularmente.

A música é um “elemento imprescindível na educação, pelo seu valor artístico, estético, cognitivo e emocional. Pedagogicamente, através da criatividade, a linguagem musical oferece possibilidades interdisciplinares, enriquecendo o processo educacional” (CORREIA, 2010, p. 197). A música é, inclusive, “um largo espectro de experimentação de diferentes capacidades individuais, constituindo um bom meio de experimentação de interações sociais” (COSTA, 2016, p. 14). A música promove as interações, visto que suscita o convívio entre pares, a participação e cooperação. As crianças do contexto pré-escolar gostam de cantar canções de diversos tipos (tradicional, de embalar, relacionadas com a cultura ou festividades), e aprendem a cantar ouvindo cantar, até se apropriarem da música (HOHMANN; WEIKART, 1997). Num ambiente desafiador e estimulado para o contacto com a música, o educador deve procurar “levar as crianças de idade pré-escolar a ouvir uma variedade grande de músicas gravadas e ao vivo” (HOHMANN; WEIKART, 1997, p. 660), possibilitando às crianças a oportunidade para ouvirem e se moverem ao som de melodias distintas. Quanto maior for o conjunto de géneros musicais, maior será o enriquecimento musical das crianças. Nesta linha de pensamento, destaca-se a importância da música ao vivo, tendo em vista proporcionar escutar músicas ao vivo, uma vez que as crianças:

[...] apreciam ouvir, observar e mover-se ao som de música ao vivo proveniente de tambores, harmónicas, violas. [...] ver pessoas a criar música mesmo em frente aos seus olhos e mover ao compasso de sons ao vivo dão novas dimensões à compreensão que as crianças têm da música e às percepções que têm de si próprias como criadoras de melodias (HOHMANN; WEIKART, 1997, p. 660).

O papel do educador é de pensar a sua prática educativa e intencionalidade pedagógica, promovendo uma pluralidade de propostas que auxiliem e suportem o desenvolvimento de experiências em torno da música: manipular e tocar instrumentos musicais simples, explorar diferentes músicas e ritmos, dançar livremente, movimentar-se ao som da música. O recurso à música como um instrumento metodológico e pedagógico pode evidenciar benefícios, inclusive, nas competências transversais e interdisciplinares em outras áreas de conteúdo. Correia (2010, p. 137) afirma que “devido

à intensa ligação entre a música e as emoções, a musicalização no ambiente escolar pode criar situações positivas para a aprendizagem”. De acordo com Werle (2011, p. 94):

A possibilidade da professora de educação infantil e anos iniciais trabalhar com a música em suas práticas amplia a capacidade de contextualização e significação a ser construída acerca da música pelos alunos. Na medida em que o professor organiza sua ação pedagógica e articula as áreas de conhecimento, integrando-as à música, as aprendizagens passam a ter mais significado para as crianças.

A interligação de várias áreas de conteúdo acontece, por exemplo, ao abordar as questões de linguagem e literacia com jogos prosódicos ou mesmo canções, um trabalho intencional e direcionado. Com propostas pedagógicas e significativas, cabe ao educador criar as oportunidades e materiais para desenvolver em cada criança, entre pares e no grupo, a sensibilidade para o som e as suas características e propriedades, com recurso ao lúdico para uma abordagem rica de experiências e conhecimentos.

1.2 DESENVOLVIMENTO LINGUÍSTICO

A comunicação é uma conquista humana, sendo através da linguagem (verbal ou não-verbal) que o processo comunicacional acontece havendo interação com o outro e o com meio. “A comunicação é, sem dúvida, uma das principais vias de crescimento, realização e independência de todos os seres humanos” (ALMIRALL; CAMATS; BULTO, 2003, apud LOURENÇO, 2011, p.1), sendo fulcral estimular as crianças a aprenderem, a comunicarem e a estabelecerem laços com o que as envolve (LOURENÇO 2011). Scherer (2010) explicita o desenvolvimento linguístico como uma condição necessária para a formação da atividade consciente do homem:

[...] esse sistema de códigos e significados é o veículo mais importante do pensamento, que assegura a transição do sensorial ao racional na representação do mundo. [...] a importância da linguagem para a formação da consciência consiste em que ela efetivamente penetra todos os campos da atividade consciente do homem, eleva a um novo nível o desenvolvimento dos processos psíquicos” (LURIA, 1991, p.81-82).

A linguagem é a ferramenta de descodificação do mundo, provocando trocas entre indivíduos e do indivíduo com o meio. É através da mesma que conseguimos enriquecer a nível cognitivo, em questões de conhecimento, ao nível social como os valores, e ao nível afetivo como os sentimentos, pensamentos e modo de ser. A linguagem, além de ser um meio de comunicação, expressa o pensamento, estruturando-o. De acordo com

Lourenço (2011) uma diversidade de processos mentais são estimulados através da audição e da produção de música, tais como a simbolização, a conceptualização e a compreensão. Gomes e Simões (2007) referem-se à música não só como um meio de desenvolvimento, mas também como um contributo fulcral ao nível da comunicação verbal e não-verbal, promovendo a interação e autoconhecimento (REIMER, 1970; ELLIOTT, 1995); a música proporciona oportunidades de explorar os sentimentos, de os expressar sem verbalização. Swanwick (1999) apud Costa (2010, p. 31) realça:

Quando pintamos, dançamos ou fazemos um poema, traduzimos a nossa experiência em imagens particulares, estabelecemos novas relações com estas imagens, e articulamos o nosso pensamento dentro de sistemas de signos envolvendo-nos naquilo que Oakeshot chama *conversa*o [...]. Isto é, ordenamos as imagens através de relações e elaboramos um sistema de signos, palavras, gestos significativos, texturas e formas expressivas, que partilhamos com os outros.

Gordon (2000a) afirma que para falar com boa articulação, é necessário ritmo, o qual é adquirido em conjugação com o movimento corporal. Logo, cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico, assim como para o desenvolvimento musical. A música é som, é o discurso dos sons, e como todo bom discurso, deve comunicar e dizer algo (SCHAFER, 1991, 2001). Os sons e a música representam no desenvolvimento infantil um papel importante. De facto, a perceção sonora existe desde o quinto mês da vida intrauterina. Willems (1970, p. 60) amplia: “os pequeninos aprendem a imitar, a comparar, a emparelhar, a julgar e classificar diferentes sons”; logo “quanto mais nós formos sensorialmente sensíveis ao som, mais descobriremos as suas diferentes qualidades, os diferentes elementos: altura, intensidade, timbre, sons harmónicos, sons resultantes, etc.”. Gordon (2000a, p. 16-18) explicita que “[e]mbora a música não seja uma linguagem, o processo de audiar e atribuir significado à música é igual ao processo de pensar e atribuir um significado à fala”; e “[e]scutar música, compreendendo-a, e escutar a fala, compreendendo-a, envolvem operações similares”. Desta forma temos a linguagem, a fala e o pensamento. A linguagem é fruto da necessidade humana de comunicar. A fala é o procedimento/método pelo qual comunicamos. O pensamento reflete a estrutura/ideia que queremos comunicar. A música, a execução e a audição possuem significados paralelos. A música é o resultado da necessidade de comunicar. A execução é o modo como a comunicação ocorre. A audição é o que é comunicado. Gordon (2000a, 2000b) refere que a música possui uma sintaxe, permitindo-nos compreender a ordem lógica dos

sons. O processo de audição permite aprender “[...] de fora para dentro, do geral para o específico” (Gordon, 2000a, p. 19). Gordon (2000b) afirma que se trata de um processo de construção mental que proporciona aprendizagens amplas. As crianças aprendem, inclusive, por imitação, sem denotarem o significado das suas ações, explorando e observando numa fase primordial. No caso da fala, a laringe fica completamente formada quando atinge um ano de idade. Inicialmente, a criança produz sons vocais com glissandos e, com a maturação do aparelho fonador, a criança fica capaz de fazer a separação entre os sons que reconhece, imitar palavras, porém, sem as conseguir conjugar numa sequência lógica. De acordo com Gordon (2000a, p. 43) “toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é exceção, começa pelo ouvido e não pelos olhos”. Neste sentido, as crianças devem também aprender a ouvir e a executar música com compreensão antes de lhes serem ensinadas competências de leitura musical (Gordon, 2000b). “Digo-o a tremer, creio bem que a música tem estado baseada até aqui sobre um princípio falso. Procura-se demasiadamente escrever, faz-se música para o papel, ao passo que ela é feita para o ouvido” (DEBUSSY apud WILLEMS, 1970, p.55).

Concordando com Gordon (2000a, p. 324) “[o] processo de aprendizagem musical, tal como o da aprendizagem de uma língua, é evolutivo [e] nenhum deles pode ser imposto a uma criança numa idade arbitrária”.

2 DIMENSÃO INVESTIGATIVA: INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O conceito de investigação-ação reflete-se num ato físico de investigar, de procura, um ato prático que nos leva a examinar com um envolvimento dinâmico. “A investigação é acção sobre o qual o investigador age, participa e se projeta” (FILIPE, 2004, p. 112). Deste modo, existem diversas definições do que é para alguns autores a investigação-ação, fortalecendo o seu teor de que é um processo desafiante. Desta forma, James Mckernan (1998) apud Máximo-Esteves (2008, p. 20) diz o seguinte:

A investigação-acção 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 efectuada para verificar e demonstrar a eficácia da acção realizada. [...] Investigação-acção é uma investigação científica sistemática e auto-reflexiva levada a cabo por práticos, para melhorar a prática.

Pela visão de Oliveira, Pereira e Santiago, o processo de investigação-ação é diferente de todas as outras metodologias/investigações, justificando:

O que singulariza esta estratégia de investigação em relação aos outros tipos de investigação prende-se com a sua natureza eminentemente colaborativa ou cooperativa: as intervenções não são assumidas unilateralmente pelo investigador, a partir do exterior, mas pelo conjunto de actores envolvidos no processo investigativo, no qual adquirem o estatuto de parceiros (OLIVEIRA; PEREIRA; SANTIAGO, 2004, p. 29).

Este processo propulsiona ao papel ativo do educador/professor, um modelo socio construtivista. O educador não se restringe a um papel passivo, assimilando somente investigações de outros profissionais. Desta forma, o educador é um investigador, um sujeito da sua própria investigação, trabalhando em evolução e melhoria do ambiente educativo.

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 objectivos a prosseguir e escolher as estratégias e metodologias apropriadas para monitorizar tanto os processos como os resultados (OLIVEIRA-FORMOSINHO; FORMOSINHO, 2008, p. 9-10).

O educador procura respostas às suas questões, um ator social numa postura de permanente questionamento, operacionalização, documentação e profunda reflexão profissional acerca de todos os aspetos da investigação. Este processo é um desafio para as equipas educativas, que devem trabalhar em cooperação, visto que é um processo com um cerne maioritariamente prático, com o objetivo de promover mudanças no local em que o investigador está a realizar a sua investigação. De acordo, com Bogdan e Biklen (1994, p.292),

[...] a investigação é uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam face a objectos e actividades. Académicos e investigadores profissionais investigam aspectos pelos quais nutrem interesse. Formulam o objectivo do seu estudo, em forma de hipóteses ou de questões a investigar.

A pesquisa/investigação e a ação interligam-se em todo o processo. Desta forma, a investigação auxilia o aumento da compreensão e assimilação dos dados por parte do investigador, e a ação, obtém a mudança daquilo que o investigador pretende. Assim, a direção a seguir, o sentido, a intencionalidade dessa transformação são os eixos que caracterizam a investigação-ação.

2.1 INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

No processo de investigação-ação é essencial ter em conta os instrumentos e técnicas de documentação para a realização desses ciclos da investigação-ação. Os instrumentos de recolha de dados desta investigação foram os seguintes: a observação, as notas de campo, o registo fotográfico.

a) Observação: a observação apresentou-se como um instrumento de recolha de dados (documentação) de extrema importância. Deste modo, “observar o que as crianças fazem, dizem e como interagem e aprendem constitui uma estratégia fundamental de recolha de informação” (SILVA, 2016, p. 13). Para a fiabilidade do projeto, é indispensável uma constante recolha de dados, para mais tarde conseguir-se realizar e fundamentar uma avaliação precisa.

Compreender a criança no seu contexto implica que o/a educador/a selecione e utilize diferentes formas e meios de observação e registo, que lhe permitam «ver» a criança sob vários ângulos e situar essa «visão» no desenvolvimento do seu processo de aprendizagem. A organização, análise e interpretação dessas diversas formas de registo constitui-se como um processo de documentação pedagógica, que apoia a reflexão e fundamenta o planeamento e a avaliação (SILVA, 2016, p. 14).

Compreender a importância da documentação pedagógica propulsiona a edificação de novas formas de pensar e de compreender o grupo de crianças e a educação de infância. A documentação pedagógica é um processo de construção de significado, tornando visível todo o nosso trabalho e refletindo acerca da prática e resultados/produções. Temos que ter capacidade de interpretar a nossa documentação pedagógica, de dialogar e sujeitar à compreensão dos outros. A documentação envolve uma observação intencional e direcionada e sobretudo uma exigência do observador.

Os observadores são «observadores-participantes», que estão interessados em registrar cuidadosamente as várias partes das informações. Eles pretendem construir um entendimento que possa ser compartilhado acerca das maneiras como as crianças interagem com o ambiente, como elas se relacionam com os adultos e com outras crianças e como constroem o próprio conhecimento (GANDINI; EDWARDS, 2002, p.151).

A observação constitui os pilares do planeamento, ação e avaliação, servindo de um suporte para a intencionalidade do processo educativo. É essencial para recolher informações necessárias para melhor compreender as características das crianças e o seu contexto familiar.

Através da observação sabe-se muito sobre cada criança: o que faz sozinha, o que faz apoiada, o que lhe desperta interesse e sustém a sua atenção, o que ambiciona fazer, aquilo de que gosta e aquilo de que não gosta. Em resumo, o que pensa, o que sente, o que espera, o que sabe e o que pode vir a saber. Não há ação educativa que possa ser mais adequada do que aquela que tenha a observação da criança como base para a planificação educativa (FORMOSINHO, 2015, p. 77).

Deste modo, para a concretização de um projeto fundamentado, teórico e praticamente suportado, é pertinente uma diária recolha de dados, fruto de interações e parcerias de qualidade, para posteriormente documentar, registar e proceder a uma avaliação argumentada.

b) Notas de campo: as notas de campo foram utilizadas por serem um método de registo de evidências, uma vez que são consideradas um “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 150). Os mesmos autores, ainda reforçam a ideia de que as notas de campo podem provocar a construção de uma semelhança de diário pessoal, que irá ajudar o investigador a refletir, sustentar as suas propostas e acompanhar melhor o desenvolvimento do projeto, a questionar-se e evidenciar como é que o plano de investigação foi modificado/influenciado pelos dados recolhidos e, acima de tudo, o observador torna-se consciente do fio condutor e da execução das tarefas com o grupo, uma vez que além do aspeto refletivo, as notas de campo também apresentam um aspeto descritivo.

As notas de campo consistem em dois tipos de materiais. O primeiro é descritivo, em que a preocupação é de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O outro é reflexivo – a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 152).

As notas de campo tiveram um grande impacto, visto que além dos registos de descrições das crianças, do ambiente educativo, dos acontecimentos e dos incidentes críticos, foram fundamento chave para a construção das propostas realizadas ao longo deste projeto.

c) Registo fotográfico: através do recurso a fotografias (devidamente consentidas pelos pais e encarregados de educação) que se revelam dados descritivos, conseguimos evidenciar o envolvimento da criança, o estado de espírito, as interações entre pares, entre outros aspetos.

De facto, um fotógrafo é um observador humano que pode ser sensível e lembrar-se (dentro dos limites, obviamente) da totalidade da cena. Um fotógrafo funciona de uma maneira diferente. As duas operações básicas da fotografia consistem no enquadramento (decidir o que deve ser incluído na fotografia e sob que perspectiva) e na temporização (decidir quando carregar o botão). [...] Um bom fotógrafo pode isolar e congelar relações ou comportamentos de uma forma que não pode ser recriada verbalmente [...] (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 143).

Os registos fotográficos desta investigação foram importantes para revelarem pormenores que poderiam ser negligenciados de outra forma.

3 PROCEDIMENTOS E OBJETIVOS

O tema do projeto: *A Música e a Prosódia: uma Exploração pelo Mundo Animal*, desenvolvido em contexto de Jardim-de-Infância com um grupo de crianças de quatro anos, surgiu fruto da observação das interações das crianças, da reflexão sobre os seus interesses, da averiguação do plano de trabalho para o ano letivo e dos objetivos traçados para cada período. Este projeto foi marcado pela sua transversalidade, englobando distintas áreas nas propostas de trabalho que foram sendo realizadas. As propostas pedagógicas foram interligadas à intencionalidade do reconhecimento de características dos animais e os seus modos de vida.

O ser humano vai processando, gradualmente, a informação que o meio físico e natural (meio envolvente) lhe envia. A observação, manipulação, a descoberta e comunicação são os instrumentos chave que permitem ter acesso ao conhecimento e ao domínio do mundo que o rodeia. A criança inicia a construção do seu pensamento, assimilando a informação que o meio mais próximo lhe fornece, ou seja, descobre-se com uma potencialidade perceptiva e motora num espaço determinado.

O processo de assimilação é contínuo, orientando-se na direção de tudo o que a rodeia, sobre os seres inanimados (objetos) e sobre os que possuem vida (animais e plantas), para descobrir posteriormente os quatro elementos naturais, como realidades que se inserem no domínio da Natureza e Conhecimento do Meio Natural (SILVA, 2016). Os animais são um dos elementos do ambiente natural mais significativos para a criança e constituem, simultaneamente, a sua mais ativa referência em relação ao meio, de modo que o fenómeno da sua antropomorfização é uma característica deste período de desenvolvimento intelectual, que vai sendo desmistificado.

Os objetivos do projeto foram assim estabelecidos: (i) proporcionar às crianças meios e motivações para desenvolverem o seu sentido musical; (ii) estimular e

desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afetivo equilibrado; (iii) promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar experiências nestas áreas de modo a estender o âmbito da formação global; (iv) adquirir conhecimentos sobre animais e as suas relações com o seu meio ecológico; (v) averiguar o papel da música na construção de conhecimentos.

Este projeto englobou um total de dezassete propostas de atividades. Numa fase inicial recorreu-se a uma obra com sons dos animais (onomatopeias) fazendo-se um levantamento das conceções prévias e questões das crianças. Explorando a fábula *Os Músicos de Bremen* (Irmãos Grimm) analisaram-se as diferenças entre os animais e ilustraram-se os animais preferidos de cada criança, assim como identificaram-se os conhecimentos de cada criança sobre esses mesmos animais: o burro, o cão, o gato e o galo. Numa terceira proposta recorreremos a um saco mágico para evidenciar a diferença entre os animais terrestres e os aquáticos. No seguimento desta atividade decorreram propostas com adivinhas, recortes e moldes para pesquisarmos acerca da locomoção e habitat dos animais. Após este trabalho procuramos saber mais sobre os animais domésticos e selvagens, explorando a obra *O Cuquedo* de Clara Cunha (2008) e a música *Animais Domésticos e Selvagens*, de Alda Casqueira Fernandes. Com a ajuda das famílias e comunidade realizamos e construímos uma proposta na qual cada criança trouxe informações/características e imagens e fizemos um placar do mapa mundi com os animais distribuídos pelos distintos pontos geográficos, as particularidades dos seus habitats e o género musical associado ao respetivo continente. Nas propostas seguintes abordamos os animais da quinta com a criação de um livro do grupo colocado na área da biblioteca, e um tapete narrativo com ilustrações das próprias crianças. *O Nabo Gigante* de Alexis Tolstoi (2018) foi uma obra explorada com recurso à aplicação *A ler vamos* da Câmara Municipal de Matosinhos. Tendo já estudado um diverso leque de animais, abordamos a alimentação dos animais com recurso à obra *Ungali* de Elsa Serra (2012). Numa fase final falamos das famílias de instrumentos e da orquestra sinfónica. Na família dos sopros, abordamos a obra *Bernardino* de Manuela Bacelar (2016) e as crianças tiveram a oportunidade de manusearem instrumentos como a flauta e o clarinete. Para a família das cordas e a família da percussão recorreremos à obra *O Urso, o Piano, o Cão e o Violino* de David Litchfield (2018). Querendo que as crianças experienciassem mais em todo o projeto, também nesta proposta manusearam a guitarra, as maracas, as pandeiretas

e os tambores. As questões relacionadas com a orquestra e os seus constituintes foram abordadas com a obra *A Orquestra do Bacio* de Guido Van Genechten (2018).

4 RESULTADOS

No decorrer das propostas pedagógicas procurou-se promover o envolvimento das crianças em torno do projeto, das suas famílias e, essencialmente, em torno de uma linha condutora que interligava as diferentes temáticas inerentes à exploração do conhecimento do Mundo dos Animais: as suas classificações, habitat e sinalização no mapa mundi com exploração do género musical associado à zona do globo, locomoção, entre outros pontos pertinentes, sendo um facto motivador para o grupo. Apoiando e suportando a ação nos dados recolhidos através de notas de campo, interações com as crianças e entre elas, pequenas reflexões, diálogos entre a equipa educativa, percebeu-se que o grupo se mostrou desde o início, bastante recetivo, empenhado, envolvido e interessado por este trabalho, em procurar respostas às suas questões com recurso a diferentes suportes literários, informáticos e em busca no espaço natural. Este projeto abarcou momentos de jogo simbólico, momentos de estimulação da imaginação, criatividade e curiosidade, possibilitando às crianças o experimentar e manipular de forma lúdica e com sentido de conhecimento. Efetivamente, com o desenrolar do projeto e a intencionalidade pedagógica manifestada, foi possível proporcionar às crianças vivenciar múltiplas experiências, utilizar várias formas de comunicação, novos conhecimentos e sensações, tornando todo o ambiente educativo num espaço de aprendizagem pela ação ou aprendizagem ativa. Durante as propostas desenvolvidas trabalhou-se com o grupo, jogos prosódicos, com o ímpeto de estimular a consciência fonológica, mas também a Literacia Musical; atividades de expressão rítmica, dança e movimento (expressão corporal) para possibilitar a expressão e transmissão de emoções ao som de grandes compositores, como por exemplo Beethoven; foi possível abordar os sentimentos e as emoções (MARTINS; RIBEIRO, 2022), para que as crianças aprendessem a expressar-se e a saber dialogar sobre o que sentiam. Este projeto foi marcado pela sua transversalidade abordando conceitos matemáticos, sustentando as crianças no desenvolvimento da consciência fonológica, proporcionando saberes no âmbito da Área do Conhecimento do Mundo, do espaço físico e natural, entre outros, num recurso a uma pluralidade de materiais.

Todo o projeto foi planeado a pensar nas crianças do grupo, em particular nos seus interesses pelas histórias e animais. Esta abordagem permitiu que as crianças desenvolvessem a sua criatividade – ao criarem uma história, numa das propostas, por

exemplo; a partilha – por permitir que as crianças partilhassem a sua pesquisa sobre um animal à escolha caracterizando-o; o respeito e a responsabilidade – por se tornarem responsáveis por fazerem pesquisas, estarem atentos ao mundo que os rodeia, questionarem os adultos ao seu redor; a autoestima – ao fazer perceber às crianças que eram capazes de criarem/inventarem uma história, de a ilustrarem, de criar uma sequência com sentido; a autoestima também era destacada quando as crianças viam os seus resultados expostos: o livro do grupo criado, a exposição das suas pesquisas com as famílias nos placares, as suas fotos com os seus animais com a ficha de identificação do mesmo, entre outros aspetos. O projeto sustentou-se na cooperação entre o Jardim-de-Infância e a família, sendo a participação ativa dos pais, um dos pontos mais relevantes de toda a iniciativa. Deste modo, a participação das famílias apresentou-se como uma verdadeira vantagem para motivar automaticamente o grupo, pois conseguiram despertar o interesse de todas as crianças mais facilmente. Este projeto foi desenvolvido em contexto de Jardim de Infância encontrando-se interligado ao projeto desenvolvido em contexto de Creche denominado: *A Música e a Prosódia numa Abordagem à Cidadania*.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste projeto capacitou-me a intervir ativamente nas diferentes áreas, em todos os níveis relacionados, e a evidenciar que a “diversidade de situações e a variedade de reações das crianças que iniciam a educação pré-escolar exigem uma grande atenção, flexibilidade e recetividade por parte do educador para encontrar as respostas mais adequadas” (SILVA, 2016, p. 88).

O educador deve ser alguém que permite o desenvolvimento de relações de confiança e de prazer através da atenção, gestos, palavras e atitudes. Deve ser alguém que estabeleça limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida de decisões e escolhas para as quais ela ainda não tem suficiente maturidade, mas que ao mesmo tempo permitam o desenvolvimento da autonomia e empatia e de expansividade, promovendo a linguagem da criança através de interações recíprocas e o seu desenvolvimento socioemocional (PORTUGAL, 1998, p. 198).

Ao longo do trabalho, procurei desenvolver compromissos éticos, principalmente, para com o grupo e a criança no individual. Em interações com o grupo e ao observar as interações suscitadas, ajudei a tornarem-se pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres, em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo. Tinha a intencionalidade de suscitar a realização de aprendizagens significativas, assim como mediar e orientar com

respostas e propostas de qualidade, experiências diferentes daquelas que já pudessem ter tido.

Os recursos que construí e/ou partilhados por mim, procuraram suscitar curiosidade nas crianças, estimular ao máximo o seu desenvolvimento, criatividade e interações entre as mesmas. Ainda mais com o decorrer das atividades, comecei a aprimorar e melhorar as planificações, assim como a intencionalidade pedagógica, a ter um cuidado com a organização do tempo, a flexibilidade, tentando proporcionar ao grupo interações em grande e pequeno grupo.

Planear implica que o/a educador/a reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando recursos necessários à sua realização. Planear permite, não só antecipar o que é importante desenvolver para alargar as aprendizagens das crianças, como também agir, considerando que foi planeado, mas reconhecendo simultaneamente oportunidades de aprendizagem não previstas, para tirar partido delas. Planear não é, assim, prever um conjunto de propostas a cumprir exatamente, mas estar preparado para acolher as sugestões das crianças e integrar situações imprevistas que possam ser potenciadoras de aprendizagem (SILVA, 2016, p. 15).

Reconheço a importância das observações e registo que sustentaram e fundamentaram o projeto e as planificações. O recurso a elementos fotográficos e de excertos proferidos pelas crianças, permitiu uma reflexão e melhor interpretação do procedimento e resultados das atividades. O desenrolar deste projeto, com as atividades incluídas, mostrou-se ser possível, proporcionar às crianças, vivenciar múltiplas experiências, várias formas de comunicação, novos conhecimentos e sensações, tornando todo o ambiente educativo num espaço de aprendizagem pela ação ou aprendizagem ativa. Durante as atividades desenvolvidas tive a oportunidade de trabalhar com o grupo, quadras, com o objetivo de desenvolver a consciência fonológica, mas também a Literacia Musical; tive oportunidade de desenvolver atividades de expressão rítmica, dança e movimento (expressão corporal) ao som de compositores; foi possível abordar os sentimentos e as emoções, para que as crianças aprendessem a expressar-se e a saber dialogar sobre o que sentiam. O projeto suscitou no grupo um maior desenvolvimento da autonomia e do sentido de convivência em grupo, uma vez que as propostas pedagógicas incentivaram a partilha de pensamento/impressões, a partilha de dados pessoais e bens, sentimentos e a escuta do outro.

De facto, a Educação Musical oferece um enorme potencial, que infelizmente não é trabalhado como deveria ser desde a primeira infância, contudo deve ser explorada no sentido de criar/proporcionar oportunidades para que se estabeleçam relações de

afetividade com a música, e as crianças possam construir o seu sentido musical. Reparei que as crianças possuem uma maior capacidade de memorização de conceitos, quando interligados à música, rimas, entre outros jogos prosódicos. Mostrou-se ser um fator extremamente importante no desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor das crianças. As crianças desenvolveram aprendizagens significativas, inclusive, por múltiplas interações: criança-criança, criança-equipa educativa e criança-família.

No decurso deste projeto procurei salientar a importância e o papel que a música pode ter no desenvolvimento de múltiplas linguagens (ESTEVEZ; RIBEIRO, 2022), a transversalidade nas atividades, enriquecendo as competências de comunicação. A implementação deste projeto procurou proporcionar experiências com significado e aprendizagens enriquecedoras. Post e Hohmann (2011, p.14) afirmam: “as crianças de tenra idade estão simplesmente a procurar um sentido de si e uma compreensão sobre o resto do mundo”. Neste momento de aprendizagem, mais do que compreender conceitos, é necessário proporcionar às crianças os elementos necessários à exploração de conceitos, para que estas sejam capazes de descobrir a complexidade que deles faz parte, a fim de compreendê-los. Neste contexto, verificou-se que os objetivos traçados inicialmente foram cumpridos e que a música proporcionou a aquisição de novos conhecimentos e competências relacionadas.

REFERÊNCIAS

ANIMAIS DOMÉSTICOS E SELVAGENS. Alda Casqueira Fernandes (Composição e Interpretação). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=b4neFj-Z-ho>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

BACELAR, Manuela. **Bernardino**. 3ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 2016.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação** – Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

CORREIA, Marcos António. A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 36, p. 127-145, 2010.

COSTA, Irene Cortesão. **A música no Jardim-de-Infância**. Projeto “Crescer com a música” da Câmara Municipal do Porto. Porto: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, 2016.

COSTA, Maria Manuela Isaías Afonso da. **O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick**. Dissertação (Mestrado em Educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa, 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10451/2563>>. Acesso em: 2 abr. 2020.

CUNHA, Clara. **O Cuquedo**. Lisboa: Livros Horizonte, 2008.

ELLIOTT, David. **Music Matters: A New Philosophy of Music Education**. New York: The Oxford University Press, 1995.

ESTEVES, Bruna Loureiro; RIBEIRO, António José Pacheco. Expressão e comunicação na creche e no jardim de infância: a música e seu contributo no desenvolvimento de múltiplas linguagens. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.4, p.31623-31637, abr. 2022. DOI: 10.34117/bjdv8n4-579

FILIFE, Belarmina. A Investigação-Ação Enquanto Possibilidade e Prática de Mudança. In: OLIVEIRA, L.; PEREIRA, A; SANTIAGO, R. (Org.). **Investigação em Educação** – Abordagens Conceptuais e Práticas. Porto: Porto Editora, 2004. p. 107-119.

FORMOSINHO, João. **Modelos Curriculares para a Educação de Infância** – Construindo uma práxis de participação. Porto: Porto Editora, 2015.

GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn et al. (Orgs.). **Bambini: a abordagem italiana à educação infantil** (Tradução de Daniel Angel Etcheverry Burgufio). Porto Alegre: Artmed, 2002.

GENECHTEN, Guido Van. **A Orquestra do Bacio**. Estoril: Minutos de Leitura, 2018.

GOMES, Ana Paula; SIMÕES, Alexandra. A Música e a Criança com Distúrbios de Comunicação e Linguagem. **Cadernos de Estudo**, Porto: ESE Paula Frassinetti, nº 5, p.127-141, 2007. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/20.500.11796/896>>. Acesso em: 12 mar. 2020.

GORDON, Edwin. **Teoria da aprendizagem musical** – competências, conteúdos e padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian., 2000a.

GORDON, Edwin. **Teoria da Aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000b.

HOHMANN, Mary; WEIKART, David. **Educar a Criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997.

LITCHFIELD, David. **O Urso, o Piano, o Cão e o Violino**. Tradução: Luísa Costa Gomes. Amadora: Fábula 2020 Editora, 2018.

LOURENÇO, Isabel. **Promoção da Comunicação Verbal através da Música**: estudo de caso de uma criança com perturbação do espectro do autismo. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Instituto Politécnico de Coimbra-Escola Superior de Educação, Coimbra, 2011.

LURIA, Alexander Romanovich. **Curso de psicologia geral**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

MARTINS, Vânia Sofia Rodrigues; RIBEIRO, António José Pacheco. A música e as emoções no jardim de infância: sentir para aprender. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v.8, n.2, p.11494-11507, fev. 2022. DOI:10.34117/bjdv8n2-201

MÁXIMO-ESTEVEVES, Lúcia. **Visão Panorâmica da Investigação-Ação**. Porto: Porto Editora, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Departamento de Educação Básica, 1997.

OLIVEIRA, Lúcia; PEREIRA, Anabela; SANTIAGO, Rui. **Investigação em Educação** – Abordagens conceituais e práticas. Porto: Porto Editora, 2004.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. Prefácio. In: MÁXIMO-ESTEVEVES, Lúcia. **Visão panorâmica da Investigação-Ação**. Porto: Porto Editora, 2008. p. 7-14.

OS MÚSICOS DE BREMEN. Irmãos Grimm. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=J7Wyc9w1fXY>>. Acesso em: 15 mar. 2018.

PORTUGAL, Gabriela. **Crianças, Famílias e Creches** - Uma Abordagem Ecológica da Adaptação do Bebê à Creche. Porto: Porto Editora, 1998.

POST, Jacalyn; HOHMANN, Mary. **Educação de bebês em infantários**: cuidados e primeiras aprendizagens. 4ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2011.

REIMER, Bennett. **A philosophy of music education**. New Jersey: Prentice-Hall, 1970.
SCHAFFER, Murray. **O Ouvido Pensante**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SCHAFFER, Murray. **A Afinação do Mundo**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 2001.

SCHERER, Cleudet de Assis. A contribuição da música folclórica no desenvolvimento da criança. **Revista Educativa**, Goiânia, v. 13, n. 2, p. 247-260, jul.-dez. 2010.

SERRA, Elsa. **Ungali**. Porto: Porto Editora, 2012.

SILVA, Isabel Lopes da (Coord.). **Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar**. Lisboa: Ministério da Educação, 2016.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Carolina Leme. A importância do ensino musical na educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**, v. 4, n.º 7, p. 96-110, jan-jun. 2010.

TOLSTOI, Alexis. **O Nabo Gigante**. 6ª ed. Lisboa: Livros Horizonte, 2018.

VIEIRA, Maria Helena. O papel de Maria de Lourdes Martins na Introdução da metodologia Orff em Portugal. **Arte Musical**, v. III, IV série, n.º 10/ 11, p. 23-30, jan./jun. 1998.

WILLEMS, Edgar. **As Bases Psicológicas da Educação Musical**. Bienne - Suíça: Edições Pro- Música Bienne: Edição Patrocinada pela Fundação Calouste Gulbenkian, 1970.