

RITA DE LIMA PEREIRA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

UMA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

*A Expressão Musical e o Ensino da Educação Pré-Escolar e
Escolar*

Na especialidade de *Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do
Ensino Básico*

Sob orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Dias de
Carvalho Neves Cabrita Condessa



UNIVERSIDADE DOS AÇORES

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

PONTA DELGADA

MARÇO DE 2011

RITA DE LIMA PEREIRA

RELATÓRIO DE ESTÁGIO

UMA INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

A Expressão Musical e o Ensino da Educação Pré-Escolar e Escolar

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

À memória de meu Pai, que
embora ausente continua
presente, e em enaltecimento e
louvor de minha Mãe e do João

AGRADECIMENTOS

Neste relatório de estágio em que exponho, de certa forma, o meu percurso, em contexto de formação e de estágio, sinto ser fundamental agradecer às pessoas que me acompanharam, me orientaram e me ampararam no trilhar deste caminho.

Agradeço à superior orientação científica da Professora Doutora Maria Isabel Condessa o privilégio da sua orientação e a confiança depositada no meu trabalho, bem como a disponibilidade, a palavra amiga e as críticas e sugestões sempre oportunas, que muito contribuíram para que não me sentisse perdida neste processo de elaboração do relatório.

Agradeço à coordenadora do mestrado, Professora Doutora Margarida Serpa, pela constante procura de respostas às nossas dúvidas e inquietações. A todos os meus docentes e às orientadoras de estágio, em especial, à minha orientadora nos dois ciclos de estágio, Mestre Ana Cristina Sequeira, a quem deixo um agradecimento, por ter acreditado em mim e por me orientar verdadeiramente. Às docentes cooperantes, Dr.^a Maria José Azevedo e Dr.^a Ana Paula Silva, por serem para nós um exemplo e por nos ajudarem na clarificação das nossas opções. Aos encarregados de educação que não se opuseram à nossa presença e que se disponibilizaram para contribuir nas actividades por nós propostas.

Não podia, neste momento, deixar de referir o nome da minha professora do 1.º ciclo, professora Maria dos Anjos, pois foi com ela que nasceu a minha vontade de aprender e o gosto pelo saber.

À minha colega e companheira de estágio, Cristina Ferreira, o meu obrigada por partilhar comigo as aventuras e desventuras deste trajecto. Estou igualmente grata pelo companheirismo, pela partilha, pelo humor, pelas longas conversas e discussões, pelos telefonemas, pelas mensagens trocadas com os meus restantes colegas de turma. Enumero aqui alguns, mesmo correndo o risco de esquecer alguém, pela importância que assumiram na minha vida neste momento: a Nemésia, por com ela ter partilhado, de perto, e caminhado, lado a lado, neste desafio, a Carla e a Sílvia, por estarem sempre presentes, a Cláudia, a Luísa, a Helena, o Nelson, a Ana Luísa, por com eles ter partilhado momentos inesquecíveis. A todos os meus colegas e amigos, muito obrigada!

A todos os que tornaram este relatório possível e concretizável, o meu muito obrigada.

Mas sei, no meu íntimo, que nada teria sido possível se não me sentisse amada e amparada pela minha família, os meus pilares. Exalto, em especial, a minha mãe, a minha heroína, o meu pai, o meu herói, e, permitam-me, o meu João, meu porto de abrigo, e a minha irmã Sofia. Não podia deixar de louvar e agradecer o apoio dos meus avós, três dos quais

tristemente vi partir durante este percurso, mas que sempre me encorajaram a «acabar os estudos», nem de deixar um especial obrigada à minha avó Conceição.

Às crianças com quem tive o privilégio e a oportunidade de estagiar deixo um enaltecimento especial.

RESUMO

O Relatório de Estágio enquadra-se no âmbito da formação de educadores e de professores e afigura-se como uma narrativa onde se expressam questões relacionadas com a teoria e a prática curricular e, subseqüentemente, com a investigação em educação. Congrega fundamentos que implicam uma reflexão, cientificamente sustentada, sobre situações educativas relevantes, enquadradas pela acção educativa desenvolvida nas unidades Curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, com o intuito de clarificar, compreender e sistematizar estas mesmas evidências, mobilizando dados das práticas, pré-teorias e confrontando-as com a literatura da especialidade.

No percurso da sua elaboração, decidimos enveredar pelo aprofundamento da temática da Educação e Expressão Musical, num horizonte de uma abordagem da Expressão Musical em contextos interdisciplinares e de articulação de conteúdos/domínios, ressaltando os contributos da Expressão Musical, ritmo e movimento no e para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar e escolar. Tentámos, neste sentido, descrever e analisar, criticamente, de que forma foram perspectivadas as estratégias de desenvolvimento de práticas educativas neste contexto.

Foi, também, nosso intento, em cada ciclo de estágio (Pré-Escolar e 1.º Ciclo), apurar e compreender as percepções/representações das educadoras, das professoras, dos núcleos de estágio e dos pais/encarregados de educação das crianças com quem intervimos, acerca da importância que atribuíam à leccionação e às vivências no âmbito da Expressão Musical. Reconhecendo algumas restrições da natureza deste estudo, nomeadamente a dificuldade em generalizar os dados obtidos, podemos, ainda assim, inferir que os resultados sugerem e validam a importância da leccionação da área de Expressão e Educação Musical, em contexto educativo. Pese embora a sua relevância, esta área curricular continua a usufruir de um espaço restrito na escola. A prática de actividades musicais e rítmico-expressivas é vista, por alguns docentes e encarregados de educação, como uma ocupação de tempos livres e/ou como um simples pretexto para a aquisição de outras aprendizagens. Encaramos a nossa prática educativa, em contexto de estágio, como mais um ponto obrigatório de passagem, mais uma experiência enriquecedora tanto a nível académico, como também a nível pessoal, e uma espécie de culminar de tudo aquilo que aprendemos, um espaço privilegiado para o diálogo entre os discursos teóricos e os discursos práticos que temos vindo a escutar ao longo do nosso processo de formação

ABSTRACT

This report is related to the training of educators and teachers, it is a narrative where issues related to the curriculum theory and practice are discussed and it is also a humble contribution to the investigation in education. It gathers statements involving a reflection, scientifically supported, about situations relevant in education, framed by the educational action developed in the curricular units of Supervised Educational Practice I and II, in order to clarify, understand and systematize learning, mobilizing data from practice, pre-theories and confronting them with specialized literature.

During the course of our training, we decided to invest on the topic of Musical Education and Expression in interdisciplinary contexts, stressing the contributions of Musical Expression, rhythm and movement in and for the holistic development of children in preschool and elementary stages. We tried, in this sense, to describe and analyze, critically, in what way the strategies for the development of educational practices were perceived in this context.

It was also our intent, in each stage (preschool and elementary school), to try to ascertain and understand the perceptions of educators, teachers, training groups and parents/guardians with whom we were working, relating those representations to the importance attached to teaching music and to what they experimented in the musical field themselves. Recognizing some restrictions on the nature of this study, namely the difficulty in generalizing the data obtained, we can still infer that the results suggest and validate the importance of Music in the educational context. Despite its relevance, the truth is it remains in a very restricted space in school life. The fact is the practice of rhythmic-musical and expressive activities is either seen as a leisure activity or viewed as a mean to acquire other learning by some teachers and parents.

The educational practice in training context is seen by us, teachers to be, as a mandatory stage, a more enriching experience both in academia and personal levels and a kind of climax after everything we have learned as students. In this sense, this report is assumed by us as a privileged space for the dialogue between theoretical and practical discourses to take place.

3.2.1.2.1. Música Tradicional e Danças Culturais: as danças de roda e o folclore	35
3.3.-A abordagem da Expressão Musical em contextos interdisciplinares e de articulação de conteúdos/domínios	36
Síntese.....	38
CAPÍTULO II – O ESTÁGIO PEDAGÓGICO: DESCRIÇÃO, ANÁLISE E REFLEXÃO DE COMPONENTES PRÁTICAS E VIVÊNCIAS EDUCATIVAS	
4- Introdução.....	39
4.1- Análise Geral de Componentes Indispensáveis ao Processo de Ensino.....	42
4.1.1-A Observação — um instrumento essencial ao estágio	44
4.1.2-O Projecto Formativo no estágio.....	47
4.1.3-A Planificação — um elemento delineador da acção do estagiário	50
4.1.4-A Reflexão — um elemento para melhorar a acção do estagiário	64
5- Uma intervenção Educativa no Pré-Escolar	69
5.1- A escola do estágio do Pré-Escolar - Jardim-de-Infância EB1/JI de Santa Clara.....	69
5.1.1- O Meio envolvente ao Jardim-de-Infância – Características e Actividades a realçar do Estágio.....	69
5.1.3- Caracterização da Sala e Actividades a realçar do Estágio.....	72
5.1.3.1- Rotinas.....	74
5.2- Caracterização do Grupo de Crianças	75
5.3 - Caracterização do Grupo de Pais e Educadoras: percepções sobre a relevância da Expressão Musical no Desenvolvimento e na Educação das Crianças	77
5.4- Plano de Trabalhos e Intervenção Pedagógica.....	79
5.5 - A Expressão Musical no Pré-Escolar	81
5.5.1- A Canção e o Canto nas Nossas Práticas Educativas.....	81
5.5.2 – A Expressão Musical como resposta à Necessidade de Movimento.....	85
5.5.3 – A Expressão Musical: um meio ou um fim?	91

6- Uma Intervenção Educativa no 1.º Ciclo do Ensino Básico	92
6.1- A escola do estágio do 1.º Ciclo do Ensino Básico - EB1/JI de Santa Clara.....	92
6.1.1- O Meio envolvente à Escola– Características e Actividades a realçar do Estágio	92
6.1.2- Caracterização da Escola e Actividades a realçar do Estágio	93
6.1.3- Caracterização da Sala e Actividades a realçar do Estágio.....	95
6.2- Caracterização da Turma.....	95
6.3 - Caracterização do Grupo de Pais e Educadoras: percepções sobre a relevância da Expressão Musical no Desenvolvimento e na Educação das crianças.....	97
6.4- Plano de Trabalhos e Intervenção Pedagógica.....	98
6.5 - A Expressão Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	100
6.5.1- A articulação da Expressão Musical com as diferentes unidades curriculares ...	100
6.5.2- A Expressão Musical como resposta à necessidade de movimento.....	102
6.5.2.1 – A dança, as danças de roda e o folclore – numa intervenção escolar.....	102
6.5.3 – A aprendizagem cooperativa, que lugar na leccionação de actividades rítmicas e rítmicas e expressivas?	108
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXOS	

ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo I** Primeiro registo de observação realizado
- Anexo II** Tabela de registo de observação
- Anexo III** Reflexão, com recurso a registos de observação
- Anexo IV** Macro-Estratégias de Actuação: Pré-Escolar e 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo V** Fases de concretização do projecto formativo
- Anexo VI** Questionário Realizado às Crianças do 1º Ciclo
- 1- Exemplar do questionário
 - 2- Tratamento dos dados
- Anexo VII** Questionário realizado à professora titular do 1º Ciclo
- Anexo VIII** Pedido de Autorização para Realização de Inquéritos por Questionário aos docentes e aos encarregados de educação
- Anexo IX** Inquérito por Questionário realizado às docentes dos dois núcleos de estágio
- Anexo X** Inquérito por Questionário realizado aos Encarregados de Educação
- 1 – Pré-Escolar
 - 2 – 1º Ciclo
- Anexo XI** Avaliação do Projecto Formativo realizada no estágio do 1º Ciclo
- Anexo XII** Exemplo de Lista de Verificação
- Anexo XIII** Lista de Verificação de Leitura
- Anexo XIV** Quadro de Registo do Comportamento das Crianças
- Anexo XV** Síntese dos Planos de Aula: Planos de Aula do Pré Escolar
- Anexo XVI** Síntese dos Planos de Aula: 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo XVII** As salas onde estagiámos
- 1- Sala de Actividades do Pré-Escolar
 - 2- Sala de Aula do 1º Ciclo do Ensino Básico
- Anexo XVIII** Reflexão sobre os registos de observação realizados ao aluno R
- Anexo XIX** Análise de práticas e de incidentes críticos, referentes à aprendizagem cooperativa
- Anexo XX** Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação, para obtenção de registos fotográficos e de vídeo
- Anexo XXI** Registos Fotográficos do Nosso Estágio – Pré-Escolar
- Anexo XXII** Registos Fotográficos do Nosso Estágio – 1º Ciclo do Ensino Básico

LISTA DE ABREVIATURAS

C – Ciclo

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EB – Ensino Básico

EBI – Escola Básica Integrada

Jl – Jardim-de-Infância

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

OCPEB-1ºC – Organização Curricular e Programas Ensino Básico – 1º Ciclo

PCG – Projecto Curricular de Grupo

PCT – Projecto Curricular de Turma

PEE – Projecto Educativo de Escola

PES I – Prática Educativa Supervisionada I

PES II – Prática Educativa Supervisionada II

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O Relatório de Estágio, definido pelo artigo 9.º do Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro, constitui uma componente da unidade curricular de Prática Educativa Supervisionada II. De acordo com este mesmo DL, artigo 17.º, e com o DL n.º 74/2006, de 24 de Março, para o cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, urge a condição da elaboração de um documento desta índole, que relate as vivências ocorridas no âmbito das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II, o que resulta naturalmente em um registo concomitante à experiência de estágio.

As circunstâncias aqui apresentadas tiveram como palco, no âmbito do estágio do pré-escolar, o Jardim-de-Infância de Santa Clara, onde trabalhámos com um grupo constituído por dezanove crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade e, no âmbito do estágio no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a Escola EB1/JI de Santa Clara, mais propriamente a turma número trinta e três do quarto ano de escolaridade, constituída por vinte crianças, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade.

O presente relatório, de natureza-teórica prática, afigura-se como uma narrativa, onde se expressam questões relacionadas com a teoria e a prática curricular e, inevitavelmente, com a investigação em educação, congregando observações, fundamentos e análises que implicaram uma reflexão, cientificamente sustentada, sobre situações educativas relevantes, enquadradas pela acção educativa, desenvolvida nas unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II. Este documento tem como intuito clarificar, compreender e sistematizar as referidas situações/evidências, mobilizando dados das práticas, de pré-teorias e confrontando-as com a literatura da especialidade. O discurso que aqui se elabora não reconstitui a realidade vivida no estágio, mas espera-se que dê conta do sentido e do significado que essa vivência assumiu para nós. Note-se que o estágio é um momento privilegiado para potencializar o saber, a experiência e a consciencialização sobre a realidade educativa, caracterizando-se por ser um impulsionador do desenvolvimento de competências profissionais e um momento de valorização pessoal.

Alarcão e Tavares (2003) referem que as situações que decorrem da Prática Educativa Supervisionada têm por objectivo promover o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, neste caso específico dos futuros educadores/professores, procurando desenvolver neles a capacidade de tomar as decisões mais apropriadas à prossecução de

práticas pedagógicas susceptíveis de promoverem o desenvolvimento dos alunos, pois “(...) conhecendo mais e reflectindo sobre a sua prática pedagógica ensinarão melhor.” (Morais e Medeiros, 2007: 39)

Por tudo isto e conscientes de que a formação inicial não diz respeito a uma única etapa, mas a um conjunto de elementos que se complementam, nomeadamente as teorias, metodologias e práticas relevantes neste processo, faz todo o sentido reafirmar que o estágio, ainda que parte integrante da formação, funciona como um «culminar» de todo o processo de formação, de maturidade e de avaliação. Nesta medida, o relatório configura-se como mais uma hipótese de consolidar e de reflectir sobre a nossa prática educativa nos dois ciclos de estágio.

Consideramos, por isso, ser fundamental a realização de um trabalho desta índole, uma vez que nos permite reflectir acerca da nossa prática, constituindo mais um desafio desta etapa profissional, enriquecendo-nos tanto a nível pessoal como profissional.

Numa primeira instância, faz todo o sentido começar por esclarecer os objectivos tidos como alicerces para a nossa formação, bem como as acções que ansiámos desenvolver no cerne das unidades curriculares acima transcritas, nomeadamente, narrar o trabalho realizado no âmbito das unidades curriculares Prática Educativa Supervisionada I e II; descrever, analisar e reflectir sobre as componentes do processo de estágio e sobre as práticas de leccionação, inclusive situações ou incidentes críticos, considerados, pela formanda, relevantes; relacionar as práticas em análise com as teorias, princípios, estudos empíricos e/ou conceitos da área; criticar, reformular e/ou aprofundar as práticas analisadas; e justificar e fundamentar com literatura da especialidade as opções pedagógicas adoptadas no cerne das intervenções educativas.

Por sua vez, dada a necessidade de articular a orientação do relatório com as acções a incrementar, sugeriu-se que cada mestrando optasse por uma determinada vertente investigacional e a aprofundasse aquando da elaboração do presente relatório. Como tal, decidimos enveredar por uma abordagem à Expressão Musical, tendo em consideração todas as suas potencialidades pedagógico-educacionais, assim como o seu potencial na necessária superação das barreiras disciplinares no caso do 1.º ciclo e na promoção de uma melhor articulação entre as diferentes áreas de conteúdo no pré-escolar. Desta feita, primámos por retratar questões relativas à Expressão Musical em contextos interdisciplinares e à articulação de conteúdos/domínios, bem como tentar compreender os contributos desta área no e para o desenvolvimento global da criança em idade pré-escolar e escolar.

A escolha deste tema deveu-se também, em parte, à sua versatilidade, ao seu carácter integrador e à sua operacionalização transversal com as diferentes áreas de conteúdo preconizadas pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (OCEPE) e pela *Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo* (OCP-1.ºCEB), procurando contrariar, assim, de certo modo, os efeitos perversos da fragmentação e especialização dos saberes na consciência dos alunos. Para além disso, no decorrer do processo de consulta bibliográfica, demos conta da quase inexistência de estudos realizados acerca da temática em questão, constatando-se que são poucos os que reportam a experiências pedagógicas neste campo, o que, para nós, constituiu um incentivo para o desenvolvimento do presente trabalho.

Outros dos objectivos relativos à temática em estudo são criar condições para a vivência de experiências de aprendizagem ligadas à Expressão Musical; analisar a Expressão Musical e rítmica como resposta à necessidade de movimento das crianças; avaliar as atitudes e as percepções das crianças em relação à Expressão Musical, ao ritmo e ao movimento; fomentar a curiosidade, a tomada de consciência e a responsabilidade pelo universo sonoro e rítmico-expressivo e tentar apurar e compreender a percepções/representações das educadoras, das professoras, dos nossos núcleos de estágio e dos pais/encarregados de educação das crianças com quem intervimos, acerca da importância que atribuem à leccionação e às vivências no âmbito da Expressão Musical

Pretende-se, assim, verificar se é possível, nas nossas práticas pedagógicas, reequacionar o estatuto da música através da prática artística e da criação de ambientes propícios à consecução de aprendizagens significativas com a Expressão Musical, se conseguimos articulá-la com as restantes áreas curriculares e que tipo de estratégias e experiências de aprendizagem podemos perspectivar de modo a estimular a compreensão e as interpelações entre a música e a criança, ao mesmo tempo que nos propomos reflectir sobre o papel do professor no propiciar destas experiências de ensino. Ressalve-se que os objectivos aqui delineados têm como pressuposto que “(...) num mundo de tecnicismo e de consumo, quantas vezes sem alma, o que se deseja é que todas as crianças se possam expressar por meio da música, mesmo desconhecendo a técnica musical. Interessa é que a criança, livremente e sem preconceitos, possa exteriorizar toda a sua espontaneidade e originalidade, ou seja, toda a sua criatividade.” (Pinto, 1996b: 7)

Relativamente às metodologias que sustentam as descrições, as análises, as reflexões, as críticas e os estudos que estão na base da concretização deste relatório, podemos enumerar

as mais evidentes, designadamente a observação naturalista e a análise documental, entre outros que ao não estarem aqui mencionados o serão ao longo deste documento. O inquérito por questionário foi o instrumento de recolha de dados escolhido para a obtenção de informações referentes às percepções dos pais e dos docentes.

Na orientação do nosso trabalho, sustentámo-lo em dois grandes capítulos, um referente à teoria e o outro à prática, alicerçando este último nos desígnios preconizados pelo primeiro. Assim, no primeiro capítulo exploramos questões relacionadas com a nossa formação e com a forma como a perspectivamos, com o foco da nossa actuação - a criança – e com a temática em estudo – Expressão e Educação Musical.

Enquanto, no segundo capítulo, reflectiremos acerca das particularidades do nosso processo de estágio, caracterizando, do geral para o particular, a realidade e contexto do mesmo, conjugando análises, interpretações e reflexões de todo o conjunto da nossa prática educativa. Numa primeira etapa, deste capítulo, construímos um marco teórico geral de alguns elementos indispensáveis ao acto pedagógico e que constituem o desenvolvimento curricular, os quais, de uma forma ou de outra, exerceram influência na nossa prática, assim como descreveremos e analisaremos estas componentes da perspectiva do estagiário, à luz de teorias explicativas da especialidade, focaremos, em especial, a nossa atenção em componentes como a observação, o projecto, a planificação e a reflexão, transversal a todos estes elementos estará a avaliação. Posteriormente, traçaremos análises das actividades/experiências de aprendizagem desenvolvidas em ambos os ciclos de estágio, em especial, no foro da Expressão e Educação Musical.

Nas considerações finais haverá espaço para lidar com questões resultantes da elaboração do presente relatório, para tecermos algumas considerações sobre os resultados mais significativos do nosso estudo, sobre o estágio e todo o nosso percurso académico. Em anexo surgem, por fim, as representações dos instrumentos a que recorreremos, dos recursos utilizados e de outros elementos complementares.

CAPÍTULO I

Enquadramento Teórico

1.0 EDUCADOR/PROFESSOR: do ser ao profissional

1.1. SER EDUCADOR/PROFESSOR: O PROFESSOR COMO PESSOA, CIDADÃO E PROFISSIONAL

Ao desejar profissionais competentes, estamos analogamente a desejar pessoas “(...) psicologicamente fortes, amadurecidas e (...) realizadas (...)” (Sousa, 2000a:1), pessoas psicologicamente equilibradas, daí a importância da valorização da pessoa na formação de professores. O professor é, antes de mais, um cidadão com direitos e deveres que tem de ver reconhecida e respeitada a sua individualidade, de forma a poder, nomeadamente no exercício dos seus deveres profissionais, mostrar verdadeira disponibilidade e compromisso. Sousa (2000b: 1) argumenta que, para que haja uma formação de qualidade, há que apostar em dois pilares cruciais: a valorização da prática pedagógica e a formação do professor como pessoa. Se por um lado consideramos ser relevante aprender e ensinar a ser, a pensar, a investigar, a reflectir e a agir, temos de atribuir a mesma relevância ao desenvolvimento da dimensão pessoal ao longo do exercício da profissão docente, uma vez que é crucial atender e escutar o indivíduo, a pessoa que se está a formar e a quem se destina o desenvolvimento, pois tal como nos diz Ashton-Warnner (1967, citada por Goodson, 1995: 82) “Não é apenas uma parte de nós que se torna professor (...)”, há que ter presente que o “(...) professor é uma pessoa, um adulto, um ser ainda em desenvolvimento, com um futuro de possibilidades e um passado de experiências.” (Alarcão e Tavares, 2003: 42)

O professor é, também, aquele que orienta o exercício das suas funções por princípios de isenção, rigor, justiça e equidade, devendo, pelas funções pedagógicas que desempenha ser um cidadão exemplar. De acordo com Azevedo (2010: 52), pode-se definir cidadania como “(...) o conjunto de práticas individuais e cooperativas destinadas a concretizar a liberdade e autonomia de todos e cada um dos membros de uma sociedade e a criar entre eles relações justas e promotoras da vida das comunidades.” Assim sendo, o professor não é apenas um cidadão, com direito à liberdade e à autonomia, mas é sobretudo aquele que coloca os saberes ao serviço da cidadania, de uma cidadania fundamentada, interventiva e crítica. Se tivermos em consideração que o desenvolvimento da consciência de cidadania passa, em larga medida, pela acção dos professores, que são responsáveis por orientar e auxiliar o aluno na

concretização da sua liberdade e da sua autonomia, torna-se ainda mais difícil dissociar o professor do indivíduo e do cidadão, pois ao conhecer-se a si próprio o professor parte para o conhecimento daquilo que ensina, realizando-se o cruzamento entre a sua maneira de ser com a sua maneira de educar e de ensinar. De acordo com Sacristán (1991: 67), “(...) a actividade docente não é exterior às condições psicológicas e culturais dos professores. Educar e ensinar é, sobretudo, permitir um contacto com a cultura, na acepção mais geral do termo; trata-se de um processo em que a própria experiência cultural do professor é determinante. Neste sentido, é importante repensar os programas de formação de professores, que têm uma incidência mais forte nos aspectos técnicos da profissão do que nas dimensões pessoais e culturais.” Ressalte-se que, deste ponto de vista, não se está a eleger uma formação isenta de teoria, metodologia nem de prática, está-se sim a dar ênfase a uma dimensão do ser – à dimensão pessoal.

Previsivelmente, a não articulação e congregação destas diferentes dimensões, numa formação que se pretende frutífera, poderá despoletar numa crise de identidade dos professores, na medida em que se estará a propiciar uma “(...) separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional (...)” (Nóvoa, 1995: 15), favorecendo a *desprofissionalização* ao invés da profissionalização desejada.

Assim sendo, urge suscitar, desde a formação inicial, estas dimensões do ser professor. Paulo Freire declara que “(...) *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas (...)” (Freire, 2009: 14), pois é necessário formá-lo também como pessoa e cidadão. Como nos refere Nóvoa (1992, *Prefácio*, Nóvoa, 1995: 10), “(...) ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.” Indubitavelmente, ajudar a «crescer», neste âmbito, é uma função de todos os formadores, como tal é, também, nosso dever, como futuros formadores, educar as crianças neste sentido. É, portanto, lícito afirmar que todos somos, momentaneamente, educadores e educandos, pois “O professor, ao aprender a ensinar, encontra-se ele próprio numa situação de aprendizagem.” (Alarcão e Tavares, 2003: 42)

1.2. PERCURSOS DE FORMAÇÃO

1.2.1- SER EDUCADOR/PROFESSOR: QUE PERCURSOS DE FORMAÇÃO?

Nesta perspectiva e tendo em conta o que se mencionou no subcapítulo antecedente, o período de formação inicial da profissão docente “(...) deve atender ao grau de

desenvolvimento dos professores em formação, às suas percepções, sentimentos e objectivos; deve organizar experiências vivenciais e ajudar os professores a reflectir sobre elas e suas consequências assim como sobre as percepções que delas têm os intervenientes, sobretudo o próprio professor” (Alarcão e Tavares, 2003: 34), isto é, deve constituir uma necessidade vital ao nível profissional, sem nunca descurar a componente pessoal (sensações, crenças e motivações).

Assim, é provável que se deposite na formação inicial grande expectativa, no que se refere, designadamente, aos conhecimentos que os professores devem deter. Compreendendo-se por conhecimento “(...) um conjunto de saberes, de competências e de atitudes mais - e este mais é essencial – a sua mobilização numa determinada acção educativa.” (Nóvoa, *Prefácio*, in Perrenoud, 2002b: 9) e referindo-se que o conhecimento profissional dos professores depende de uma reflexão prática e deliberativa, da reelaboração da experiência a partir de uma análise sistemática das práticas, o que o torna de difícil precisão.

Este conhecimento deve, por sua vez, segundo Perrenoud (2002b: 91), “(...) reconstituir-se no espírito do destinatário, seguindo caminhos e chegando a resultados variáveis, em função dos seus campos conceptuais, das suas expectativas, dos saberes e das informações de que ele já dispõe ou dos seus projectos.” No que se refere à tipologia destes conhecimentos, Nóvoa (1992) fala-nos do triângulo do conhecimento: o saber da experiência; o saber da pedagogia; e o saber das disciplinas. Assim sendo, a formação de docentes “(...) deve caracterizar-se pela articulação de diferentes saberes que se aglutinam em torno das ciências da educação, das ciências da especialidade e da própria prática profissional” (Alonso e Silva, 2004: 60).

Perrenoud (2002a: 20), diz-nos que a formação inicial se destina “(...) a seres híbridos, estudantes-estagiários que se [tornarão] profissionais.”, argumentando que a mesma “(...) deve formar os futuros profissionais para uma prática que, na melhor das hipóteses, está nascendo, ou foi sonhada.” (Ibid.) É, conseqüentemente, neste período de formação que se aspira a evocar uma mistura de conhecimentos, vontades, gestos, experiências e vivências que se virão a (re)construir e/ou a consolidar. Nóvoa (1991: 24) acrescenta que a formação, especialmente, a formação de professores, “(...) é provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo: aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão.”

Na nossa perspectiva, a formação inicial deve ser entendida como um meio para desenvolver capacidades, competências e atitudes pessoais, para construir e reconstruir

conhecimentos, renovando a prática docente sob a perspectiva de melhoria da educação. Sabemos que a qualidade da formação depende da sua concepção e organização, por isso, importa, neste parágrafo, ressaltar as ideias principais a ter em conta tanto pelos formandos como pelos formadores, aquando de um processo de construção/formação do ser. Com este intuito, apresentamos as nove ideias-chave apontadas por Perrenoud (2002a: 25):

1. “Uma transposição didáctica baseada na análise das práticas e de suas transformações”.
2. “Um referencial de competências-chave”.
3. “Um plano de formação organizado em torno de competências”.
4. “Uma aprendizagem por problemas”.
5. “Uma verdadeira articulação entre teoria e prática”.
6. “Uma organização modular e diferenciada”.
7. “Uma avaliação formativa das competências”.
8. “Tempos e dispositivos de integração das aquisições”.
9. “Uma parceria negociada com os profissionais”.

Facto é que estas concepções levam a um perspectivizar diferente da imagem e das expectativas acerca da formação do estudante, pois não se consagra a figura do formando como aquele que adquire conhecimentos, mas daquele que terá de os mobilizar. Trata-se de uma formação voltada para a mobilização de competências, de resolução de situações problemáticas e de integração da prática imbuída de um processo reflexivo.

Morais e Medeiros (2007: 37) alegam que as representações acerca da formação de um aluno “ (...) passam pelo desenvolvimento de competências, no âmbito do aprender a aprender. Nestes percursos de desenvolvimento almeja-se que os estudantes utilizem uma variedade de estratégias, capacidades pessoais e tempo de as estruturar, em função das suas aprendizagens que, numa acção subsequente, são alvo de reflexão e avaliação.” Sendo assim, uma das referências para a formação de professores deveria ser a co-responsabilidade no processo e no acto educativo, por parte dos vários agentes educativos. De acordo com o professor Patrício (1995: 12), “(...) a formação de professores compreende, efectivamente, os sujeitos e os agentes desse processo – os professores propriamente ditos e os professores que formam estes professores.” Nós, como responsáveis pelo «outro», temos de dar condições para o desenvolvimento da autonomia (capacidade de subsistir por si só/capacidade de nos projectarmos) do «outro», a qual se transforma, neste sentido, em heteronomia; todavia, a autonomia cedida ao indivíduo, não poderá, nem deverá excluir a (co)responsabilização, dos diversos intervenientes/actores educativos, no decorrer das suas funções, em contexto

pedagógico. Crê-se que o formador e o formando são ambos sujeitos intrinsecamente polarizados pela autonomia e pela liberdade, sendo que se fizerem transparecer estes ideais, nos seus discursos e nas suas práticas, a relação pedagógica caminhará para uma ligação mais saudável e de co-responsabilização no e pelo processo de formação.

A monitorização da formação poderá, por sua vez, ser realizada tendo como pano de fundo modelos formativos. As autoras Morais e Medeiros (2007: 29) aludem a alguns exemplos de modelos de Ferry (1983, 1987), nomeadamente “(...) o modelo centrado nas aquisições, o modelo centrado no processo e o modelo centrado na análise.” O modelo centrado nas aquisições “(...) inspira-se nas teorias comportamentalistas e focaliza a aquisição do conhecimento específico das disciplinas a ensinar e a sua operacionalização didáctica, nas práticas educativas, que são conceptualizadas enquanto espaço de aplicação da teoria (...)”; o modelo centrado no processo perfaz o desenvolvimento da identidade do formando, isto é, valoriza “(...) a sua capacidade de responder a situações novas e/ou complexas e a sua co-responsabilidade no seu processo de auto-formação.” e, por último, o modelo centrado na análise realça capacidades como a observação, a aquisição e a “(...) análise de conhecimentos metodológicos e de técnicas de intervenção, por forma a que o formando seja encorajado a questionar as situações reais do acto educativo, através da avaliação das suas intervenções.” (ibid.)

Este último modelo ao pretender que o formando avalie as suas próprias intervenções aprova que a apropriação dos saberes profissionais resulta, na maioria das vezes, da experiência. Encontramos no pensamento de Cavaco (1991: 162) um olhar semelhante ao previamente expresso, quando a certa altura nos diz que se aprende “(...) com as práticas do trabalho, interagindo com os outros, enfrentando situações, resolvendo problemas, reflectindo dificuldades e os êxitos, avaliando e reajustando as formas de ver e de proceder.”, ideia esta que vai ao encontro dos princípios referidos anteriormente e perfilhados por Perrenoud (2002a).

Em consonância com estes últimos parágrafos, Nóvoa (2002: 22) enfatiza a relevância de desenvolver três “famílias de competências” nos programas de formação – “(...) saber relacionar e saber relacionar-se, saber organizar e saber organizar-se, saber analisar e saber analisar-se.”, argumentando que são competências essenciais para que o professor se possa situar no “(...) novo espaço público da educação.”

Por tudo isto e porque a formação não se esgota na sua etapa inicial, englobando um conjunto de elementos que se complementam – teorias, metodologias e práticas relevantes

neste processo –, faz todo o sentido reafirmar que o estágio, como parte integrante da formação, afigura-se como uma prova de fogo em que confirmamos ou não a nossa capacidade para enveredar por esta longa e exigente caminhada profissional. Assim, a formação inicial deve ser entendida como uma acção inacabada, “ (...) nunca deve ser vista como um final, mas como um repto que, bem lançado, nos instiga ao aperfeiçoamento no decurso de toda a carreira” (Lisboa, 2004: 30). Sobre isto, apraz-nos citar Perreboud (2002a) que afirma: “A formação, inicial e contínua, embora não seja o único vetor de uma profissionalização progressiva do ofício de professor, continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais.” (Perrenoud, 2002a: 12), pois é assim que a entendemos.

1.2.2. SER EDUCADOR/PROFESSOR: UMA PROFISSÃO, UMA VOCAÇÃO, UMA MISSÃO?

Ao reflectir sobre a profissão docente perfilhou-se uma reflexão acerca da questão «Ser educador/professor: uma profissão, uma vocação, uma missão?», pois gostaríamos de averiguar até que ponto estes conceitos se conciliam ou divergem e se excluem.

Explorando estes termos, mais em pormenor, verificamos que ser professor é uma profissão, dado que é um trabalho ou actividade especializada dentro de uma sociedade; pode ser entendido como uma vocação, epistemologicamente definida como acto de chamar ou evocar, pois diz respeito à possibilidade de atender um chamado, algo intrínseco e profundamente sentido, mas é, sobretudo, no nosso entender, o assumir e o cumprir de uma missão, pois corresponde ao desígnio que o profissional se propõe ou compromete a concretizar. A missão é, sem dúvida, o propósito primordial do exercício da profissão docente e de uma realização pessoal e social, que este deverá cumprir respeitando os códigos deontológicos estabelecidos. Ainda assim, importa referir que muitas das missões da escola de hoje são, grande parte das vezes, tidas como impossíveis de resolver. Neste sentido, “(...) restará sempre ao professor a possibilidade de decidir face [a estas] várias missões quase (im) possíveis” (Medeiros, 2006: 100). Parafraseando Monteiro, concordamos com o seu parecer quando nos diz que “(...) ser professor, embora não seja uma «vocação», é mais do que profissão, é uma missão. É uma maneira de ser, estar e amar «pedagogicamente».” (Monteiro, 2004: 106).

Outro olhar sobre ser professor é-nos dado por Gonçalves (2006: 9) quando refere que “Ser professor implica abraçar um desafio e um projecto. Desafio no sentido da intranquilidade provocada pela irrepitibilidade dos actos educativos. Projecto no sentido da

sua implicação no seu próprio processo de desenvolvimento profissional e pessoal. Conciliação entre este desafio e este projecto implica, por parte do professor, a capacidade de gerir e organizar a sua auto-transformação.”

Muitos dos profissionais de educação, designadamente educadores e professores, argumentam que querem ser educadores e/ou professores porque gostam de «trabalhar» com crianças, esse «querer ser professor» resume-se assim num ideal muito simplista, uma vez que não basta gostar de crianças, nem querer ser professor, é fundamental pensar em «como» ser professor. Gonçalves (1995: 162) menciona que alguns professores “(...) enveredam pela carreira docente por «gosto» e para a satisfação do *ego*”, refere, também, que a carreira docente não se pode “(...) ater, apenas, às vocações individuais, na medida em que *ser professor* se constrói e deve ser encarado numa perspectiva científica.” Como tal, o *semear a educação*, o *ser o melhor educador possível*, expressões comuns no campo da educação, são filosofias que qualquer formando deverá seguir e transpor na sua *praxis* profissional futura, relembrando que a esta integra a reflexão e a acção. Fazemos questão de concluir este ponto com a seguinte reflexão: “A vida do professor é aliciante para quem fez desta profissão a sua opção.” (Medeiros, 2006: 94), pois ser professor e ensinar são propósitos que devem de ser encarados como uma forma eficaz de intervenção no mundo, uma missão que se adopta e não mais se pode abandonar.

1.2.3. SER EDUCADOR/PROFESSOR: QUE LUGAR AO SER REFLEXIVO, CRÍTICO E INTERVENTOR?

Se “ser professor e ensinar são propósitos que devem ser encarados como uma forma de intervenção no mundo”, então, vejamos a reflexão, também, como um meio através do qual o docente poderá intervir na realidade envolvente, diz-nos Perrenoud (2002a: 41) que a “(...) reflexão situa-se entre um pólo *pragmático*, onde ela é uma forma de agir, e um pólo de *identidade*, onde é uma fonte de sentido e um modo de ser no mundo.” Reflectir sobre os elementos constituintes do currículo e do acto educativo, “reflectir sobre o *praticum*” (Zeichner, 1993: 126), designadamente sobre a planificação e execução, conceitos indissociáveis, promoverá um maior desenvolvimento e crescimento do formando enquanto futuro educador/ professor, uma vez que estas noções se afiguram basilares quer para a construção da identidade e da autonomia profissional dos professores, quer para um «correcto» desempenho da profissão.

Pedem-nos, constantemente, em especial nesta fase de fim de ciclo, para sermos educadores reflexivos, críticos e interventores, mas questionamos se, de facto, nos sustentam com os mecanismos básicos para sermos, de facto, seres crítico-reflexivos e, por conseguinte, interventores. Será que nos proporcionam as condições necessárias e momentos, suficientes, de reflexão, no decorrer da formação inicial? Na verdade, vivemos reflectidamente, vivemos reflectindo sobre tudo um pouco, porém, nem sempre, somos os sujeitos crítico-reflexivos e interventores que a sociedade actual exige que sejamos. Porquê? Talvez por comodismo. Talvez por receio das consequências destas exposições e destas intervenções. Ou talvez por medo de não estarmos a agir adequada, contextualiza ou sustentadamente.

Na formação inicial, nomeadamente no que diz respeito a formar um principiante reflexivo, Perrenoud (2002a: 16-17) enuncia alguns aspectos a ter em conta, em particular, “(...) não abranger «um pouco de tudo», mas realizar escolhas, renunciar com ponderação.”; “(...) definir as prioridades do ponto de vista do iniciante e de sua evolução desejável.”; “(...) basear-se em uma análise das situações profissionais mais comuns e problemáticas no início da carreira, como fundamento de uma formação inicial que vise ao essencial.”; “(...) não ignorar a angústia e a falta de experiência dos alunos, os quais os levam a dramatizar alguns problemas e a subestimar outros.”

No que diz respeito à reflexão em contexto educativo, mais especificamente nas práticas pedagógicas, pelo discurso de Alarcão e Tavares (2003) apercebemo-nos de um posicionamento semelhante ao de Zeichner (1993) no que se refere ao papel dos supervisores no foro das práticas dos professores em desenvolvimento. Assim Alarcão e Tavares (2003: 35) dizem que “(...) o papel dos supervisores é fundamental para ajudar os estagiários a compreenderem as situações, a saberem agir em situação e a sistematizarem o conhecimento que brota da interacção entre a acção e o pensamento.”, já que, por seu turno, Zeichner (1993: 17) era apologista de que com “(...) o conceito de ensino reflexivo, os formadores de professores têm a obrigação de ajudar os futuros professores a interiorizarem, durante a formação inicial, a disposição e a capacidade de estudarem a maneira como ensinam e de a melhorar com o tempo, responsabilizando-se pelo seu próprio desenvolvimento profissional.”

No decorrer da acção pedagógica, o educador/professor reflecte para agir, para projectar o passo imediatamente a seguir. Este tipo de prática, embora “pensada”, não pode ser designada como efectivamente reflexiva, uma vez que ao não existir “(...) deliberação interna nem hesitação (...) não há reflexão no sentido mais profundo da expressão” (Perrenoud, 2002a: 33). A reflexão na acção é um movimento do pensamento que ocorre

durante a acção e em que o indivíduo pensa sobre o que se está a passar, sem que a acção tenha de ser interrompida, proporcionando a reformulação da própria compreensão durante a própria acção.

Neste sentido, Elliot (1990: 180) sugere que “(...) el objetivo de la reflexión consiste en mejorar la acción en una determinada situación mediante la búsqueda de explicaciones y causas.” Fala-se, portanto, no profissional reflexivo – profissionalismo reflexivo “(...) fundado na reflexão sobre a prática e na capacidade de tomar decisões adequadas”, o que pressupõe “(...) uma visão mais ampla e uma implicação maior no acto pedagógico.” (Monteiro, 2002: 38) Contudo, há que assumir as nossas limitações, a este nível, dado que, por vezes, apesar de tecermos opiniões pessoais e de reflectirmos sobre os dilemas e situações educativas com que nos confrontamos, diariamente, nem sempre temos, suficientemente desenvolvida, a competência para revelar, expor e expressar o nosso «parecer» e para intervir, no sentido de atenuar/colmatar as realidades analisadas e reflectidas. Para isso seria fundamental uma formação verdadeiramente contínua, para além da formação inicial, centrada na nossa prática lectiva diária, que nos permitisse desenvolver, quem sabe, num processo de investigação-acção constante, a nossa capacidade de ensinar (e de aprender).

A *praxis* educativa exige uma interrogação permanente e um olhar crítico e reflexivo, a “(...) análise de práticas, o trabalho sobre o *habitus*, o trabalho em torno de situações problema são dispositivos de formação que visam desenvolver a prática reflexiva e a exigem abertamente.” (Perrenoud, 2002a: 23) Esse olhar crítico é essencialmente construtivo e integrador, embora a sociedade tenha dificuldade em lidar com um discurso filosófico inconformado.

Zeichner (1993: 18), à luz do pensamento de Dewey, diz-nos que a acção reflexiva é “(...) uma acção que implica uma consideração activa, persistente e cuidadosa daquilo em que se acredita ou que se pratica, à luz dos motivos que o justificam e das consequências a que conduz.” Acrescenta ainda que a reflexão é “(...) uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor”. Assim sendo, podemos considerar, na prática educativa, três formas de reflectir: a reflexão à *priori* da acção, a reflexão na acção e a reflexão sobre a acção (à *posteriori*). Somos da opinião de que para um educador/ professor em início da sua formação será mais fácil reflectir sobre a acção, uma vez que ao estar distante da mesma é lhe facultada uma retrospectção que lhe permite pensar à luz de uma racionalidade reflexiva, isto é, o pensamento incide à *posteriori* sobre a acção, possibilitando ao formando/docente “(...) construir a sua forma pessoal de conhecer.” (Alarcão, 1996: 17)

Todavia a reflexão não é um processo fácil, pois implica mais do que a busca de soluções para os problemas, sendo que não se reduz a um conjunto de técnicas que possam ser incutidas nos indivíduos em formação.

Nesta linha de pensamento, importa referir que a reflexão parece ser tão natural quanto é natural respirar, mas não o é, como já foi testemunhado anteriormente por Perrenoud (2002b:69), pois considera-se que “No dia-a-dia, adoptar uma postura reflexiva não é tarefa fácil, porque cada um precisa de todos os seus recursos para animar a aula, gerir o tempo, conter a indisciplina de uns ou de outros, regular o trabalho.” É tarefa delicada observar e reflectir na acção, dado que é “(...) difícil «ver-se a andar, andando», pelo menos quando o andamento requer toda a atenção do caminhante. Alguns professores conseguem estar constantemente nos dois registos, mas não o podemos exigir a um principiante, nem mesmo esperá-lo de um qualquer professor, após 10 anos de carreira.” (ibid.: 69)

A reflexão ao constituir uma dimensão do trabalho profissional de educação, exige que os responsáveis pelo ensino procurem a harmonia e o equilíbrio entre a acção e o pensamento, como tal, há princípios que deveriam ser indiscutivelmente adoptados, nomeadamente o entender e o admitir a existência de erros, consciencializar-se e responsabilizar-se pelos seus actos e pelas consequências deles provenientes. Dewey (Zeichner, 1993: 18-19) define, desta feita, três atitudes necessárias para a acção reflexiva: a abertura de espírito, a responsabilidade e a sinceridade. Salvarde-se que “(...) a abertura de espírito e a responsabilidade devem ser as componentes centrais da vida do professor reflexivo, que tem de ser responsável pela sua própria aprendizagem.” (ibid.: 19)

Todos os dias, agimos, a cada instante, produzindo diversos efeitos à nossa volta; todavia, na maioria das vezes, não temos consciência desses mesmos efeitos. “A consciência humana é o poder que o homem tem de ser para si. A reflexividade é, pois sua propriedade fundamental. Ser consciente é saber e saber que sabe.” (Patrício, 1995: 17) Neste seguimento e como já foi referido anteriormente, o professor deve estar consciente de todas as suas acções perante o aluno, para quem funciona como modelo. Escreve Freire que “Não posso escapar à apreciação dos alunos. E a maneira como eles me percebem tem importância capital para o meu desempenho. Daí, então, que uma de minhas preocupações centrais deva ser a de procurar a aproximação cada vez maior entre o que digo e o que faço, entre o que pareço ser e o que realmente estou sendo” (Freire, 2009: 96). Consequentemente, é indispensável que o docente reflecta antes, durante e depois de qualquer desempenho, com o objectivo de o adaptar a cada um dos seus alunos e de otimizar desempenhos futuros.

Porém, não se deverá cair na tentação de centrar a reflexão em aspectos relativos, exclusivamente, à prática, pois estar-se-á a descurar questões importantes relativas às condições sociais do ensino e a outros aspectos do currículo. Contudo, é natural que, durante o processo de estágio, a atenção de qualquer educador/professor se volte, sobretudo, para o interior (prática), em detrimento do exterior (condições sociais). Atente-se que a reflexão nos possibilita o ampliar de perspectivas e de formas de estruturação do ensino e/ou de soluções para problemas pedagógicos.

Quando reflectimos sobre a nossa acção estamos a ter um olhar contemplativo face àquilo que nós fazemos, dizemos e pensamos, estamos, concomitantemente, a congregar e a aproximar as teorias que encontram o seu fundamento nas complexidades da realidade prática. Zeichner (1993: 21) assinala que “ (...) uma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão.” Continua-se a aspirar que se trabalhe mais e melhor, a fim de criar condições efectivas para formar educadores/ professores que sejam cidadãos e profissionais reflexivos, críticos e interventores, não descurando nunca que é à escola que se deve exigir um espaço dedicado à genuína reflexão sobre o(s) processo(s) de uma educação actual que se quer crítica e activa.

2. SER CRIANÇA

2.1. A CRIANÇA EM PERÍODO ESCOLAR: JARDIM DE INFÂNCIA E 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Realizada uma abordagem à figura do professor como pessoa, cidadão e profissional, ser obrigatoriamente reflexivo, importa salientar a figura daquele que é o objecto central de todo o processo educativo – o aluno, no nosso caso, em particular, a criança.

Sendo objecto no processo de ensino-aprendizagem, é fundamental reconhecer que ela é também sujeito, sujeito de valores, de direitos e de deveres, sujeito detentor de um passado, de um presente e de um futuro, sujeito de competências. A criança surge como um sujeito competente ou com extremo potencial, sendo um dos papéis do educador/professor “(...) basear-se nas competências já assumidas pelo sujeito para reforçá-las e ampliá-las (enriquecê-las).” (Zabalza, 1998: 20) O professor deverá centrar a sua acção no enriquecimento dos âmbitos de experiências e de vivência das crianças e na ampliação do espectro destas mesmas experiências, visualizando estes factores como “alicerces do seu desenvolvimento” (ibid.)

Entendemos, nesta fase, destacar dois grandes filósofos, Rosseau e Pestalozzi, que estudaram novas orientações para a educação da criança, considerando as suas características de desenvolvimento. Daí que Torres (1998: 38) proclame que, a partir das suas reflexões, “[a] criança deixa, então, de ser um adulto em miniatura e passa a ter estádios de desenvolvimento natural: físico, psicológico, e mental, até atingir a idade adulta. O professor deixa de ser aquele que apenas ensina conhecimentos teóricos, e passa a ser alguém que acompanha a criança no seu desenvolvimento em geral, transmitindo-lhe os conhecimentos necessários, duma forma progressiva e de acordo com o seu crescimento global.”

Ao longo dos anos, o tratamento da infância e o conceito de criança tem vindo a evoluir, como tal, neste ponto, importa centrar a atenção não na evolução já testemunhada em vários estudos e artigos, mas na «figura» actual da criança. Note-se que, cada vez mais, emerge um configurado “(...) mapa de direitos da infância cada vez mais preciso e comprometedor” (Zabalza, 1998: 19), ideia esta complementada por Perrenoud (2002 b.: 142), dado que considera que as “(...) nossas sociedades fizeram da criança um valor central, deram-lhe direitos, transformaram-na em pessoa, em indivíduo, até mesmo em actor”. Por seu turno, deram-lhe o direito à educação, que, por sua vez, deverá estar voltada para a promoção do “desenvolvimento da personalidade da criança, dos seus dons e aptidões mentais e físicos na medida das suas potencialidades” (Convenção sobre os Direitos das Crianças de 21 de Setembro de 1990).

Nesta linha de pensamento, saliente-se que a criança é, de facto, um ser com capacidades, fomentador de novas competências, mas é, também, um ser com necessidades e talentos, que fala e que age à sua maneira, seguindo o seu próprio ritmo e desenvolvimento, é construtora de um espaço e de um quotidiano com significados para ela própria, “(...) é uma pessoa humana numa fase própria do seu desenvolvimento (...)” (Santos, 2001: 11). Tal como nos afirma Mendonça (1997: 26) a criança é “(...) um ser com uma energia e um dinamismo próprios, que age a partir de interesses concretos, aprende as coisas do mundo de forma holística, global, quer dizer: na sua actividade tudo parece anárquico, caótico, mas tal como um turbilhão de água num rio que tudo arrasta se auto-organiza em forma de cascata faz ressurgir um novo feixe de energia.”

Com base nos pressupostos explanados, o educador/professor deverá, portanto, transformar-se “(...) num profissional da aprendizagem, em vez de ser apenas o especialista que conhece bem um tema e sabe explicá-lo.” (Parramón Ediciones, S. A., 2001: 181). As crianças precisam de adultos informados que as possam ajudar, pois aprendem através do

exemplo e com o auxílio das pessoas que as amam e que cuidam delas, sendo que o professor, se assim o achamos por bem conceptualizar, surge como uma dessas pessoas. É nas suas relações e interacções com os outros que as crianças aprendem quem são, aprendem como é o mundo que as rodeia e aprendem, por conseguinte, a existir, a viver e a participar neste mundo, ao mesmo tempo que contribuem para ele com a sua imaginação, sensibilidade e pureza. “Essa interacção com os outros, com o mundo e com os objectos e essa relação interpessoal realizam-se na acção”, note-se que antes “da sede de falar a criança tem uma sede de acção.” (Mendonça, 1997: 31)

Num estudo, revelado no livro *O Mundo da Criança*, encontramos que “(...) dar à criança uma boa iniciação escolar (...)” (Papalia et al., 2001: 340), segundo pais e educadores americanos, é apontada como uma das razões para que uma sociedade tenha de ter educação, neste caso específico referem-se à educação pré-escolar, vislumbrada como a pedra basilar da educação.

Salvagarde-se que os oito primeiros anos de vida têm sido encarados como uma das fases mais importantes da existência humana, fase na qual as crianças estão a iniciar o seu período escolar. Assim, o período pré-escolar e o período referente ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) são cruciais no desenvolvimento do ser humano, nomeadamente no desenvolvimento das suas competências e das suas aprendizagens. Por sua vez, Papalia, *et al.* (2001: 391) anunciam que os “(...) anos intermédios da infância, desde os 6 aos 11 anos aproximadamente, são frequentemente designados por *anos escolares* porque a escola constitui a experiência central desta fase de vida – um ponto fulcral para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicossocial.”

A aprendizagem deve ser funcional e, num propósito idêntico ao da educação, atender e ser orientada para as necessidades e interesses da criança, pois só será eficaz e significativa se partir da criança, dado que é sabido que as crianças “(...) se auto-organizam a partir de interesses e necessidades concretas” (Mendonça, 1997: 26). Importa, ainda, proferir que o “(...) conceito de aprendizagem significativa provém igualmente da centralidade da criança, das suas necessidades reais, dos seus interesses, dos seus desejos e aspirações.” (ibid: 31) O educador/professor necessita, na sua acção, de pensar no educando, tê-lo presente na sua realidade. “Numa palavra, é preciso ter presente a globalidade do seu ser, nas manifestações do seu comportamento e nas atitudes que revela sobre a vida.” (Tavares e Alarcão, 1992: 137)

Consolidando esta ideia, verifica-se que, uma vez que “a aprendizagem tem maiores probabilidades de ocorrer quando as crianças estão motivadas por objectivos e interesses

personais, os adultos conseguem criar um clima de apoio se estiverem atentos aos interesses das crianças, aos seus talentos, às suas capacidades e às suas competências, e se apoiarem neles o trabalho educativo” (Hohmann e Weikart, 1997: 81).. Por seu turno, Papalia, et al. (2001: 3) sugerem ao adulto que ele “Observe as crianças à sua volta. Escute-as. Olhe para elas. Pare e tome atenção à medida que elas se confrontam e experienciam as maravilhas da vida.”

Embora se pressagie, tal como nos referem Tavares e Alarcão (1992: 135-136), que “O desenvolvimento e a aprendizagem pressupõem, antes de mais, o educando. O educando não é apenas um factor entre outros, um agente que condiciona o processo educativo, é antes o destinatário a quem ele se dirige primordialmente. É o educando, o aluno que está em situação de desenvolvimento e de aprendizagem; é em função dele que se devem definir os objectivos, estruturar a acção do educador, as tarefas, as estratégias, os materiais e os equipamentos, os espaços pedagógicos, etc. Por outras palavras, é em função do educando que o ensino e a escola devem ser concebidos e organizados.”

Por tudo isto, a educação, mais propriamente a “(...) educação infantil está constituída por um conjunto de factores e agentes que intervêm coordenadamente na, e a partir da instituição escolar para conseguir certos efeitos educativos (...) em crianças de uma determinada idade (e portanto possuidoras de umas determinadas características e que apresentam uma série de necessidades).” (Zabalza, 1992: 9) O educador/professor surge, portanto, como aquele que cria as condições de consolidação do desenvolvimento e da aprendizagem, a partir das bases que já lhe são familiares. O professor, com o intuito de contribuir para a potencialização das aprendizagens da criança, “(...) deve assumir a sua posição de adulto, que tem um saber, competências, que faz parte dos seus valores.” (Postic, 2007: 127).

Em síntese, “(...) apresentar uma personalidade equilibrada na qual o aluno confie, uma referência humana com a qual este possa se identificar.” (ibid.:128) Note-se que um dos princípios da educação pré-escolar, a título de exemplo e de forma a corroborar citações anteriores, é “[e]stimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades.” (Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto)

3. APRENDER E CRESCER COM A EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL VIVENCIANDO-A.

3.1. A EXPRESSÃO ARTÍSTICA EM CONTEXTO EDUCATIVO

Face à necessidade de racionalizar e de atender às aptidões e aos interesses da criança, com vista ao seu desenvolvimento integral e harmónico, considera-se, segundo um estudo realizado por Raposo (2005), que a educação artística/estética deve ser encarada como parte essencial do currículo, “(...) como uma área de aprendizagem indispensável no contexto de uma escolaridade empenhada no desenvolvimento global dos alunos e de todas as suas potencialidades.” (ibid.: 30) Esta mesma autora acrescenta que para que a educação faça sentido ela terá de “(...) contribuir para a construção da pessoa, usando meios inteligentes e visando fins inteligentes, o que inclui e compromete uma condição artística/estética, podendo afirmar-se que esta é condição da própria educação.” (ibid.: 30).

A expressão, no seu estado mais puro e natural, encontra-se facilmente na acção natural das crianças, emergindo dos impulsos e das necessidades que dela emanam, uma vez que a criança de «tenra» idade “(...) expressa-se apenas pelo prazer de o fazer, pela necessidade que sente, e sem quaisquer entraves sociais ou culturais em o fazer.” (Sousa, 2000: 84).

Na verdade, “(...) a Educação Artística é unanimemente considerada como crucial no desenvolvimento global do indivíduo (...)” (Ferraz, 2000: 56) e, por isso, é tida actualmente em conta nas orientações legais, como seja, a Lei de Bases do Sistema Educativo e outros Decretos-Lei que entretanto foram sendo emanados. Note-se, por exemplo, que um dos objectivos da educação pré-escolar, de acordo com o Dec. Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto, é desenvolver “(...) as capacidades de expressão e comunicação da criança, assim como a imaginação criativa, e estimular a actividade lúdica”. Por sua vez a elucidação e relevância dada à educação artística, como área de aprendizagem, é igualmente salvaguardada nos objectivos pré-definidos para o ensino do ensino básico, dado que um dos propósitos deste ciclo, para a aprendizagem, é proporcionar “(...) o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (ibid.).

Assinale-se que a educação pela arte surge “(...) no Plano Nacional de Educação Artística – PNEA, coincidente com a escolaridade básica obrigatória e constituindo:

- a) ao nível da educação pré-escolar, a única forma generalizada de educação artística;
 - b) ao nível do ensino elementar, uma forma da educação artística que, para além dos seus objectivos próprios, favorece a revelação de vocações para a arte;
 - c) na educação especial, uma actividade central, tendente a contribuir para a integração progressiva das crianças jovens deficientes no sistema educativo normal.”
- (Santos, 2000: 66)

Embora seja lícito afirmar que o “Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter” (Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Dezembro), no que concerne à prática da Educação Artística, esta “(...) continua, muitas vezes, distante das escolas, uma vez que as actividades artísticas assumem no currículo um papel pouco relevante.” (Ferraz, 2000: 56) Facto que pode estar correlacionado, por razões históricas e culturais, com a consideração das disciplinas científicas como disciplinas de formação por excelência.

Não nos debruçaremos aqui em demasia na importância da formação de professores nestas áreas, pois recentes estudos revelaram que as “(...) artes e as actividades ligadas às artes são vistas como coisas que pertencem ao mundo de especialistas, de peritos, ou então de marginais, razão pela qual grande partes dos professores e das escolas continua a considerar que não fazem parte do seu mundo e das suas funções” (Raposo, 2005: 33). Para além desta, de entre as mais frequentes justificações dadas, segundo as leituras realizadas, destaca-se a falta de tempo para a leccionação destas áreas, pois sentem que estão a “roubar” tempo ao ensino das áreas que no seu entender são as mais relevantes, a Língua Portuguesa e a Matemática, e, também, a falta de material didáctico-pedagógico para a prática da educação artística.

De acordo com Raposo (2005: 36) “A educação/formação na área das artes deve ter implicações ao nível das áreas disciplinares que lhes são específicas, assim como ao nível das outras áreas, contribuindo para o percurso geral de formação e de vida dos alunos e para o seu desenvolvimento global.” Complementa esta ideia afirmando que “(...) uma educação artística, condição essencial do pensamento e comportamento humanos, é também condição de toda a educação.” (ibid.: 46) O que nos revela que a Educação Artística não só deverá ser ministrada nas escolas, como deverá estar relacionada e auxiliar as restantes áreas curriculares disciplinares e não disciplinares. Isto leva-nos a reflectir sobre o longo caminho a percorrer

para que a educação artística seja uma prática efectiva nas escolas e não esteja subjugada a outras áreas, mas coexista em harmonia e como uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem dos alunos do pré-escolar e do 1.º ciclo.

Efectivamente, não é necessário ser-se artista, actor, músico ou desportista, com formação especializada para se promover uma formação artística em contexto educativo, importa, sim, incentivar, motivar, respeitar e ir ao encontro das necessidades e interesses da criança, pois, no fundo, cada criança é um pequeno músico, um pequeno actor e um pequeno ginasta que apenas necessita de alguma orientação para desenvolver o seu potencial. Deste modo, proporcionar os meios adequados para que o ser humano se possa exprimir, é como abrir uma porta para um admirável mundo novo que alberga tudo aquilo que está muitas vezes escondido no mais íntimo do ser, permitindo, assim, a expressão da alma de cada ser.

De acordo com Almeida (1971), é no âmbito das expressões que, por serem ajustáveis a múltiplas personalidades e por as metodologias terem deixado de conter uma solução única e invariável, hoje há lugar para o desenvolvimento educacional das funções mentais associadas à invenção e à sensibilidade estética de todos. Procura-se, nas práticas mais recentes, salvaguardar a criatividade da criança. “Como tal a expressividade artística insere-se vivamente no modo de educar as crianças, propiciando-lhes uma virtualidade nova da Educação Estética.” (Santos, 2000: 64)

Etimologicamente falando, importa reflectir sobre a nomenclatura *Expressão Artística*. Sendo assim, a palavra «Expressão» significa “(...) extrair o suco, fazer sair, brotar, estando estreitamente ligada à manifestação das emoções (...)” (Sousa, 2003a: 15). Por sua vez a palavra «Artística» advém da palavra Arte, que pode ser entendida como “(...) um meio de comunicação à escala universal para nos exprimirmos em profundidade, para revelar o que há de verdade nos gestos do homem” (Gonçalves, 1976: 10). A Arte permite ao homem, em geral, e à criança, em particular, a catarse das suas forças inconscientes mais profundas, uma vez que “(...) é a verdadeira força criadora mais profunda do espírito humano, estando a Estética presente em todas as dimensões do homem e, de modo muito especial, na dimensão da criatividade.” (Castro, 2010: 95)

Falamos em arte, falamos em formas de arte, mas importa ressaltar - a expressão, fruto inerente destas artes, note-se, pois, que a arte “(...) é uma forma geral de expressão da humanidade do Homem.” (Patrício, 2000: 154) Toda a arte é expressão, seja ela pictórica, plástica, gráfica, musical ou coreográfica. Fazer Arte é concretizar a necessidade de criar que existe em todos os indivíduos, atendendo que criação artística provoca a libertação de tensões

e energias, instaurando, de certa forma, uma disciplina formativa, interna “(...) de pensamento e de acção que favorece a manutenção do equilíbrio tão necessário para que a aprendizagem se processe sem entraves, e a integração social sem dificuldades.” (Bessa, 1972: 13)

Através dos processos de expressão, o adulto vai observando e conhecendo, progressivamente a criança, em âmbitos nunca antes revelados. O que se traduz de extrema relevância, na medida em que é a partir do conhecimento que se detém da criança que o docente pode e deve “(...) encontrar a atitude pedagógica mais adequada às diversas fases do seu desenvolvimento” (Gonçalves, 1991: 5). Temos vindo a tecer reflexões acerca da necessidade de formação do ser pessoa na escola, assim, importa também relevar que “[a] Educação pela Arte atende, sobretudo, à formação da Personalidade.” (Santos, 2000: 64)

Vislumbre-se, portanto, que a “(...) aprendizagem artística não implica unicamente um conjunto de capacidades e apreensão de conceitos, envolve também o encontro entre o seu modo de sentir e os sentimentos dos outros.” (Housen et al., 2000: 239) As expressões são, na verdade, áreas que acompanham e contribuem para o desenvolvimento da criança, tanto a nível particularizado, como a nível integral, facultando-lhe o conhecimento do seu mundo interior, em consonância com o mundo exterior. Gonçalves (1991: 3) realça que “[a] expressão livre constitui um dos factores imprescindíveis para o desenvolvimento harmónico do indivíduo; praticada na mais tenra idade, cedo prepara a criança para, ao longo dos anos do seu crescimento, encontrar um modo saudável de se comportar criativamente nas mais diversas situações que se lhes surgem.”

Por tudo isto, acreditamos ser erróneo avaliar uma produção feita pela criança segundo os parâmetros de um adulto (perfeição, proporcionalidade, perspectiva), dado que não interessa o quê ou como ela faz, interessa sim que o faça e que se expresse ao fazê-lo. O produto que daí resulta é algo irrelevante para a criança, pois o seu único interesse é libertar-se ao fazer o desenho. Ideia defendida por Gonçalves (1991:40), quando profere que “(...) o pedagogo deve alertar a consciência de cada um para a sua própria formação ética e estética, capaz de reagir saudavelmente aos estereótipos, aos modelos divulgados pela moda e a outras influências nefastas.” e por Sousa (2003b: 167) quando menciona que não interessa o que a criança desenvolve, “(...) nem *como* ela o faz. Interessa apenas, *que o faça, a expressão* e não o seu produto.”

Em jeito de resumo e tendo em conta tudo o que neste ponto se mencionou, constatamos que só se poderá atender, no acto educativo, à criança como ser que necessita de

uma formação integral se se atender à diversidade e às potencialidades das áreas constituintes do currículo, como é o caso específico, aqui tratado, das áreas referentes às expressões artísticas. Apreciamos terminar este item com um apelo emulsivo por Raposo (2005: 46) quando esta nos aponta para que “(...) tanto em arte como em educação, o mundo merece que nos tornemos todos artistas, pessoas capazes de encontrar nas linhas dispersas da vida os caminhos que ajudam a configurá-la, entre o pensamento e o sentimento, entre a razão e a emoção, cabendo nesta construção os contributos vindos de todas as áreas, na procura de uma compreensão que parte da nossa vontade e do nosso desejo de participar co-operativamente num desenho mais vasto do que o da nossa construção, que é o da própria humanidade.”

3.2. CONTRIBUTOS DA EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO MUSICAL, PELO RITMO E MOVIMENTO, NO DESENVOLVIMENTO GLOBAL DA CRIANÇA EM IDADE PRÉ-ESCOLAR E ESCOLAR

Atendendo a que as Expressões Artísticas compreendem diferentes tipos de arte como sejam o desenho, a pintura, o drama, nós escolhemos a música como objecto do nosso aprofundamento temático. O porquê desta tão assertiva escolha foi o que tentámos desmistificar ao longo deste excerto teórico, no qual se fez uma alusão às várias componentes relacionadas com a Expressão Musical, designadamente à música; às suas potencialidades e implicações a nível de desenvolvimento da criança. Pretendemos abordar, ainda, as questões de ritmo e de dança, onde intersubjectivamente emerge o movimento corporal, e as questões relacionadas com a articulação premente desta área com as demais que constituem o currículo escolar.

3.2.1- Expressão e Educação Musical – Apelo à globalidade do ser

Inicialmente, importa referir que as áreas curriculares, concernentes às expressões, em particular a área de Expressão e Educação Musical, ao longo dos tempos, foram alvo de algumas mutações no que se refere ao seu papel e às suas funções no currículo escolar. Apesar de a Expressão e Educação Musical aparecer e estar incluída no currículo “como área curricular com direito próprio, considerou-se que a educação musical cumpria unicamente uma função lúdica ou, mais ainda, uma actividade que seria ensinada sem um professor especializado para o efeito”, ou seja, esta disciplina “(...) era apenas um complemento formativo, sem um peso demasiado definido no currículo escolar” (Parramón Ediciones, 2001b: 507).

Em contrapartida, actualmente, a Expressão e a Educação Musical “(...) é concebida como uma área fundamental para o desenvolvimento humano (...)” (ibid: 507), pelo que se procura pedagogos que gostem de música, de crianças e que detenham conhecimentos psicopedagógicos (Sousa, s.d.). A disciplina passa a ser encarada como um contributo para a formação geral da personalidade da criança, princípio este que se tem vindo a reflectir, no decorrer deste documento, tanto na formação de professores, como na formação do indivíduo.

Por seu turno, Torres (1998: 20) diz-nos que “[e]mbora o programa curricular do primeiro ciclo contemple a área de *Expressão e Educação Musical*, raramente se vêem atingidos os seus objectivos, dada a formação pouco aprofundada nesta área da generalidade destes professores (...)”, refere ainda que, hoje em dia, “(...) o novo sistema de formação de professores do ensino básico permite uma maior especialização nesta área, podendo ser resolvida progressivamente esta lacuna anterior” (ibid.).

A Expressão e Educação Musical constitui, de certa forma, o ponto de partida de um processo formativo estruturado que visa contribuir para o desenvolvimento de cada criança, permitindo-lhe desenvolver o campo de possibilidades de interpretação do mundo, exprimir o pensamento e criar. Neste sentido, esta área curricular procura que, através do próprio corpo ou através de instrumentos musicais, as crianças tenham acesso a um conjunto de vivências que lhes permitam potencializar as suas capacidades, dominando, progressivamente, as suas capacidades psicomotoras, sendo certo que “[a]s crianças pequenas relacionam, de forma natural, a música e o movimento corporal, achando virtualmente impossível cantar sem acompanhar essa acção com actividade física.” (Gardner, 1983, citado por Hohmann e Weikart, 1997: 657)

Se é verdade que músicos e alguns professores apelam ao «saber-música», relacionado com questões mais teóricas e metodológicas, também é certo que muitos pedagogos, em especial músico-pedagogos, têm apelado a um ensino da música que faculte o desenvolvimento e o enriquecimento da personalidade do educando. Torres (1998: 19), parafraseando o pedagogo Z. Kodály, advoga que se caminha “(...) para um tipo de ensino em que o aluno não seja apenas um simples reprodutor de partituras, mas sim um intérprete com «ouvido, intelecto, mãos e coração educados».” Desta feita, releva-se que não se aspira apenas facultar às crianças uma educação musical, mas sim uma educação pela música. A educação pela música, envolve um organizar de estratégias coerentes e um adoptar de um método pedagógico, com o intuito de propiciar o desenvolvimento da personalidade da criança.

Na educação pela música aspira-se “(...) eminentemente proporcionar à criança meios para satisfazer as suas necessidades desenvolvimentais, sobretudo as necessidades de exploração e integração no mundo sonoro, de expressão e de criação. O objectivo é a criança.” (Sousa, 2003b: 23), não se centrando a atenção apenas em aspectos teóricos e técnicos propriamente ditos. Ou seja, a educação pela música não centraliza a atenção na música e nos seus elementos, mas visualiza a música como meio para atender a factores da personalidade (cognição, sentimentos, emoções).

Mais recentemente, Reboredo (2003: 29), ao tentar analisar estes pressupostos, concluiu que a disciplina passa a assumir-se “(...) como um contributo para a formação geral da personalidade da criança: formação auditiva, psicomotora, intelectual, sócio-afectiva e estética”. Neste sentido, no decorrer da pesquisa bibliográfica, foi interessante averiguar que, a maioria dos autores que fazem referência a esta área (Hohmann e Weikart, 1997; Torres, 1998; Santos, 2000; Sousa, 2003b; Reboredo, 2003; Medeiros, 2005; Tafuri, 2006) partilha a opinião de que a educação pela música e a música na sua essência contribuem para a formação do indivíduo e da sua personalidade, chegando mesmo, cada um com maior ou menor pormenor, a enumerar os campos e as dimensões, relativos à personalidade, que a música envolve e desenvolve. Urge, nesta linha de pensamento, referir que a expressão musical é decisiva para a educação da criança e é tida como um relevante contributo para a formação do indivíduo, como poderemos (re)confirmar em averiguações posteriores.

A música na educação diferencia-se da educação pela música, pois o seu foco é a música e não a criança, ou seja, enfatiza objectivos como a “(...) transmissão do saber musical, no ensino dos conceitos e regras de música(...)” (Sousa 2003b: 21-22), enquanto a educação musical “(...) pretende criar na criança um despertar para o mundo dos sons e um envolvimento cada vez mais profundo na parte musical da sua vida.” (ibid.: 22), contribuindo, assim, para “(...) pôr a arte ao serviço das crianças.” (Reboredo, 2003: 15).

Concretizando o que foi referido anteriormente, vejamos alguns exemplos de como a Expressão e Educação Musical ajuda a criança a desenvolver-se em todas as dimensões do seu ser: “[e]xercita e desenvolve eficazmente a capacidade de escutar.”; “[f]avorece o desenvolvimento da memória e da sensibilidade.”; “[p]otencia a capacidade de análise, de comparação e de relação.”; “[f]avorece positivamente a capacidade criativa e imaginativa.”; “[e]stimula e desenvolve a sensibilidade perante a mensagem da música.” e “[d]esenvolve a capacidade de expressão e de comunicação ao promover a produção de mensagens elaboradas a partir do campo musical.” (Parramón Ediciones, 2001b: 508)

Souriau (1976: 283) menciona que na vida da criança existem “(...) *vários períodos* em que *a aptidão musical se forma, desenvolve ou desaparece*.”, sendo o período pré-escolar de uma importância extrema, pois é, neste mesmo período, que a sensibilidade e aptidões musicais se formam e se desenvolvem, quase definitivamente. Previsivelmente, o período escolar é a fase propícia para corroborar, desenvolver e organizar o até então adquirido, podendo iniciar, progressivamente, a criança no mundo «formal» da música.

O Jardim de Infância e a Escola devem ser, assim, impulsionadores e importantes pólos de desenvolvimento das capacidades e aptidões que se realizam através da música, introduzindo-a numa aula específica ou, ainda, quando se fala de um determinado assunto. A música poderá ser uma estratégia a adoptar como forma de as crianças aprenderem determinado conceito ou conteúdo. Embora acreditemos que todo o espaço dedicado à educação deverá possuir uma área (espaço físico e temporal) exclusiva para a música, o qual poderá conter instrumentos e adereços que permitam à criança explorar e criar canções, movimentos, ritmos, melodias, entre outros, também sabemos que é fundamental a sua integração e articulação com as restantes áreas do saber. Cabe, desta feita, aos professores adoptarem uma visão educativa globalizante e inclusiva, no que concerne à estruturação destes espaços e à sua organização, planificação e orientação de actividades e projectos.

Verificou-se, segundo alguns estudos, que os programas escolares, relativos à educação musical, contemplam objectivos abaixo das capacidades das crianças. “[C]onsiderando-se que estas capacidades [artísticas, nomeadamente, musicais] derivam do sistema nervoso e que este está concluído por volta dos 7 – 8 anos, a utilização da música como modo de ajudar o desenvolvimento dos diferentes factores desenvolvimentais deverá incidir sobretudo nestes primeiros anos de vida da criança” (Sousa, 2003b:67). Contudo, não se deve menosprezar os anos seguintes, pois jamais será tarde para enveredar por uma educação pela música. Deste modo, por ser na infância que as crianças mais facilmente abraçam o mundo da música, acreditamos que se deve reforçar a existência de momentos próprios para a sua consecução. Todavia, porque o desenvolvimento de competências e aptidões através da música não está ou não deveria ser delimitado à escola, seria de extrema relevância dar mais valor à ciência dos sons em todos os momentos da vida da criança.

Nestes momentos, existem, entre outros, cinco parâmetros cruciais a desenvolver, são eles o escutar, o cantar, o dançar, o tocar e o criar. Sendo da responsabilidade do adulto, em geral, e do docente, em particular, ter presente estas dimensões no que diz respeito ao desenvolvimento de actividades que proporcionem o enriquecimento equilibrado destas

competências essenciais ao desenvolvimento musical da criança. “As actividades musicais a desenvolver devem atender à necessidade de a criança participar em projectos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas.” (*Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico*, 2006: 72). A Expressão e Educação Musical é, portanto, um processo de conhecimento que tem como objectivo desenvolver o gosto musical, estimulando a criança a criar e a apreciar a música.

Face ao exposto, acreditamos que a estrutura geral da actividade educativa deve apelar à concepção e à experimentação, sobretudo, no que diz respeito às expressões artísticas, pois “[f]azendo apelo à globalidade do indivíduo situado na globalidade do seu contorno, a experimentação mobiliza-o na sua totalidade e dirige-se ao conjunto das faculdades (sentir, agir, pensar, comunicar).” (Fontanel-Brassart e Rouquet, 1977: 43) É, pois, “(...) através da experimentação, da vivência corporal que a criança adquirirá competências musicais que posteriormente conseguirá mais facilmente associar aos conceitos musicais propriamente ditos.” (Raposo, 2009: 9) Fontanel-Brassart e Rouquet (1977: 39) anunciam: “A experimentação verdadeira (atitude e métodos reunidos) representa, tanto para o professor como para o aluno, a escola «dinâmica» face à escola «receptiva». É a acção com, mais do que sobre, a criança, é a teoria nascida da prática e da experiência vivida.”

Em suma, a Expressão e Educação Musical, “(...) a par com as outras expressões, não deve ser uma actividade posta de lado, mas sim integrada na educação, que deve reservar um lugar tão importante como o das outras disciplinas, mesmo sendo diferente nos programas e nos horários escolares.” (Reboredo, 2003: 15) No sentido de propiciar uma educação global, há que possibilitar e permitir à criança uma melhor integração no mundo dos sons, para que ela os perceba, os sinta e descubra como se expressar através deles. Cabe, por isso, ao profissional reformar o ensino, de modo a que este seja “(...) muito mais interactivo, menos monótono, e criar maior motivação e aceitação por parte dos alunos.” (ibid.: 30); a ele cabe a incansável tarefa de ter em consideração e respeitar a criança na maneira como ela se exprime; ajudá-la a desabrochar com confiança e autonomia; educar a receptividade sensorial tão diferenciadamente quanto possível e dar-lhe espaço para a sua livre criação, experimentação e expressão. Pinto (1996a:7) almeja que “[s]entir a música, viver o ritmo deverão ser as metas a prosseguir pelo educador/professor que pretende ensinar arte e pela arte.”

Lamenta-se, porém, a falta de estudos e a pouca investigação e literatura encontrada neste campo, relativos às expressões artísticas e sobretudo à expressão musical; note-se que só

em 2006 se realizou a primeira investigação que teve como objectivo “(...) *al estudio sistemático del desarrollo de algunas capacidades musicales a través de la observación de los aprendizajes manifestados progresivamente por un mismo grupo de niños, estimulados por un especial programa de actividades precoces y con el especial apoyo de la familia.*” (Tafari, 2006:15) Esta nossa queixa é perfilhada por Rainbow (1995: 27) quando lamenta “(...) que seja tão escassa a divulgação dos resultados da investigação em educação musical.”

3.2.1.1- A MÚSICA – ELEMENTO IMPULSIONADOR

Cantar uma canção, comentar uma música, dançar ao som de uma melodia, expressar-se através da música, movimentando-se, reproduzir os sons que a natureza entoa, tudo isto é arte, tudo isto é música na sua mais pura essência. “Ora a Música é uma arte. Arte antiquíssima, arte fundamentalíssima, com raízes mais profundas no Cosmos, no Espírito e na Alma humana” (Patrício, 2000: 155), através da música é possível transmitir ideias, pois ela constitui-se como uma verdadeira linguagem, “(...) uma forma de comunicação que tanto pode descrever-nos os cenários de um quotidiano grotesco como transportar-nos para estados mediáticos de transcendência metafísica.” (Reboredo, 2003: 17).

Segundo a *Enciclopédia Verbo – Luso Brasileira de Cultura* (2001), esta arte tem como material os sons, Reboredo (2003) completa esta definição referindo que os sons são movimentos vibratórios capazes de provocar uma sensação auditiva. Qualquer som é susceptível de ser utilizado em música, aliás, “(...) a música é, na sua essência, feita, imaginada, pensada, construída pelo homem com base no material sonoro de que dispõe” (Monteiro, 1997: 13), resultando “(...) [em] uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia, que desencadeiam uma resposta emocional naquele que ouve.” (Hohmann e Weikart, 1997: 657). Caracteriza-se, portanto, por ser concomitantemente ciência e arte. Como ciência, a música percorre os domínios da acústica, enquanto arte, situa-se no âmbito das manifestações do espírito.

Patrício (2000:155) ao reflectir sobre a música defende que “[t]odo o universo é um permanente e interminável e fantástico concerto(...)”, transformando-se todo ele e o que nele existe em matéria da música, sendo o corpo do Homem a matéria excepcional, tida, por este mesmo autor, como “(...) a fábrica da música (...)”, numa perspectiva em que nós “(...) somos o instrumento que a Música toca (...)”. Para Cordeiro (2007), a música liberta, constrói, arquitecta e estrutura o indivíduo, oferece a recordação do batimento do coração da mãe. Ela, antes de qualquer outra expressão simbólica, deve acompanhar o corpo e o cérebro

do indivíduo e, por isso, não é de estranhar que seja “ (...) objecto de fascínio e de grande poder simbólico e social.” (Medeiros, 2005: 48).

Assim sendo, considera-se que a música é, sem dúvida, um elemento valioso no desenvolvimento global da criança e de todas as suas potencialidades, permitindo diversas interpretações, conforme as pessoas, os momentos e os sentimentos. A música, aventada como elemento impulsionador de aprendizagens e de desenvolvimento de competências, deve ocupar um lugar privilegiado na educação, uma vez que “(...) enriquece o ser humano pelo poder do som, do ritmo, pelas virtudes próprias da melodia e da harmonia; eleva o nível cultural pela nobre beleza que emana das obras-primas; dá consolação e alegria ao ouvinte, ao executante e ao compositor.” (Willems, 1970:11) É interessante vislumbrar este mesmo pensamento espelhado em 1966 por Kodály, pedagogo húngaro, que defendia que “[a] música é uma parte indispensável da cultura humana universal. Aqueles que não a possuem têm um desenvolvimento intelectual imperfeito. Sem a música não existe o homem completo. Por isso é absolutamente natural que se integre a música no curriculum escolar.” (Torres, 1998: 43).

3.2.1.1.1. A IMPORTÂNCIA DA MÚSICA PARA A CRIANÇA E PARA O SEU DESENVOLVIMENTO

O gosto pela música é natural nas crianças, Sousa (s.d.:67) considera que, ao nascer, a criança “(...) entra logo num universo sonoro(...)”. *“El niño puede hacer música espontaneamente, en casa y también en la escuela infantil, cuando está ensimismado: canta, toca, se mueve él solo com la música, empujado por una necesidad interior.”* (Tafari, 2006: 149), ou seja, as crianças, desde cedo, como também já pudemos constatar anteriormente, gostam e sentem necessidade de se expressar através e com a música (cantar, ouvir música, movimentar-se ao seu som, inventar canções, tocar instrumentos, assim como gostam de ouvir os sons naturais que as rodeiam). Sousa (2003b: 18) advoga que se “(...) a música é um imperativo biológico, então a sua importância na vida do ser humano é consideravelmente maior do que geralmente se pensa.”

Embora nem todos corroborem esta opinião, o facto é “(...) *que todas, o la mayoría de las personas, estamos potencialmente «dotadas» a nivel musical, es decir, poseemos una dotación genética «normal» com relación a la música, sin embargo, solo las personas para las que se determine una interacción muy positiva y estimulante com el ambiente, com la educación y com muchos otros factores, ante todo el interés, desarrollan plenamente sus capacidades potenciales.*” (Tafari, 2006: 139) Uma criança que cresça num ambiente musical ou que tenha o privilégio de frequentar uma escola onde a música faça parte integrante das

actividades escolares será, sem dúvida, uma criança com uma sensibilidade musical diferente daquelas que não tiveram esta oportunidade. O estudo revelado por Tafuri (2006), que consistiu em observar os comportamentos de crianças que eram expostas à música ainda no útero após o seu nascimento, demonstrou que as crianças que participaram na investigação revelaram um desenvolvimento precoce e mais rico das suas capacidades musicais. Todas as crianças passam por uma fase de espontaneidade, em que imaginam cantigas de roda, inventam ritmos, constroem melodias sobre qualquer assunto ou mesmo palavras. A música constitui, indubitavelmente, “(...) um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros.” (Hohmann e Weikart, 1997: 658)

Cada vez mais se pretende conhecer melhor as fases de desenvolvimento da criança para que se possa aproveitar todas as suas potencialidades, de forma a obter os melhores resultados durante o seu desenvolvimento. A música, de acordo com Reboredo (2003: 24), “(...) é um excelente recurso para auxiliar o desenvolvimento da criança.” A criança passa por várias fases, também no que se refere à sua relação com a música. Apesar de o desenvolvimento musical se dar com maior intensidade e viabilidade na primeira infância, continua a ser relevante na vida da criança, do adolescente, do adulto e, inclusive, do idoso.

Ainda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo-lhe com pontapés e com outros movimentos. “Os estudos sobre a percepção e resposta de bebés recém-nascidos à música levaram à consideração de que provavelmente estas capacidades já estariam em funcionamento antes do nascimento, no útero materno.” (Sousa, 2003b: 55). Após o nascimento (o grito é a primeira manifestação sonora da criança), as crianças continuam a ser fortemente afectadas pela música, movendo-se ao seu som e até adormecendo com ela. A criança com idade inferior a um ano responde a estas manifestações, agitando pés e mãos. Através da música, de movimentos ritmados e coordenados, é possível à criança a libertação de impulsos interiores. Esta resposta motora global é importante e positiva para o desenvolvimento do ritmo na criança. As crianças de dois e três anos de idade constroem os seus próprios palrares musicais, cantando fragmentos de canções conhecidas e começando a criar as suas próprias canções. Dos três aos quatro anos de idade, um maior controlo da sua motricidade permite à criança iniciar-se na dança, na medida em que se move melhor ao som da música. Esses são alguns exemplos que nos fazem vislumbrar que, desde cedo, a criança

revela interesse pela música, “(...) o seu balbuciar exprime a alegria de proferir um som. Estão atentas aos sons musicais (...) antes de falar, a criança apanha os sons musicais e procura agrupá-los em garrulice ou canto espontâneo: é o poder da música agindo sobre ela.” (Moura, 1976: 418). A música torna-se, por conseguinte, quase como uma segunda linguagem para a criança, através da qual ela consegue exprimir-se, aprender sobre si própria e sobre os outros.

No decorrer destes testemunhos, notamos que a voz surge como “(...) o instrumento, por excelência, ao serviço da criança e, como tal, o repertório vocal é fundamental para um verdadeiro desenvolvimento musical da criança.” (Raposo, 2009: 9). Sendo o desenvolvimento da voz fundamental no contributo para este desenvolvimento da criança, pois o canto, concretizado através da canção, é um recurso de prestígio na vivência da música. Note-se que a voz e, por sua vez, o corpo são, considerados por diversos autores, como os primeiros instrumentos musicais a serem explorados.

O canto é a forma mais fiel de recorrer à voz como instrumento musical, “(...) é justamente considerado a forma mais humana de prática musical, e, quando realizado em conjunto, o canto coral, dá-nos o mais perfeito exemplo de solidariedade humana.” (Reis, 2005: 33) Sendo assim, as canções são recursos eminentes nas práticas pedagógicas, bem como o acompanhamento da mesma com gestos, são uma forma de perceber melhor as dinâmicas adoptadas por estas crianças, assim como de estimular a atenção delas para a audição da letra da canção. De acordo com a OCP-1.ºCEB (2006: 67) a prática do canto “(...) é uma actividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando.” Todavia, em termos gerais, enquanto que para o indivíduo o cantar representa “(...) uma expressão de sentimentos e um momento lúdico, para o Educador deve assumir ainda outras dimensões: a de um acto educativo e artístico.” (Ferrão, 2001: 12).

A música é, ainda, capaz de produzir efeitos afectivos e sensoriais (Souriau, 1976), isto é, a criança capta tanto mais um som quanto mais este age sobre ela, quanto mais a toca, o que, por seu turno, contribui para a educação intelectual da criança. A música ensina a criança a conhecer, classificar, organizar o mundo das sonoridades e, por conseguinte, a assimilar intuitivamente os sons (Souriau, 1976; Cordeiro, 2007). Para além de ser uma forma de divertimento, a música ajuda, também, a desenvolver aptidões sociais, como o espírito de equipa e de grupo. A aprendizagem e a prática da música estimulam a coordenação, a atenção, a audição, a concentração, a aquisição de vocabulário, a sensibilidade, a criatividade, a

objectivação, a cooperação, a produção de algo para prazer próprio. “A música favorece o impulso de vida interior e apela para as principais faculdades humanas: vontade, sensibilidade, amor, inteligência e imaginação criadora.” (Willems, 1970: 11)

Gardner (1983, indicado por Hohman e Weikart, 1997: 657) refere a ideia desenvolvida pelo compositor Schoenberg, em que anuncia que 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 (...) Essas impressões têm o poder de influenciar partes ocultas da nossa alma e das nossas esferas sentimentais”. Este argumento parece-nos relevante para o entendimento de que, escutar a música, criá-la e mover-se ao seu som são experiências vitais que permitem à criança expressar-se e participar nos rituais da sua comunidade, ou seja, inserir-se na sua própria cultura e ritos comunitários, transmitindo emoções, sublinhando experiências e marcando ocasiões. Por sua vez, o desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicar através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam a música.

Embora haja “(...) impulsos que levam a criança a mergulhar indiscriminadamente neste mundo sonoro, (...) há também inibições que a impedem de explorá-lo adequadamente.” (Sousa, 2003b, p. 19) Por tudo isto, torna-se necessário desenvolver capacidades e talentos musicais, em termos restritos, na criança, visto que a música, antes de ser uma expressão simbólica, deve acompanhar o corpo e o cérebro da criança “(...) nesta amálgama que forma a criança e que lhe permite articular-se com os outros.” (Cordeiro, 2007: 418), nomeadamente com os pais. É Medeiros (2005: 64) que relembra a emergente necessidade de “(...) «educar» primeiramente os encarregados de educação, chamando-os à razão no que diz respeito à importância da música na educação da criança(...)”.

Preconizamos que “(...) o gosto pela música surge com o desenvolvimento mental e emocional da criança. O professor deve utilizar músicas em todos os momentos possíveis das suas aulas, pois, com isso, estará a proporcionar aos seus alunos grandes oportunidades de desenvolvimento.” (Reboredo, 2003: 24-25). Mas, sobretudo, é preciso habituar a criança a viver com música, pois esta será um dos maiores protectores da criança tanto em “(...) momentos de frustração e tristeza, como será, também, um agente libertador em momentos de alegria e satisfação (...)” (Cordeiro, 2007: 417), sem ela a sua educação e formação estará incompleta.

É interessante revelar que o “(...) cérebro humano possui uma organização perceptivo-discriminativa que envolve mecanismos mnésico-musicais que permitem o reconhecimento sonoro não cognitivo de que o «tocar de ouvido» ou o «não saber a tabuada mas saber a música» são os exemplos clássicos.” (Sousa, 2003b, p. 17) É um excelente recurso e meio de aprendizagem. Outros estudos, nos campos da psicologia e da pedagogia têm comprovado que a aprendizagem da música e pela música permite à criança adquirir conhecimentos e modelar competências e atitudes que permanecem durante toda a sua vida e aperfeiçoam a capacidade de diferenciação auditiva. Saliente-se que a canção, a dança e a representação destas formam um conjunto presidido pela música que dá prazer à criança.

Todas as questões acima anunciadas apontam para a necessidade de se explorar, de forma mais aprofundada, este elemento e a sua área de excelência - Expressão e Educação Musical – em contexto educativo. O educador/professor deve seleccionar e proporcionar as melhores formas de incutir e desenvolver competências desta índole na criança. No âmbito curricular da educação de infância e do 1.º ciclo do Ensino Básico, a formação musical é, na verdade, um ponto fulcral, dado que se valoriza a urgência da criança em organizar as suas percepções auditivas, a sua eventual contribuição para cultivar a sensibilidade e a imaginação da criança e as possibilidades de desenvolvimento da expressão e da criatividade. Esta formação musical implica, inevitavelmente, contributos para outras áreas do conhecimento e do comportamento.

Note-se que a música é, também, um importante método terapêutico nas crianças que enfrentam algumas limitações. A musicoterapia, segundo a *Enciclopédia Verbo – Luso Brasileira de Cultura* (2001), destaca a concepção de uma música «espiritual», a qual, na prática, consiste em criar um clima de segurança, de calma, de relaxamento, ao mesmo tempo que permite o diálogo e permuta e desperta sentimentos construtivos. Reboredo (2003: 26) argumenta que “A música atende às mais variadas necessidades da criança: de aceitação do grupo, de segurança e satisfação, de dar e receber, de auto-expressão e de criatividade, logo, ela é, por si só, um elemento altamente incentivador.” E se é certo que “(...) a música tem o poder de ajudar a reconstruir o psiquismo das crianças diminuídas no plano psicomotor, é porque atinge zonas muito profundas do ser.” (Gagnard, 1974: 71)

Neste contexto, vemos a música como um elemento imprescindível no e para o desenvolvimento da criança, uma vez que faz parte da dimensão intrínseca do indivíduo, logo, há que alimentar e desenvolver todo este potencial que cada criança traz dentro de si. Em suma e sabendo que haveria muito mais a dizer, porque a música é um mundo quase

inexplicável e com inúmeras particularidades, podemos afirmar que muito em nós é musical, melódico e os ritmos e sons podem fazer a diferença entre o bem-estar e o mal-estar, entre a segurança e a insegurança, algo que se reflecte no carácter da criança. Neste sentido, acreditamos que, com a música, a educação da criança será muito mais completa e gratificante e ela terá, de certo, um melhor desenvolvimento. Há, por último, que proferir que a música é modificadora de atitudes e de comportamentos no decorrer de todo o percurso de vida do indivíduo, pois “(...) acompanha-nos ao longo de toda a nossa vida, marcando acontecimentos, desde o nascimento à morte.” (Hohmann e Weikart, 1997:657)

Para terminar, permitimo-nos, uma vez mais culminar com uma citação transmissora do nosso pensar, desta vez de Souriau, o qual, ainda no ano de 1976 (p. 290), escrevia: “A criança tem em si música espontânea, que só deseja tornar-se sonora. Se se ajuda a criança a expandir a música que tem em si, far-se-á dela um ser não só melhor e mais nobre, mas também mais feliz.”

3.2.1.2. A DANÇA COMO MANIFESTAÇÃO DE RITMO E MOVIMENTO

A dança é um meio de expressão musical que permite o vivenciar de um variado leque de sensações, emoções e sentimentos. Através da música é possível conciliar o movimento com a dança e a explorar de diferentes formas de movimento. “O movimento enquanto manifestação de índole natural para a criança, consiste em qualquer deslocamento ou alteração do corpo que se pode iniciar, esboçar e terminar sem resultar numa forma. Só pela integração de sequências significativas e finalizadas é que os movimentos alcançam algum sentido.” (Condessa, 2006: 38) A criança, desde a mais tenra idade, sente a necessidade de se movimentar e de se expressar através do movimento, tal como acontece com a música, e pelo qual é levada a agir segundo as suas pulsões internas, as suas necessidades de movimento e de actividade lúdica.

É responsabilidade acrescida da escola primar por cultivar e concentrar o impulso do fluxo do movimento e fazer com que as crianças tomem consciência da importância do movimento na sua vida, outra das funções da escola é a preservação da espontaneidade do movimento, em especial com recurso à dança, ajudando a criança na sua expressão criativa. Cabe ao educador/professor estimular a criança nas actividades que desenvolve, para que as vivências lúdicas, expressivas e criativas efectuadas no campo da dança sejam “(...) atractivas, interessantes, alegres, plenas de humor e de boa disposição.” (Sousa, 2003a:131)

A dança surge como manifestação de ritmo e de movimento, é um meio privilegiado da educação infantil, caracterizando-se por ser um conjunto de movimentos previamente estabelecidos (coreografia), ou improvisados (dança livre), por outras palavras é uma arte que utiliza o corpo em movimento como meio de expressão. Para muitos a dança é uma forma privilegiada de comunicação, uma linguagem peculiar que encerra em si “(...) uma das manifestações de movimento mais natural, vulgar e espontânea do ser humano. Saltar de alegria, correr contente, movimentar o corpo em movimentos sem utilidade imediata aparente, só porque dão prazer, será dança.” (Sousa, 2003a:113) Por tudo isto, a dança ao contribuir para o desenvolvimento da criança em diversas vertentes e dimensões deverá ser considerada um método educativo auxiliar da aprendizagem.

3.2.1.2.1. MÚSICA TRADICIONAL E DANÇAS CULTURAIS: AS DANÇAS DE RODA E O

FOLCLORE

A música é uma parte indispensável da cultura universal, como já referimos, neste contexto, é importante que a música tradicional permaneça na vida da criança, dado que constitui um elemento da sua identidade cultural local e contribui para a sua integração e evolução na sociedade. A canção tradicional, por seu turno, constitui, não só, um importante contributo para o desenvolvimento musical da criança, para a aquisição de competências, como também, é deveras importante ao nível do conhecimento do contexto em que a criança se encontra inserida (Torres, 1998).

As danças de roda que integram na sua índole as canções tradicionais, acompanharam e marcaram, por seu turno, pela sua simplicidade, espontaneidade e ludismo, a nossa infância. Para além da “(...) forte carga cultural de que são portadoras, transportando-nos também às nossas raízes históricas, elas encerram em si um vasto conjunto de benefícios para o ser humano, sendo de fácil e divertida execução e permitindo-lhe, ao mesmo tempo, um olhar sobre si mesmo, num movimento harmonioso, no qual se reconhece e se redescobre, num momento único de união entre corpo e espírito.” (Rodrigues, 2008: 20) Note-se que as danças de roda despertam e ajudam a desenvolver: a atenção; a concentração; a lateralidade (redução da assimetria funcional do corpo); a coordenação; as sensações; a percepção de si e dos outros; diferentes valores; a desinibição; o ritmo; a coordenação motora; a aquisição de novos conhecimentos; o enriquecimento do vocabulário; a socialização; a harmonia.

Não nos podemos esquecer que a dança surge como expressão de cultura. Neste sentido, no que diz respeito à cultura da terra e à sua compreensão pela criança, o folclore

ergue-se como uma excelente aposta, pois permite às crianças correr, marchar, saltitar, balançar-se, rodar, tonificar e relaxar os seus músculos, para além de aprenderem a desenvolver a sua capacidade intelectual e social e de modificarem, de forma sistemática, a sua aprendizagem e desenvolvimento motor. Nestes momentos, mobilizam as articulações, coordenam acções, exploram linhas, movimentos, formas, níveis, ritmos, dinâmicas e criam algo, individualmente ou em grupo. Como nos transmite Medeiros (2005:218), “Pressupõe-se também a importância das heranças culturais, aceitando-se que a aprendizagem da música, do folclore e das raízes e tradições musicais, contribui para a consciencialização do respeito mútuo pela diversidade de todos os indivíduos.” Estas actividades são, assim, uma «porta aberta» à sensibilidade, à fantasia e à integridade de cada indivíduo.

3.3.-A ABORDAGEM DA EXPRESSÃO MUSICAL EM CONTEXTOS INTERDISCIPLINARES E DE ARTICULAÇÃO DE CONTEÚDOS/DOMÍNIOS

Neste contexto, “[d]esejar a integração da educação artística na actividade educativa geral, é desejar a sua utilização permanente e quotidiana, fora de qualquer disciplina.” (Fontanel-Brassart e Rouquet, 1977: 31) A versatilidade característica da música, o seu carácter integrador e a sua operacionalização transversal com as diferentes áreas de conteúdo preconizadas pelas OCEPE e pela OCP-1.ºCEB, são propulsores de uma harmoniosa combinação e conjugação entre as diferentes disciplinas (interdisciplinaridade). A articulação desta área permite contrariar os efeitos perversos da fragmentação e especialização dos saberes na consciência dos alunos.

A Expressão e Educação Musical deve estar ao serviço das aprendizagens dos mais variados âmbitos que o currículo escolar congrega. Atente-se que, segundo Fontanel-Brassart e Rouquet (1977: 31), ao aspirar que “(...) essa integração se aplique a todas as disciplinas (...)”, aspira-se, naturalmente, à prática de “um ensino interdisciplinar”. Alguns pedagogos, apesar de basearem os seus trabalhos em excelentes princípios psicopedagógicos, como nos refere Sousa (2003b), acabam por menosprezar estes princípios ao considerar a música “(...) como um fim e não como um meio (...)” (ibid.: 20). Como nos alude Medeiros (2005: 218), a “(...) música deve estar no cerne da educação, contribuindo para a aprendizagem das outras áreas numa perspectiva interdisciplinar.”, complementando, Reboredo (2003: 24) profere que “A música deve surgir na aprendizagem paralelamente a outras actividades (...) interpenetrando-se em interdisciplinaridade”.

A interdisciplinaridade oferece a oportunidade de poder conciliar e congregar todas as potencialidades desta área com as restantes áreas e unidades curriculares. Actualmente, a transversalidade e a articulação/interdisciplinaridade surgem como aspirações emergentes no seio dos próprios educadores e professores, na medida em que, cada vez mais, estes responsáveis pelo ensino projectam experiências de ensino que visam a integração dos diferentes saberes disciplinares e das diferentes áreas de conteúdo. Não nos interessa, nesta fase, “(...) focar e desenvolver um conceito pormenorizado de interdisciplinaridade, mas sim demonstrar que há necessidade de recorrer a outras disciplinas, para uma maior motivação e compreensão por parte do aluno, na aceitação dos temas pouco motivantes ou de difícil compreensão.” (Reboredo, 2003:30).

Aponte-se que a música no currículo do 1.º ciclo do Ensino Básico deve atravessar, portanto, todas as áreas disciplinares – Ciências Humanas e Sociais, as Ciências Físicas e Naturais, a Matemática, a Expressão e Educação Físico-Motora, as Línguas e as Tecnologias. Porém, “(...) os elementos da expressão são artificialmente divididos pelos horários, separados ou dissociados nas acções ao ponto de os tornar estranhos uns aos outros, a interpenetração das disciplinas e das acções educativas, assim como a fusão das expressões permitidas às crianças, são uma necessidade” (Fontanel-Brassart e Rouquet, 1977: 27). Especificando, “(...) a inserção das várias artes no currículo do ensino geral promove a interdisciplinaridade e a transversalidade das mesmas e destas com outras áreas do saber” (Medeiros, 2005: 36).

Prevê-se que na sua prática, inclusive nas suas planificações, o docente perfilhe uma articulação entre todas as áreas consagradas nas OCEPE e na OCP-1.ºCEB. Reequacionar o estatuto da música através da prática artística, da criação de ambientes propícios à consecução de aprendizagens significativas para a Expressão Musical e através da Expressão Musical, interligando-a, sempre que possível, com o currículo, deverão ser propósitos básicos do docente, tanto no período pré-escolar como escolar. Urge, por isso, um perspectivar de estratégias de desenvolvimento de práticas educativas para os diversos domínios disciplinares e áreas de conteúdo que integram o currículo, estimulando a compreensão e as interpelações entre a música e a criança e, por conseguinte, reflectir sobre o papel do professor no propiciar destas experiências de ensino. Estas experiências são impulsionadoras de uma verdadeira interdisciplinaridade e articulação ao serviço duma formação global.

SÍNTESE

É certo, como em afirmações anteriores vislumbramos, que “[é] através do ciclo sensorial-perceptivo-motor que a criança desenvolve a sua pessoa, apreende a realidade do Mundo e estabelece relações entre os elementos presentes desse mundo que a rodeia.” (Vayer, 1992: 160) Assim a música e todos os elementos de expressão musical revelam-nos um aglomerado de potencialidades, de contributos e de implicações no e para o desenvolvimento integral da criança.

Esta revisão bibliográfica despertou-nos para a necessidade da implementação da música (tradicional ou não) e de danças (como por exemplo, as danças de roda e o folclore) na sala de aula, tornando-se, assim, necessário motivar e despertar o interesse das crianças, recorrendo a todas as estratégias que estiverem ao nosso alcance, inclusive a articulação de todas as áreas de conteúdo e de domínios disciplinares.

Apercebemo-nos, ao longo deste processo, de que a música e a dança permitem à criança descobrir o mundo, cabendo-nos a nós, futuros docentes, ajudá-la a desvendá-lo e a sonhá-lo, aprendendo, inclusive, com ela. Acreditamos que deverá ser tido como princípio do educador/professor inculcar nas crianças o gosto pelo que é tradicional, assim como permitir-lhe presenciar e vivenciar tradições, na medida em que a cultura tradicional local é um elemento essencial para a afirmação da identidade cultural dos mais pequenos, afinal são elas o futuro do nosso país.

Neste capítulo, congregaram-se termos e dimensões já abordados, nomeadamente, a formação inicial e a formação do ser - criança. Aspectos preponderantes, pois se, por um lado, o professor deverá ter como foco da sua actuação a criança, considerando-a como um ser em desenvolvimento e formação, por outro lado, ele deverão assumir a responsabilidade e consciencializar-se, desde cedo, sobre aspectos primordiais a reter aquando da sua formação inicial. Neste caso, em particular, ao pedagogo incube tentar procurar e encontrar as metodologias, os processos e os recursos mais coerentes que possam ser adoptados pelo mesmo, num futuro próximo, para promover aprendizagens significativas no campo da Expressão e Educação Musical.

CAPÍTULO II

O Estágio Pedagógico: Descrição, Análise e Reflexão de Componentes, Práticas e Vivências Educativas

4- INTRODUÇÃO

O presente capítulo afigura-se como uma narrativa, onde se expressam questões relacionadas com a teoria e a prática curricular e, subsequentemente, com a investigação em educação, ou seja, congrega observações, fundamentos e análises que implicam uma reflexão, cientificamente sustentada, sobre situações educativas relevantes, enquadradas pela acção educativa, desenvolvida na unidade curricular de PES I e II, com o intuito de clarificar, compreender e sistematizar as mesmas, mobilizando, para isso, dados das práticas, formulando pré-teorias e confrontando-as com a literatura da especialidade. Emerge, na elaboração de trabalhos desta índole, estabelecer uma síntese entre a teoria e a prática, partindo do pressuposto de que a teoria “(...) é sujeita à prova da realidade e resulta desta como modelo explicativo dos fenómenos e das suas relações. O que equivalerá a dizer que a articulação entre a teoria e a prática se processará através de um movimento dialéctico entre pensamento e realidade.” (Estrela, 1994: 27)

Também se poderá encontrar, neste capítulo, a análise pormenorizada de algumas das práticas de leccionação, dos respectivos elementos que a constituem, de situações educativas e/ou incidentes críticos, vividos no percurso da PES I e II e considerados, pelos formandos, elementos relevantes, sinalizando momentos para uma análise crítico-reflexiva. “A responsabilização pela docência tem procurado criar situações em que o formando tome decisões, solucione problemas e ultrapasse dilemas, experimente a integração de competências e desenvolva a capacidade de operar em situações de incerteza e de indefinição. Assim espera-se que o contacto com a realidade escolar permita ao formando vivenciar situações onde possa aplicar e verificar teorias estudadas, cultivar uma linguagem científica nas situações do dia-a-dia e ficar motivado a procurar explicações para factos cujos mecanismos de funcionamento desconhece.” (Serpa et al., 1999: 35)

Neste sentido, as circunstâncias aqui apresentadas tiveram como palco, no estágio no pré-escolar, o Jardim-de-Infância de Santa Clara, com o grupo da denominada Sala Verde, constituído por dezanove crianças, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade, e no estágio no 1.º CEB, a Escola EB1/JI de Santa Clara, mais propriamente, o grupo de crianças que integrava a turma número trinta e três do quarto ano de escolaridade, turma

esta constituída por vinte crianças, com idades compreendidas entre os nove e os onze anos de idade.

Relativamente às metodologias que sustentam as descrições, as análises, as reflexões, as críticas e os estudos que estão na base da concretização deste relatório, podemos enumerar as mais evidentes, designadamente a observação naturalista, que constitui o alicerce-mor dos dados a analisar, reportando-se a evidências ocorridas nas nossas práticas, em contexto educativo. Os dados apurados através da observação aparecem sob a forma de registos de observações realizados no decorrer das práticas pedagógicas, neste caso específico, os dados comportam observações concernentes às crianças que por alguma razão, evocaram a nossa atenção e a análise documental. Evidencie-se, pois, que “[a] observação é a técnica por excelência para estudar fenómenos através das manifestações comportamentais (...)” (Azevedo e Azevedo, 1994: 29), tendo como finalidade “(...) o estabelecimento de “biografias”, construídas a partir do que o observador vê.” (Estrela, 1994: 46) Trata-se de uma técnica baseada na observação visual de um dado contexto e constitui a única técnica de investigação social que capta os comportamentos no momento em que eles se produzem e em si mesmo, sem a mediação de um documento ou de um testemunho (Quicy e Campenhoudt, 1992).

Os instrumentos e os processos utilizados para a recolha de dados foram a análise documental do Projecto Formativo elaborado nas unidades curriculares PES I e PES II; do PEE (Projecto Educativo de Escola), do PCE (Projecto Curricular de Escola), do PCG (Projecto Curricular de Grupo) e do PCT (Projecto Curricular de Turma), do PAA (Plano Anual de Actividades), das OCEPE, dos *Modelos Curriculares para a Educação de Infância* e para o 1.º CEB; do *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*; da OCP- 1.º CEB; dos processos individuais e dos dossiês das crianças; das planificações das sequências didáticas por nós elaboradas; das consequentes reflexões da nossa acção e das nossas práticas; das listas de verificação das aprendizagens; dos instrumentos de regulação das aprendizagens criados; dos inquéritos por questionário realizados à comunidade escolar; entre outros recursos que ao não estarem aqui mencionados, o serão ao longo deste documento.

Neste sentido, numa fase final, após a recolha realizada a partir destes instrumentos metodológicos, urge analisar os dados à luz do quadro teórico elaborado previamente, a fim de tecermos conclusões acerca da realidade observada. Ao tratarmos os dados, torna-se

possível uma melhor compreensão e interpretação dos mesmos e, conseqüentemente, a apresentação de conclusões acerca da problemática inicialmente colocada.

De acordo com Esteves (2006: 107), a “(...) análise de conteúdo é a expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida.”, enquanto para Bardin (1977: 38), a análise de conteúdo transparece como “(...) um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Evidencie-se que um dos propósitos inerentes à análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relacionados com as condições de produção, assim, passa-se à interpretação e à reflexão sobre os comportamentos observados, tendo presente que, de acordo com Alarcão e Tavares (2003:40), “[o] desenvolvimento profissional dos professores é favorecido pela verbalização do seu pensamento reflexivo”. Zeichner (1993:21) acrescenta que “[u]ma maneira de pensar na prática reflexiva é encará-la como a vinda à superfície das teorias práticas do professor, para análise crítica e discussão.”

Após o tratamento dos dados e uma leitura atenta dos mesmos, pode-se revelar conteúdos e estruturas que confirmam ou infirmam o que se procura demonstrar. A análise de conteúdo fornece, indubitavelmente, informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem que “(...) constitui o material, o ponto de partida e o indicador sem o qual a análise não seria possível!” (Bardin, 1977:134).

Este capítulo encontra-se organizado em redor de três grandes pontos: análise, crítica e reflexão de componentes curriculares escritas, consagradas no decorrer do processo de estágio e na revelação dos contextos de estágio, acompanhados da descrição, análise e reflexão das práticas educativas supervisionadas em contexto pré-escolar e escolar e das percepções de diferentes intervenientes educativos acerca relevância da temática estudada – Expressão e Educação Musical.

Nestas análises, tentaremos reavaliar, à luz dos objectivos propostos, a nossa actuação neste campo, assim como os resultados esperados e obtidos, no percurso das duas práticas educativas, impelindo a novas estratégias e a pistas de reformulação, passíveis de serem exequíveis num futuro próximo. Os objectivos relativos à temática em estudo são explorar as potencialidades interdisciplinares e de articulação de conteúdos da Expressão Musical, com as diferentes áreas curriculares congregadas nas OCEPE e na OCP-1.ºCEB; criar condições para a vivência de experiências de aprendizagem ligadas à Expressão Musical; analisar a Expressão Musical e rítmica como resposta à necessidade de movimento; avaliar as atitudes e

as percepções das crianças em relação à Expressão Musical, ao ritmo e ao movimento; fomentar a curiosidade, a tomada de consciência e a responsabilidade pelo universo sonoro e rítmico-expressivo.

Por último, no final das análises relativas às práticas de cada ciclo de estágio, constará um tópico relacionado com um dos objectivos que nos propusemos aprofundar: tentar apurar e compreender as percepções/representações das educadoras, das professoras, dos nossos núcleos de estágio e dos pais/encarregados de educação das crianças com quem intervimos acerca da importância que atribuem à leccionação e às vivências no âmbito da Expressão Musical. Para o efeito construímos dois questionários (anexo IX e X). Importa referir que os dados apurados apesar de nos fornecerem elementos relevantes para a compreensão das representações dos docentes e dos pais sobre esta temática, reportam-se a dados que não poderão ser generalizáveis, uma vez que nos fornecem conclusões restritas de um pequeno grupo de sujeitos de estudo, os quais não constituem uma amostra representativa da população.

O inquérito por questionário, considerado um excelente método no que concerne à possibilidade de quantificar os dados e de proceder a análises de correlação (Quicy e Campenhoudt, 1992), “[c]onsiste em colocar a um conjunto de inquiridos (...) um série de questões relativas (...) às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse os investigadores.” (ibid.: 190).

Apresentada a organização deste capítulo, as metodologias e os instrumentos a que se recorreu para a realização deste relatório, passamos ao primeiro ponto, onde se analisará, efectivamente, de acordo com o processo de estágio e de teorias explicativas da especialidade, componentes indispensáveis ao processo de ensino.

4.1. ANÁLISE GERAL DE COMPONENTES INDISPENSÁVEIS AO PROCESSO DE ENSINO

Neste primeiro ponto do segundo capítulo, pretende-se estabelecer um marco teórico geral de alguns elementos indispensáveis ao acto pedagógico que constituem o desenvolvimento curricular, os quais, de uma forma ou de outra, exercem influência na prática do formando, assim, descrever-se-á e analisar-se-á estas componentes da perspectiva do estagiário, à luz de teorias explicativas da especialidade, focando a nossa atenção em componentes como a observação, o projecto, a planificação e a reflexão. Transversal a todos estes elementos estará a avaliação. Esta selecção deveu-se ao facto de serem estas as

componentes que mais se destacaram no decorrer da nossa prática e por estarem intrinsecamente associadas. Como tal, tentaremos dar a conhecer a forma como encarámos estes elementos na nossa acção em contexto, assim como diligenciaremos no sentido de revelar de que forma a transversalidade entre as componentes se operacionalizou. De acordo com as OCEPE (1997: 14), o desenvolvimento curricular da responsabilidade do educador/professor terá de fruir da intencionalidade educativa, decorrente “(...) do processo reflexivo de observação, planeamento, acção e avaliação desenvolvido pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” Daí que sejam estes os elementos seleccionados para a abordagem que se segue, não menosprezando os demais fundamentos, recursos e suportes inerentes à prática educativa.

Antes de avançarmos, importa fazer uma breve abordagem ao conceito de currículo, uma vez que o currículo é o sistema basilar de uma educação que se pretende dedicada ao sucesso. Imbuído deste espírito, Gimeno (1998) advoga que toda a prática pedagógica gira em torno do currículo. O currículo constitui um dos factores que maior influência possui na qualidade do ensino, diz respeito ao “(...) conjunto dos pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar.” (Zabalza, 1994: 12), contudo, não existe uma única e verdadeira definição de currículo (Pacheco, 1996). Confrontámo-nos, assim, durante o percurso de pesquisa bibliográfica, com diversificadas concepções de currículo, sendo este lexema considerado um projecto (Pacheco, 1996), integrado e global de cultura e de formação (Alonso, 2000) e o núcleo do processo educacional (Ribeiro, 1996) que engloba todas as experiências de aprendizagem, assim como os resultados esperados.

O professor deverá ter presente os objectivos da sua acção e, sobretudo, tentar compreender o porquê e qual o seu contributo para o desenvolvimento integral do educando. Outrora, os docentes eram tidos como aqueles que consumiam, cumpriam, que se acomodavam aos materiais já elaborados, ao invés de adequá-los às necessidades reais daqueles com quem tinham de intervir. Pacheco (1996: 48) chama-nos a atenção para o facto de que “(...) o professor é o principal protagonista do desenvolvimento do currículo.” e que, por isso, não se pode limitar a executar, tem o dever de pensar sobre a sua prática. Gimeno (1992) diz-nos que o papel do professor poderá estar assente em três níveis distintos, nomeadamente, o da imitação (subsistência das propostas curriculares vigentes); o da mediação (o professor como mediador na adopção dos materiais a trabalhar) e, por último, o criativo e/ou gerador (voltado para o professor investigador).

Nos seguintes testemunhos poderemos vislumbrar que o desenvolvimento curricular é fomentado, implícita e explicitamente, na nossa prática educativa. Trata-se de um “(...) processo contínuo que engloba diferentes fases” (Ribeiro, 1996: 6), nomeadamente a justificação, a avaliação, a concepção e a implementação.

4.1.1. A OBSERVAÇÃO – UM INSTRUMENTO ESSENCIAL AO ESTÁGIO

A observação emerge como o pilar, como o ponto de partida para o projectar da acção, do processo de planeamento, de reflexão e de avaliação. A observação constitui, assim, um importante instrumento e um viável recurso posto à disposição dos que procuram compreender e intervir no ensino, possibilita a apreensão dos comportamentos e dos acontecimentos no momento em que se produzem; a recolha de material de análise espontâneo e uma maior autenticidade dos acontecimentos revelados. Paralelamente, constitui uma componente preponderante na e para a acção educativa do docente, pois se por um lado permite ao observador recolher dados sobre a realidade, por outro lado, permite que o observador, neste caso em particular o estagiário, alicerçado nos dados recolhidos, através da observação, discuta e reflecta sobre os mesmos, de forma a adoptar e a adequar as estratégias de aprendizagem às especificidades de cada criança; de cada grupo e/ou de cada realidade. Gonçalves (2006: 32) partilha da mesma opinião, pois “[a] observação e análise da relação educativa, ao apresentarem-se na formação de professores como um instrumento de auto-regulação das práticas, estão a assumir-se como facilitadoras da figura do professor encarado como construtor de êxitos e não como um gestor de fracassos educativos e, ao mesmo tempo, como primeiro motor da sua formação.”

Alarcão e Tavares (2003) adiantam que a observação compreende duas fases, designadamente o registo do que se vê e a interpretação do sentido do que se viu, completamente, Alarcão e Roldão (2008, p. 45) defendem que “[o]bservar não implica apenas constatar o que se está a passar, mas também colocar questões, ou seja, desmontar a situação.”. Note-se que se poderão fazer interpretações, mas que também se tem de tentar encontrar uma série de atitudes ou de comportamentos indicadores de tal interpretação que contribuam para a objectividade da observação

Na perspectiva de Morissette e Gingras (1994: 226), a observação é “(...) a técnica mais importante para apreciar a evolução da aprendizagem dum atitude, de um comportamento ou de um desempenho.”. Sendo assim, a consecução de projectos de intencionalidade educativa, de documentos de planeamento, de análises e de reflexões

efectuados no decorrer do estágio tiveram como elemento basilar registos de observação, os quais permitiram, como já mencionado, compreender a realidade envolvente e as práticas educativas da nossa responsabilidade, contribuindo para o aprofundar de determinadas problemáticas educativas, para a discussão de estratégias, para a reflexão e para uma acção coerente e contextualizada.

“Pensar reflexivamente sobre as observações das crianças é um processo aberto no qual os adultos exploram essas observações, juntam detalhes que haviam passado despercebidos, relacionam informação nova com aquilo que já sabem sobre a criança e especulam sobre possíveis significados”(Hohmann e Weikart, 1997: 144- 145). No entanto, e tendo um posicionamento crítico face aos resultados alcançados, confessamos que, dada a nossa inexperiência como observadores, sobretudo no início da Prática Supervisionada I, os nossos registos de observação apresentavam escassez de informação, eram pouco objectivos e deficitários quanto ao conteúdo que disponibilizavam para a análise de problemáticas e de temáticas específicas, nomeadamente para a avaliação de comportamentos e de aprendizagens.

Esta evidência é notória nos primeiros registos de observação realizados (anexo I), os quais ilustravam apenas as rotinas habituais do grupo de crianças, as estratégias de ensino utilizadas pela educadora, o registo do nome das crianças, dos seus gostos e necessidades em geral. Isto é, tratava-se de uma observação despojada de um objectivo específico. Apesar disso, agora, conseguimos entender que se pretendia apurar, através deste referido registo de dados, se assim o podemos designar, um marco geral da realidade circundante com a qual iríamos contactar e onde estaríamos a intervir, sendo, também, nosso intento absorver todas as impressões e vivências desta mesma realidade. Um dos factores que poderá ter influenciado esta necessidade de apuramento de todos os dados observáveis, de uma forma pouco estruturada, poderá ter sido a falta de experiência pessoal, na medida em que foi a primeira vez que, em contexto de formação, estávamos numa sala de jardim-de-infância e também as características do pré-escolar e o desconhecimento da existência de um tipo de observação que fosse mais adaptado a este nível de ensino.

É, também, de referir que no início de cada unidade curricular da PES o tempo disponibilizado para observação foi, na nossa opinião, insuficiente, apenas dois dias, sobretudo para formandos que outrora nunca haviam estado em contacto com as realidades educativas com as quais iriam intervir. Acrescente-se, ainda, que, ao irmos para a prática, não dispúnhamos de qualquer formação e informação sobre a observação na sua essência, sobre as

vantagens e os preceitos que esta técnica detém. Todavia, com o decorrer do tempo e após algumas leituras bibliográficas, conseguimos estruturar de forma mais sistemática os nossos registos numa tabela, a qual continha uma coluna com as horas, outra com as observações objectivas e outra coluna para as inferências, esta última, no nosso entender, é não apenas necessária, mas indispensável, pois dá-nos informações úteis sobre aquilo que pensamos e sentimos no momento em que observamos (anexo II). Estes registos foram, posteriormente, analisados e rentabilizados no sentido de melhorar as nossas práticas, com o desígnio de atender às especificidades - interesses e necessidades - das crianças, como é notório nas reflexões, com recurso, a registos desta índole, apresentadas em anexo (anexo III). Tal como nos transmite Silva (1999: 168-169) embora o observador “(...) deva recorrer à observação naturalista, para compreender a globalidade do fenómeno a observar, deverá criar instrumentos que lhe permitam sistematizar as observações e replicar a informação.”

A observação desenvolvida no decorrer das PES foram, portanto, observações naturalistas, sendo que, nos primeiros dois dias de cada prática, dedicados exclusivamente à observação, foi difícil efectuar uma observação, em especial no pré-escolar, sem que a mesma fosse participada. Como tal, nos dois ciclos a observação inicial tratou-se de uma observação não participante participada e nos restantes, isto é, aquando das intervenções pedagógicas da nossa responsabilidade, a observação afigurou-se como observação participante, no que se refere à atitude do observador, através da qual, de acordo com Estrela (1994: 31), “(...) o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” Por sua vez, a observação emergiu de problemas a discutir, a reflectir e a avaliar, tratando-se de uma observação directa de comportamentos em situações específicas. Em ambas observações os sujeitos desconheciam o facto de estarem a ser observados.

A observação foi, por seu turno, não estruturada, na maioria das vezes, uma vez que se pretendeu receber do próprio acto toda a informação, não tendo por base grelhas de registo previamente formuladas pelo observador para, no decorrer da observação, registar a ocorrência de comportamentos. Este tipo de procedimento metodológico exige que o observador, parafraseando Azevedo e Azevedo (1994), registre cuidadosamente tudo o que lhe é dado a observar. Contudo as listas de verificação foram outro dos instrumentos adoptados, por nós, para obtenção de resultados relativos às aprendizagens e aos comportamentos dos alunos, não esquecendo que é ao docente que cabe a função de definir com precisão os comportamentos, as atitudes e/ ou as características pertinentes a avaliar. Salvedade-se que é também o professor quem deve decidir quem, o quê, quando e como vai observar (Silva,

1999), assim, no nosso entender, as listas de verificação constituíram o instrumento mais propositado e mais coerente encontrado para a observação e regulação daquilo que pretendíamos que a criança atingisse em cada sessão lectiva. Para Silva (1999: 170) “As listas de verificação constituem o instrumento mais objectivo, a nível da observação, que pode ser usado, de uma forma ocasional ou sistemática, tanto por professores como por alunos para registar comportamentos individuais ou de grupo.”

Por tudo isto, é lícito inferirmos que a observação é uma etapa importantíssima ao serviço do ensino, sobretudo a análise dos dados recolhidos através deste procedimento, que permite que os formandos desenvolvam e adquiram uma atitude reflexiva e auto-crítica, ampliem perspectivas e encontrem soluções para encarnarem na realidade educativa em que irão intervir, para adequarem e para melhorarem as situações educativas e os problemas pedagógicos que irão, indubitavelmente, surgir.

4.1.2. O PROJECTO FORMATIVO NO ESTÁGIO

O PF, plano de formação e de intervenção pedagógica, surge da necessidade de integrar cada formando na realidade educativa do núcleo onde irá incidir o seu estágio, ou seja, assinala um ponto de partida para uma intervenção que se pretende consciente e reflexiva, com o intuito de “(...) pensar a prática pedagógica enquanto actividade de investigação e intervenção para a mudança.” (Leite, et al., 2001:7). Surge com uma intencionalidade educativa, decorrente do “(...) processo reflexivo de observação, numa primeira fase, e, posteriormente, do planeamento, acção e avaliação a desenvolver pelo educador, de forma a adequar a sua prática às necessidades das crianças.” (OCEPE, 1997:14)

Um projecto “(...) constitui-se como uma possibilidade de passar do sonho e da utopia a uma releitura das experiências do quotidiano, pela acção, pela partilha de sentidos e significados.” (Leite, et al., 2001:37). Seria interessante pensar o projecto formativo como um caminho que se percorre, tentando assegurar o sucesso de todos os seus intervenientes. A idealização e a concretização de um projecto, segundo Leite *et al.* (2001:37), “(...) pressupõe que os conhecimentos se produzam, integrando a experiência de cada um dos actores envolvidos e estabelecendo a relação entre o agir e o investigar, não esquecendo que, ao mesmo tempo que o agente investiga e age, se enriquece sob o ponto de vista formativo e abre caminhos para a mudança.” Há que integrar, progressivamente, as propostas curriculares até chegar a construir um autêntico projecto formativo que permita “(...) aos protagonistas uma reflexão nova sobre a educação.” (Sarmiento, 2009: 45)

Seguindo esta linha de pensamento, este foi um documento que se configurou como um testemunho de formação e de intervenção pedagógica, que pressuponha que os formandos adquirissem aprendizagens prévias essenciais ao seu desenvolvimento profissional. Ou seja, profetizou-se que cada formando elaborasse, avaliasse e reformulasse um plano de acção, tendo por base um processo de análise crítico – reflexiva, acerca da realidade educativa do núcleo de estágio, onde incidiria a sua prática. Com este projecto, emergiu a oportunidade de cada formando se inteirar da realidade circundante ao estágio e pensar sobre esta mesma realidade, atribuindo-lhe significados e perspectivando acções de cariz pré e pró-activo, na medida em que para além da recolha, da análise, da interpretação e da reflexão dos dados observados e recolhidos, é importante definir as metodologias a adoptar e as macro-estratégias de actuação a nível lectivo e extra-lectivo.

O PF comportou, tendo presente estes pressupostos, caracterizações resultantes da análise, interpretação e reflexão de todo o conjunto de informação recolhida, a definição de metodologias e de modelos; macroestratégias de intervenção que foram passíveis de serem executadas no decorrer da prática lectiva no ensino pré-escolar (anexo IV, cf. 1) e do 1.º ciclo do EB (anexo IV, cf. 2), bem como uma proposta de calendarização das fases de concretização do projecto (anexo V, cf. 1 e 2). Neste documento também se enunciaram as propostas de avaliação das crianças, dos formandos e do projecto. Só através dos processos acima transcritos é possível caracterizar e compreender de forma mais peculiar o meio, a instituição, o grupo, a criança e as suas rotinas, na medida em que reconhecer “(...) as capacidades, os interesses e as dificuldades da criança, recolher (...) informações sobre o seu 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.” (OCEPE, 1997:25), visto que o objectivo primordial do educador é propiciar aprendizagens significativas a todos os seus educandos.

Com efeito, para iniciar a nossa intervenção em contexto, foi necessário “(...) possuir tanto um marco geral de «leitura» da situação (e, portanto, um conhecimento das diferentes características referidas às crianças, à análise do meio, à função da escola (...)), como um conjunto de técnicas e estratégias para saber aplicar esse marco à sua situação concreta, a fim de extrair conclusões adequadas, para «adaptar» o seu ensino” (Zabalza, 1992:11). As realidades em contexto educativo, descritas neste documento, visaram auxiliar na caracterização e na compreensão de determinadas opções e situações, propendendo, por conseguinte, para uma visão mais precisa e perceptível dos factos. Sendo assim, foi objectivo

primar por uma articulação entre a análise prática e a nossa reflexão, enquanto sujeitos presentes na acção.

Os instrumentos e os processos utilizados para a recolha de dados, ao longo da concretização e avaliação do projecto, foram a observação do grupo (anedótica e sistematizada); a análise documental (PEE, PCE, PCT, PCG, PAA, OCEPE e OCP-1.ºCEB); a análise dos processos individuais e dos dossiês das crianças; a aplicação de um inquérito por questionário a alguns intervenientes do processo educativo, após as devidas autorizações concedidas (anexo VIII), nomeadamente, aos alunos (gostos, interesses e dificuldades) (anexo VI), docentes (anexo VII) e encarregados de educação.

Inquirimos, através de um inquérito por questionário, educadores e professores cooperantes (anexo IX) do nosso núcleo de estágio, e os encarregados de educação dos grupos de crianças com quem intervimos nos dois ciclos de ensino (anexo X, cf. 1 e 2), com o intuito de tentarmos apurar e compreender as suas percepções sobre a relevância da Expressão Musical no Desenvolvimento e na Educação das crianças. Neste contexto, inquirimos uma amostra de três educadoras, três professoras e trinta e nove encarregados de educação (dezanove do pré-escolar e vinte do 1.º C)

O PF é, assim, o documento de referência a adoptar, no entanto para garantir uma maior eficácia do mesmo, parece-nos mais viável a sua consecução e finalização à *priori* do início da intervenção do formando em contexto educativo, uma vez que se trata de um documento pré-activo. Dizemos isto, dado que na PES I já nos encontrávamos a intervir aquando da finalização e entrega do mesmo. Confessamos que, infelizmente, no pré-escolar não estávamos muito despertos para a real importância e utilidade de um projecto desta índole. Apesar de propormos um momento para a avaliação do projecto formativo, à semelhança do que aconteceu com todos os restantes estagiários no pré-escolar, não a realizámos, facto que nos mostra que não estávamos, de facto, elucidados para a importância do processo de avaliação deste documento. Tratou-se de um documento de referência no que se refere à percepção e compreensão de elementos como a realidade envolvente, as rotinas, as áreas de conteúdo, os documentos orientadores do ensino e todo o trabalho que se desenvolvia neste ciclo.

No entanto, no PES II, o projecto revelou-se, de facto, um ponto de partida para a nossa acção. Elaborámos um documento de avaliação do mesmo, este documento assumiu-se como uma explanação de reflexão e avaliação acerca da implementação e concretização do PF. Inicialmente, propusemo-nos a efectuar uma avaliação faseada, neste sentido foram

contemplados dois momentos de avaliação, o que, com sinceridade, temos de reconhecer que foi uma ambição demasiado arrojada, que não conseguimos cumprir. Note-se que, no momento de idealização do projecto e das respectivas fases de avaliação, não pensámos que o tempo não fosse suficiente para reflectir sobre o projecto, em todas as suas vertentes, mas a realidade é que o tempo de estágio, é um tempo que «exige» muito de nós, é uma etapa de formação e de muito trabalho, que engloba um conjunto de elementos essenciais a ter presente como a concentração, a observação, a disponibilidade, o estudo, a reflexão, entre outros, daí que nem sempre tenhamos conseguido estruturar e organizar o tempo da melhor forma possível.

Sendo assim, concentramos toda a nossa reflexão e auto-avaliação do projecto, esboço/plano para a realização de um acto, num documento (anexo XI). De acordo com Leite *et al.* (2001: 75), de facto “(...) são os procedimentos de auto-avaliação que fazem da avaliação um dispositivo não apenas formativo, mas também formador”, esta avaliação deve ser contemplada pelo menos em três momentos distintos, com vista a reformularmos a nossa projecção do mesmo.

Terminado um projecto há que, segundo Serpa (2010:126), “(...) fazer o balanço do tempo, esforço e recursos investidos no produto alcançado” Como balanço final, manifestamos que o trabalho efectuado não ultrapassou as minhas expectativas, no entanto conseguimos concretizar a maioria dos objectivos e das acções a que nos propusemos. O tempo é escasso e nem sempre estamos despertos para determinadas questões essenciais, para prospectar informação, identificar necessidades e delinear estratégias consubstanciadas, porém, este momento de formação é ideal para compreendermos diversos e inúmeros elementos e fundamentos inerentes ao acto educativo e cruciais para uma prática sustentada.

4.1.3. A PLANIFICAÇÃO E AS SUAS COMPONENTES — ELEMENTOS DELINEADORES DA ACÇÃO DO ESTAGIÁRIO

O processo de planificação deveria ser subordinado, pelo menos, às linhas básicas do projecto formativo elaborado para o grupo de crianças onde se está a intervir, daí que se defenda que há uma estreita relação e ligação entre estas duas componentes, pois a obtenção e reflexão de dados relevantes permite a viabilização de planos de investigação e formação sustentados.

Ao planificarmos estamos a tomar uma atitude em relação àquilo que queremos fazer, independentemente de, à *posteriori*, esta mesma atitude revelar-se acertada ou não. A

planificação configura-se, em linhas gerais, como um propósito (Pacheco, 1996, Zabalza, 1994), um guião, uma previsão de acontecimentos (Estrela, 1994; Zabalza, 1994; Pacheco, 1996) e um espaço de decisões, que constitui a programação, onde se coadunam o discurso pedagógico com o discurso teórico didáctico, ou seja, é neste espaço que se discute e que se (re) pensa sobre o que faz sentido para a formação do indivíduo, com aquilo que realmente nos propomos a organizar e a propiciar no sentido de ir ao encontro da formação do ser.

É este o documento que permite ao estagiário redireccionar a sua acção e contemplar novas perspectivas de acção, tendo em conta o seu auto-desenvolvimento e, consequentemente, é por isso o instrumento que consideramos de mais valor, tendo presente o desenvolvimento das crianças. O plano de acção educativa, em contexto, constitui-se como parte dos alicerces para o propiciar de uma prática educativa consubstanciada. Com a idealização e delineação da sequência didáctica, aspira-se concretizar uma prática pedagógica o mais «completa», possível, sabendo que “[a] planificação e a tomada de decisão são vitais para o ensino e interação com todas as funções executivas do professor.” (Arends, 1995:44)

Não pretendemos centrar a nossa atenção nos modelos e nos tipos de planificação, mas sobretudo na sua utilidade, deste modo é de mencionar que, apesar de no decorrer do estágio estarmos cientes da imprescindibilidade da planificação no processo de ensino e no acto educativo, por vezes demos por nós a debatermo-nos, aquando da sua realização, com questões, como por exemplo, a consciência de que no exercer da profissão os educadores e professores não realizam planos tão extensos, não congregam toda uma panóplia de elementos, nem despendem tantas horas na sua elaboração, restando-lhes mais tempo disponível para se prepararem para a leccionação das suas aulas e questionámos a sua utilidade dadas as exigências inerentes à sua consecução. Todavia, ficamos satisfeitos ao apercebermo-nos de que são inquietudes legítimas, uma vez que segundo um estudo, realizado por Barbosa et al. (1999: 118), “(...) na formação inicial, os estudantes, durante o estágio, (...) duvidam da utilidade da elaboração dos planos escritos.”

Esta imprescindibilidade e importância da planificação é relevada por Arends (1995: 45) quando pronuncia que “(...) o ensino planificado é melhor do que o ensino baseado em acontecimentos e actividades não direccionados (...)”, no entanto, este mesmo autor, na expressão do seu pensamento, também nos leva a reflectir sobre a necessidade de adaptá-los às especificidades decorrentes do acto educativo. Espelhando o pensamento de Clark & Yinger (1987), Barbosa *et al.* (1999) enumeram algumas das razões para a concessão de utilidade à planificação, nomeadamente a possibilidade que este documento nos dá para

adaptar o currículo às circunstâncias das diferentes situações de ensino; a segurança e a confiança que da planificação emanam; a possibilidade de identificar e de adequar os objectivos pretendidos; assim como nos permite visualizar as acções de forma estruturada e organizada, com o intuito de conseguirmos alcançar, com maior amplitude, os resultados preconizados.

De acordo com Arends (1995:44), um dos factores que nos poderá fazer reflectir sobre a importância da planificação é “(...) o tempo que os professores dedicam a esta actividade.” Note-se que para cada sequência didáctica despendemos em média trinta e duas horas semanais, há que ter presente que é um processo moroso e que exige alguma minúcia na sua elaboração, implica o reajustar de muitos aspectos, a fim de conceptualizar um documento coerente e contextualizado à realidade que se vai intervir.

A planificação é, para além de um propósito a alcançar, uma previsão no que diz respeito ao processo e ao rumo a seguir, é um documento de decisões pré-activas, o qual garante o sucesso da acção a desenvolver (Barbosa et al., 1999). Mas se a pensarmos como um documento realizado à *priori* da intervenção, não a podemos considerar um documento imprevisível? Quem nos ajuda a responder a esta pergunta, quase que retórica, é Azevedo (2002: 18) quando refere que a “(...) planificação exige todo um trabalho prévio que afasta perigos de imprevisão”. Contudo há que considerá-los, daí que se resguarde a flexibilidade que este plano deve deter e que se preveja este documento como um esboço incompleto, pensamento, tantas vezes exposto na elaboração das nossas planificações, como forma de nos assegurarmos de algum imprevisto ou condicionalismo, veja-se, neste contexto, a título de exemplo, um excerto retirado de uma das planificações: “Trata-se, portanto, de um documento orientador da acção educativa da formanda, mas não deverá ser interpretado como um documento fechado e estático, pois este terá de ser flexível às necessidades e às motivações do grupo-turma.” Em suma, a planificação não consiste em assegurar a ausência de imprevistos, nem em estruturar uma antevisão rígida da leccionação, mas sim em “(...) prever e organizar um tempo simultaneamente estruturado e flexível em que os diferentes momentos tenham sentido para as crianças.” (OCEPE, 1997: 40)

O tipo de planificação por nós praticado, dizia respeito a um plano a curto prazo, isto é, configuravam-se como planos de pequena amplitude, enunciando acções que se iriam concretizar num quotidiano próximo. Mais especificamente, planificávamos quinzenalmente, dado que leccionávamos semana sim, semana não. No que se refere ao tempo de leccionação no ensino pré-escolar, consistia em três dias lectivos inteiros e seguidos, por semana, bem

como em cinco dias consecutivos, durante uma semana intercalar ao estágio, a designada semana intensiva/pedagógica. A nosso ver, apesar da maior carga de horário e trabalho dispendida nesta semana e do cansaço a ela inerente, revelou-se uma das nossas melhores intervenções, no que se refere ao pré-escolar, no sentido que conseguimos visualizar a vida lectiva com maior amplitude, sentimos uma certa continuidade do nosso trabalho, deu-nos a oportunidade de observar e de acompanhar o grupo de crianças durante um maior período de tempo e de averiguarmos a influência da nossa actuação. Outra mais valia é o maior tempo despendido para trabalhar e desenvolver as competências propostas, dado que as mesmas não se desenvolvem de um dia para o outro, vão se construindo no percurso das nossas vidas. Por seu turno, no primeiro ciclo do ensino básico intervínhamos, semelhantemente, no que se refere ao intervalo de semanas, porém só leccionávamos dois dias lectivos completos e consecutivos.

Ressalve-se que, também, no início de cada planificação da sessão lectiva a desenvolver pelos formandos, existiam seminários de planificação em pequeno e em grande grupo, na semana anterior à intervenção, espaços de partilha que permitiram um bom debate de ideias, opiniões, reflexões impulsionadoras de aperfeiçoamento. Eram amplos espaços de reflexão, análise, confrontação e tomada de decisões, funcionavam, na maior parte das vezes, como respostas adequadas às nossas dúvidas e inseguranças, de forma a tentarmos apurar com maior precisão e certeza aquilo que estávamos a fazer, e, em especial, para sabermos a razão e o propósito de todo o trabalho que nos encontrávamos a desenvolver

Ou seja, nas unidades de prática educativa, “[e]mbora cada planificação seja da responsabilidade de cada formando e inicialmente esboçada por ele, há uma discussão e uma conceptualização da mesma em grupo.” (Serpa et al., 1999: 35). Os supervisores, nestes momentos, orientam-nos e elucidam-nos em relação a aspectos para os quais nós não estamos familiarizados, conquanto, somos nós os responsáveis últimos pelos documentos a apresentar e pelas acções a executar.

Um dos propósito fundamentais de um indivíduo em formação é o desenvolvimento da sua autonomia, ressalvamos, por isso, que as decisões tomadas, em contexto de estágio, foram, na sua maioria, efectuadas de forma autónoma, sentindo-se alguma orientação apenas nas decisões relativas às actividades a desenvolver. Todavia, temos de saber distinguir autonomia de independência, uma vez que temos de nos consciencializar que, na vida em sociedade, somos todos sujeitos interdependentes. Julgámos que se reflectiu, também, por

iniciativa própria, ainda que se reconheça a influência natural que sobre nós exerceram os orientadores e, por vezes, o educador e professor cooperante.

Assim sendo, no decorrer do planeamento das sequências didáticas primou-se por tentar dar resposta às questões indicadas por Zabalza (1994) para a consecução de uma planificação, reflectindo sobre as questões Para quê? O quê? Como? Com quê? Quanto tempo? Para quem? Almejando responder a estas questões enunciámos, no nosso plano, os objectivos e/ou as competências seleccionados, aquilo que aspirávamos que a criança atingisse (Para quê?); reportámo-nos aos conteúdos e às temáticas a desenvolver em cada sessão lectiva (O quê?); adoptámos os modelos, os métodos e as estratégias de ensino que melhor se adequavam ao grupo de crianças (Como?); escolhemos os materiais e os recursos que melhor auxiliavam a consecução das tarefas e actividades e, por conseguinte a aprendizagem (Com quê?); estabelecemos metas e determinámos possíveis tempos para a realização de cada etapa (Quanto tempo?), tudo isto premeditado e projectado em prol do desenvolvimento integral e do sucesso do foco da nossa atenção e do nosso trabalho – o aluno (Para quem?).

Atendendo a que o documento de planificação escrito deverá contemplar determinados pontos-chave, de entre eles pontos como os enunciados por Ribeiro e Ribeiro (1989: 65), designadamente, o contexto e a justificação; o quadro de objectivos; o roteiro de conteúdos; o plano de organização e sequências do ensino aprendizagem e o plano de avaliação; passamos a explicitar os pontos por nós adoptados, os designados elementos didácticos, sobre os quais o docente estrutura o seu modo de intervir no processo de ensino (Pacheco, 1996). As nossas planificações, de um modo geral, incluíram, tanto na PES I como na PES II, elementos similares, embora, por vezes, adoptávamos nomenclaturas diferentes, mais adequadas ao conteúdo e ao contexto de ensino. O mesmo aconteceu com as terminologias e com os documentos utilizados, os quais foram alterados conforme os ciclos onde estávamos a intervir.

Como tal, os itens contemplados nos nossos planos de acção foram a introdução (enquadramento do espaço onde decorreria a acção e do respectivo grupo de crianças, apresentação das temáticas e dos conteúdos programáticos e a organização do documento); a justificação das opções (neste item reflectia-se sobre as opções tomadas, tendo presente a situação actual do grupo de crianças, justificando-as, segundo o nosso ponto de vista e, sempre que se achou necessário, contemplando as perspectivas de autores referentes às especialidades em questão.); situação actual das crianças; as competências a desenvolver; os modelos/metodologias de ensino adoptadas; a estrutura da sequência didáctica (reúne as

competências, os objectivos e os conteúdos a privilegiar no decorrer do processo, os descritores de desempenho/objectivos específicos; as experiências de aprendizagem/actividades conceptualizadas; as estratégias de ensino; a organização do grupo de crianças (metodologias a recorrer) e os recursos a utilizar); a descrição pormenorizada da sequência didáctica; as formas de avaliação das crianças a privilegiar; os anexos (onde surgem as representações dos recursos didácticos a utilizar por nós e pelas crianças, bem como os modelos de alguns documentos de avaliação).

O cuidado com articulação transversal entre todas as áreas reconhecidas pelas OCEPE e pela OCP-1.ºCEB transparecia nos nossos planos de acção, configurando-se como um dos nossos objectivos primordiais. Embora em algumas sessões se privilegiassem algumas áreas, as restantes nunca foram descuradas, fomentando-se, sempre que possível, o consubstanciar de uma articulação transversal a todas elas, pois há que ter presente que um dos propósitos das acções de planificação é a articulação de todas as áreas e domínios, o encontrar de um fio de transversalidade entre todas elas, visando a idealização e a concretização de aprendizagens significativas, através da articulação e da contextualização dos saberes.

Relativamente à justificação das opções, houve um progresso significativo no 1.º CEB, em relação ao pré-escolar, uma vez que notámos que passámos de uma abordagem da situação actual genérica, a um ponto de situação actual mais específico e com evidências comprovativas (reportando às dificuldades, interesses e necessidades individuais das crianças). Averiguou-se, também, um aperfeiçoamento na justificação das opções tomadas, as quais evoluíram desde as justificações sobre a relevância das actividades idealizadas, para a justificação das estratégias e dos métodos/modelos projectados, interligando competências a desenvolver, actividades a concretizar e instrumentos e recursos de avaliação elaborados. Emerge, assim, a necessidade de ressaltar algumas das metodologias e estratégias a utilizar, com o desígnio de identificar e seleccionar aquela(s) que melhor se adequem ao grupo de crianças com quem se irá intervir (sujeitos da acção).

Ainda no que se refere à justificação das opções, afirma-se que as actividades, as estratégias, os modelos e os recursos eram pensados em função da situação actual da turma, onde a observação assumia especial importância. Esta era tida como ponto de partida para as aprendizagens, particularmente, no que diz respeito aos diversos domínios do saber, nomeadamente no domínio do saber ser, do saber estar e do saber fazer. Era, principalmente, através da observação que obtínhamos as evidências e o conhecimento das dificuldades e interesses da criança e da sua própria evolução, “(...) 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.” (OCEPE, 1997: 25) As necessidades das crianças, as suas dificuldades e as suas preferências foram pontos cruciais para a tomada de decisões e para pensarmos e para reflectirmos como podemos contribuir para o desenvolvimento de cada sujeito. Apontamos um exemplo expresso numa situação actual do grupo de crianças: “Nas últimas intervenções observou-se que algumas das crianças mais inibidas, como foi o caso do F e da B, «libertaram-se» mais, aquando da utilização de um suporte de expressão (o telefone, o chapéu). Assim sendo, recorrer-se-á a estratégias que contemplem este facto referido, com o intuito de auxiliar no desenvolvimento da competência foco.”

Neste contexto, faz sentido a afirmação de Zabalza (1994: 9) ao pronunciar que “Cada aula é um micro-universo diferenciado. Cada professor é um técnico na manipulação educativa da dinâmica dessa aula”, é aquele que adequa a sua direcção em função do «alvo» a quem se destina a acção. “Neste sentido o professor é como que uma espécie de “escultor da pedra”. Cada pedra possui as suas próprias características, os seus veios, a sua espessura, as suas camadas, as suas diferenças singulares. Cada tipo de pedra exige um tratamento distinto” (ibid.).

A criança, ideal perfilhado por vários autores, é um sujeito competente e com extremo potencial, sendo responsabilidade do professor enriquecer as suas experiências (Hohmann e Weikart, 1997; Zabalza, 1998 e Papalia, Olds e Feldman, 2001), ela é o sujeito primeiro da acção (Tavares e Alarcão, 1992; Zabalza, 1992; Mendonça, 1997 e Perrenoud, 2002a). No entanto, nem sempre conseguimos atender às necessidades e aos interesses de cada um dos alunos, uma vez que temos que tentar harmonizar todo um conjunto de factores, como as orientações oficiais, os conteúdos a leccionar, os métodos e modelos de ensino, as características do meio, as competências essenciais a desenvolver, para além da influência que a supervisão exerce sobre nós – formandos. Sendo assim, fazendo, desde já, uma análise das leituras efectuadas no capítulo anterior, sobre a criança, é com alguma insatisfação que confessamos que, no decorrer do processo estágio, em contexto pedagógico, nem sempre conseguimos centrar a nossa atenção em cada criança individualmente, como gostaríamos e como deveríamos, pois sentimos, muitas das vezes, o foco e a tensão centrada na nossa pessoa e na nossa actuação. Inquietações, a nosso ver, aceitáveis, na medida em que nos encontrávamos num período de apreensão, de questionamento e de avaliação.

Concernente à descrição da sequência didáctica, no 1.º C, após a segunda semana lectiva e retendo a proposta da orientadora, tentámos abolir a descrição sistemática e

pormenorizada das actividades, com a condição de que esta mudança se revelasse uma forma de organização coerente do nosso plano de acção, caso contrário voltaríamos à antiga forma de planificar. Sendo assim, passámos a distinguir, em duas colunas, as estratégias de ensino que surgiam interligadas com as actividades de aprendizagem sugeridas. Refira-se que ao revermo-nos este tipo de antevisão da acção e após a aprovação da orientadora passou-se a adoptar esta estrutura na organização do plano de acção. Uma das mais-valias deste tipo de organização foi a conceptualização e a relação mais eficaz e directa existente entre a estratégia de ensino e as aprendizagens, ou seja, conseguimos visualizar melhor esta dinâmica e otimizar a relação estrita existente entre a actividade proposta e a estratégia preconizada para através da actividade atingir as aprendizagens pretendidas, com o intuito de contribuir reciprocamente para o desenvolvimento de competências das crianças. Veja-se que Monereo (2007: 32, citando Nisbet e Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991) revela que “(...) as estratégias são sempre conscientes e intencionais, orientadas para um objectivo relacionado com a aprendizagem, são tidas como um guia das acções a realizar.”

No que diz respeito à avaliação, no decurso do processo de planificação, note-se que apesar da observação em contexto educativo ser um excelente contributo para a avaliação dos educandos, o elevado número de alunos por turma dificulta esta tarefa, daí que o professor sinta a necessidade de criar outros instrumentos e registos de avaliação que facilitem esta árdua tarefa. Como nos profere Serpa (2010) qualquer que seja o acto avaliativo exige a identificação, a clarificação dos seus objectivos e das suas funções, com o intuito de que se dê sentido àquilo que se avalia. Nesta linha de pensamento, surge a necessidade de compreender não o sentido etimológico da avaliação, até porque se trata de uma componente muito vasta, mas sim a sua função e as suas potencialidades, no entanto, gostaríamos de apontar duas ou três definições do que é avaliar. Neste sentido, para Roldão (2003: 41) “[a]valiar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e que incorporam, por isso mesmo a verificação da sua consecução.”, enquanto que para Nova (1997: 14) a avaliação é “(...) o elemento integrador da prática educativa que permite a recolha da informação e a formulação das decisões adaptadas às necessidades e capacidades do aluno.”, é ainda entendida como “(...) o elemento regulador da prática pedagógica que determina as diversas componentes do processo ensino/aprendizagem(...)” (ibid.), umas das fases essenciais do desenvolvimento curricular (Zabalza, 1994).

Sabemos que a avaliação é parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, no entanto, em fase de estágio estamos tão imbuídos com a nossa própria avaliação que, por vezes, descuidamos a avaliação das aprendizagens das crianças. Contudo, sobretudo no primeiro ciclo, achamos que conseguimos exercer uma avaliação mais individualizada, com a elaboração de instrumentos de avaliação mais personalizados para cada criança. Ao contrário do que sucedia anteriormente, seleccionámos determinados descritores de desempenho, os quais eram observados meramente numa criança ou num grupo de crianças (anexo XII), o que nos conferiu uma maior percepção daquilo que a criança já tinha sido capaz de atingir ou daquilo que ainda não tinha atingido.

Foi interessante encontrar um pensamento semelhante a este que aqui expressamos em relação à componente de avaliação da aprendizagem, pois num estudo empírico, acerca das decisões pré-activas do formando (planificação), numa fase final da sua formação, apurou-se que a “ (...) avaliação da aprendizagem foi a componente do currículo que assumiu menor relevo. Um factor explicativo para este fenómeno pode ter a ver com a necessidade de o formando se centrar mais no seu trabalho do que nos processos e resultados da aprendizagem dos alunos.” (Barbosa et al., 1999, p. 140)

Os instrumentos utilizados para a avaliação das aprendizagens das crianças eram, essencialmente, constituídos pelas diferentes listas de verificação, com descritores de desempenho, que se transformavam em indicadores de aprendizagem; fichas de aplicação de conhecimentos; questionários, resultados de jogos de síntese; listas de verificação de leitura (anexo XIII), as quais, para Silva (1999: 170), constituem “o instrumento mais objectivo, a nível da observação, que pode ser usado, de uma forma ocasional ou sistemática, tanto por professores como por alunos para registar comportamentos individuais ou de grupo”; quadros de registo do comportamento (pré-escolar) (anexo XIV); registo anedótico da observação; reflexões orais efectuadas em conjunto com as crianças, intercaladas, no decorrer do dia; e outros registos momentâneos e não estruturados, previamente, por nós. Porém, assumiu-se a dificuldade sentida, aquando da selecção dos elementos a avaliar, pois, por exemplo, na elaboração das listas de verificação sentia-se dificuldade em tornar cada item o mais claro e objectivo possível, se não o fosse, muitas das vezes, quando o íamos avaliar tínhamos de considerar determinados indicadores nulos, dada a impossibilidade de observá-los. Outra das dificuldades foi estabelecer uma articulação rigorosa entre a avaliação, as competências e as tarefas de aprendizagem a desenvolver e a realizar.

Também foram criados momentos de auto-regulação das aprendizagens e de hetero-avaliação (aluno-aluno), nomeadamente, a avaliação da leitura do colega, através de uma ficha de verificação. Saliente-se que estes mecanismos de regulação e de avaliação, anteriormente referidos, permitem ao aluno controlar, em pequenos passos, a sua aprendizagem; consciencializar-se das suas dificuldades, não as acumulando e reflectir sobre os seus erros para pedir auxílio, e/ou encontrar, autonomamente, os caminhos mais adequados e votados ao seu sucesso. Estes mecanismos possibilitam, também, uma pedagogia alicerçada na autonomia, que congregue no seu cerne características que fomentem a autonomia, isto é, o enfoque pedagógico é, especialmente, focalizado no educando e no processo de aprendizagem. Ajudam, ainda, a orientar a criança, neste sentido, para que ela se torne consciente das aprendizagens que realiza e para que possa reorientar e regular a sua acção, quando não alcançar os propósitos idealizados. Concluindo, estes são organismos que exigem confiar no educando como indivíduo capaz de potencializar a sua auto-aprendizagem e exigem “(...) vê-lo na sua dimensão integral: como ser que age, pensa e sente; é permitir-lhe assumir-se como processo, na sua singularidade e especificidade.” (Monteiro, 1999: 18)

A avaliação pressupõe uma análise do percurso das crianças, no que diz respeito ao desenvolvimento das suas capacidades/competências, considera-se importante a construção de instrumentos desta índole, dado que nos concederam oportunidades para (re)formular a nossa acção, tendo presente as necessidades e/ou dificuldades dos educandos; nos permitiram analisar reflectidamente e criticamente a nossa actuação; facultaram a recolha, de forma organizada e contínua, de dados significativos relativos às aprendizagens dos alunos. Todo este processo permitiu-nos, depois, delinear estratégias alternativas e diferenciadas, introduzindo mecanismos de adequação e de reforço das aprendizagens, seleccionar métodos, recursos e adaptá-los ao currículo e (re)formular as decisões a tomar, adaptando-as às necessidades e capacidades dos alunos.

Silva (1999: 166) alude-nos que “Ao professor cabe o papel de proceder com mais rigor à avaliação informal, realizada no decurso da aprendizagem, utilizando instrumentos de avaliação que permitam obter informação sobre todos os domínios dessa mesma aprendizagem.” Por tudo isto, uma das funções do professor é a de definir com precisão os comportamentos, as atitudes e/ ou as características pertinentes a avaliar, tendo em atenção que a avaliação possibilita ao docente testar e testar-se na progressão do ensino e das aprendizagens que propõe e que realiza. Conclui-se, também, que no que concerne aos mecanismos de auto-regulação/verificação e avaliação, apesar de cruciais no processo

educativo, não são de fácil consecução, devido à complexidade que lhes são inerentes, sendo que apelará a um esforço de todos os intervenientes neste processo, a fim de melhorar a eficácia do ensino e de garantir uma aprendizagem significativa, fundamentada.

Neste sentido, e após a análise de alguns dos itens contemplados na planificação e conseqüentemente na nossa acção, continuaremos a explicitar algumas semelhanças e diferenças encontradas na análise aos nossos planos de acção. No estágio em contexto pré-escolar, principiámos por planificar tendo em atenção a área foco e as áreas e domínios associados, porém e para nos familiarizarmos com as novas orientações do ministério da educação, tal como nos tinha sido pedido, começámos a planear por competências: competência foco e competências associadas. Mais tarde, já no 1.º CEB, houve, na última planificação, a iniciativa e tentativa de planificar por competência foco e por competências associadas, o que, devemos admitir, se revelou uma tarefa mais árdua, na medida em que tínhamos de orientar todo o plano de modo a pôr em evidência uma competência em relação a todas as outras, aquela cuja presença fosse quase constante e que se encontrava implícita em todas as outras.

Apesar desta evidente preocupação com as competências a desenvolver nas crianças, refira-se que, nem sempre, se conseguiu primar por um ensino focalizado nas competências; todavia há que admitir que ao sermos confrontados com a tarefa de planificação em função de competências, não podemos continuar a seguir, obstinadamente, a mesma linha de pensamento, pois não se tratam, como algumas vezes dissonantes insistem em defender, de objectivos com uma nomenclatura diferente.

Neste sentido, surge-nos a inquietação: será que ao não primarmos pelo ensino fundado nas competências estamos a negligenciar a educação dos nossos alunos? Ao tentarmos encontrar respostas para atenuar as nossas preocupações encontramos alguns autores como Roldão (2003), Perrenoud (1995, 1999) e Zabalza (1998) que nos seus discursos demonstraram acreditar, piamente, que um ensino desprovido de competências é um ensino infrutuoso.

A competência afigura-se a um saber em uso e não a um saber «inerte», a um saber passível de ser colocado em prática, isto é, um saber prático, com utilidade/funcionalidade. A educação baseada nas competências, é “(...) orientada para o desenvolvimento de actividades e de intervenções de carácter formativo pensadas, elaboradas, estruturadas e postas em prática intencionalmente pelo docente” (Zabalza, 1998: 100).

Torna-se imperativo pensar as actividades em função das competências a desenvolver, Perrenoud (1999: 7) define competência como “(...) uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles (...)”, no entanto torna-se difícil prever uma definição clara e partilhada de competências. Ainda segundo este autor (ibid.: 31), a competência “(...) não se forma com a assimilação de conhecimentos suplementares, gerais ou locais, mas sim com constituição de um conjunto de disposições e esquemas que permitem mobilizar os conhecimentos na situação, no momento certo e com discernimento.” Sendo assim, procurou-se propiciar, dentro do possível, às crianças momentos em que puderam pôr as competências em uso, recorrendo a actividades de aprendizagens que as promovessem, ou seja, emerge a necessidade de olhar para as competências como *um saber em uso* (Perrenoud, 1995).

O conceito de competência emergiu da necessidade de formar indivíduos capazes de responder às exigências de uma sociedade, da qual a escola faz parte, facto que nos faz reflectir sobre a expressa necessidade de evidenciar, na nossa acção, um ensino assente nas competências essenciais a desenvolver, nas “*competências que ajudamos, ou não, a construir em cada um*” (Roldão, 2003: 17). Para Raposo (2005: 4) “[o] conceito de competência pessoal pode inscrever-se no de competência para a vida (...), confere a cada um de nós a possibilidade de ver o mundo para além do que é, de imediato perceptível.”

Com efeito, as competências foram descuradas, em certa medida, em detrimento dos conteúdos no caso do 1.º ciclo e das actividades no âmbito do pré-escolar, contudo, não se poderá afirmar que se leccionou um ensino desprovido de competências até porque os modelos e as estratégias adoptados eram idealizados tendo presente o desenvolvimento integral da criança e, subsequentemente, as competências necessárias para que esse desenvolvimento se desse. No pré-escolar não existem conteúdos programáticos predefinidos, existe sim a construção de um currículo próprio assente nos princípios das OCEPE. A não existência de um programa; a preocupação em cumprir as indicações e os conteúdos programáticos revelados pela professora cooperante, foram alguns dos factores que, no nosso parecer, contribuíram para que nos centrássemos com maior incidência, no pré-escolar, em planificar tendo em primeiro plano as competências a desenvolver, partindo para as aprendizagens da já referida experiência foco, no entanto, no princípio as competências partiam das actividades previamente delineadas.

Todavia, muitas das actividades/experiências de aprendizagem sugeridas foram pensadas, tendo em conta as competências que se aspirava que as crianças desenvolvessem,

mas, também, como já mencionámos, os conteúdos programáticos/blocos de aprendizagem. Não se poderá descurar que, neste processo de formação, os estagiários tiveram de considerar as indicações relativas aos conteúdos programáticos a leccionar, não sendo, desta feita, viável, planearem as actividades tendo por base, exclusivamente, as competências a desenvolver nas crianças. Contudo, reconhecemos que, talvez, só nesta perspectiva, ou seja, delineando as competências tendo em conta as necessidades e dificuldades da turma, se pudesse alcançar um ensino mais direccionado e individualizado, que assegurasse o desenvolvimento integral da criança.

Note-se que um aluno ao aprender uma imensidão de conteúdos/matérias não significa que tenha desenvolvido ou adquirido competências. Surgindo então algumas questões como: como perspectivar o ensino? Partindo das competências a desenvolver ou dos conteúdos a leccionar? Neste seguimento, Roldão (2003) refere a necessidade de afinar e de especificar as «ditas» competências. Veja-se a expressão em que a autora nos diz que, em geral, este dilema, se assim podemos designar, resulta de “(...) um formato de ensino e de currículo em que se fala – e se pensa – sobretudo em termos de conteúdo a «dar», tomados como fins em si mesmos, e que esses conteúdos foram integrados num currículo. Ou seja, as competências que se pretendem alcançar.” (ibid.: 16) Evidências estas que nos fazem reflectir, também, sobre a formação que nos é oferecida, centrada, algumas das vezes, em saberes desprovidos de competências (Roldão, 2003). Daí que, ao reconhecermos tal anseio, no que diz respeito à nossa formação, deveríamos almejar leccionar em consonância com os desígnios mencionados.

Atente-se que não se está a descurar a importância dos conteúdos, aspira-se, sim, que se reavalie a primazia, por vezes, dada aos conteúdos, tentando vê-los como elementos essenciais à aquisição de novos conhecimentos, mas, também, como auxiliares ao desenvolvimento de competências. Sublinhando a relação entre conteúdo e competência, não se pretende passar a ideia de «substituição», ou seja, substituir os conteúdos por competências, até porque ambos se complementam, pretende-se sim integrá-los, contextualizá-los e articulá-los, estabelecendo, por conseguinte, um equilíbrio nos discursos e nas práticas educativas.

A nosso ver, ao aspirarmos a que criança seja capaz de desenvolver um conjunto de competências úteis à sua vida futura, está iminente a nossa preocupação com a sua formação integral. Sintetizando, a competência constitui a meta a alcançar, no sentido de reorientar o trabalho da escola e o ensino para o que é deveras relevante, ou seja, exige que os

responsáveis pelo ensino se consciencializam da necessidade de “tornar todos os cidadãos de uma sociedade dita do conhecimento efectivamente dotadas das competências que lhes permitirão viver com mais qualidade e inteligência nessa mesma sociedade” (Roldão, 2003: 76). A competência implica a capacidade de ajustar os saberes a cada situação, e uma vez adquirida, muito dificilmente, cairá em esquecimento, como tal urge a necessidade de se definir e precisar os objectivos que aspiramos que os alunos alcancem, alicerçados nas competências a construir e a desenvolver, a fim de melhorar a qualidade do ensino que proporcionamos.

Gostaríamos de mencionar que os seminários de planificação não se deveriam centrar, exclusivamente, em tomadas de decisões e em análise das planificações, mas também em orientar e despertar os alunos para a emergência de focarmos a nossa atenção em aspectos como os objectivos e as competências a desenvolver. Assim, não querendo estar a incumbir, nem a delegar funções, até porque não temos poder para tal, ansiamos que se reflecta, no sentido de, no início de cada seminário de planificação, se procurar explicar que competências se pretende desenvolver e de que competência se irá partir para a aprendizagem. Em nosso humilde entender, esta orientação seria fulcral para que se atenuassem dificuldades e ultrapassassem mais facilmente os obstáculos iniciais que anteriormente referimos.

Resumindo e fazendo uma análise geral a todo o processo de planeamento da acção, acrescentamos que, ao longo das sequências didácticas, foi notória a nossa preocupação em aperfeiçoar o nosso plano de acção, de modo a adequá-lo a determinados parâmetros e de forma a que nos pudéssemos rever, progressivamente, nos nossos desígnios. Com efeito, sentimos que construímos um marco de referência que melhor guiasse as nossas opções e acções. Releve-se que muitas das melhorias foram propostas pela orientadora de estágio, uma vez que, ao acompanhar os formandos neste percurso, lhe é possível conhecer de forma mais detalhada o modo como cada um organiza o seu trabalho e, conseqüentemente, saber se essa organização é vantajosa para o decorrer da sua prática pedagógica. No entanto, tínhamos uma certa liberdade no que se refere à organização e sistematização das sugestões, dado que as adaptávamos à nossa forma de antever o que iria acontecer, isto é, à nossa forma de planificar. Com efeito, ao analisarmos todo o conjunto de planificações, tanto do pré-escolar como do primeiro ciclo do ensino básico, notamos que de planificação para planificação houve uma evolução considerável, sobretudo no 1.º ciclo do EB, em especial ao nível da formulação de competências, da adequação das actividades ao grupo de crianças, da justificação das opções tomadas, da formulação de indicadores de aprendizagem correlacionados com as

competências preconizadas e da elaboração de instrumentos de avaliação. De sessão para sessão foram utilizadas diferentes dinâmicas de planificação (anexos XV e XVI), dado que, apesar de as componentes serem, na sua maioria, as mesmas, o modo como estas surgem e como se relacionam entre si vai-se tornando mais consistente e mais coeso.

Não estamos de todo a menosprezar a experiência educativa no pré-escolar ao referirmos os progressos com maior foco no 1.º ciclo, pelo contrário estamos a enaltecê-la como elemento propulsor de desenvolvimento, crescimento e enriquecimento. Apesar de estarmos a falar de dois ciclos de estágio diferentes, não nos podemos esquecer que consideramos elementos semelhantes nos planos de acção, assim como consideramos os mesmos intervenientes e o mesmo foco de acção – a criança, embora com características de desenvolvimento específicas e diferentes.

Considera-se, desta forma, que o propósito enunciado por Barbosa *et al.* (1999: 119) foi atingido, por nós, aquando dos momentos de planificação, ou seja, estas autoras esperavam que à medida que o estudante fosse dominando o processo de planificar, o mesmo “(...) interiorizasse progressivamente os elementos constituintes da planificação, as possíveis conexões entre esses elementos e a importância da reflexão sobre as mesmas para melhor orientar os processos de aprendizagem escolar.” Em jeito de conclusão, crê-se que o mais relevante é que o educador/professor encontre a direcção que melhor lhe conduza a bom porto, ou seja, impele que o professor encontre a sua própria forma de planificar, que aprenda a organizar, a gerir e a orientar as suas decisões em consonância com as particularidades do seu grupo de crianças e com toda a realidade envolvente. Em suma, que compreenda o funcionamento do processo que é planificar, que encontre um modelo ou um esquema padrão com que se identifique e que o coloque em acção, de acordo com os seus ideais e, sobretudo, atendendo ao seu foco de actuação – a criança.

4.1.4. A REFLEXÃO – UM ELEMENTO PARA MELHORAR A ACÇÃO DO ESTAGIÁRIO

A compreensão e a adequação do funcionamento da planificação só se torna exequível com a reflexão exercida nas suas diversas vertentes, nomeadamente a reflexão prévia à tomada de decisões, a reflexão sobre o próprio processo de planificar, a reflexão sobre a exequibilidade da planificação na prática e a reflexão após a prática, de forma a aperfeiçoar, constantemente, este processo de projecção da nossa acção. De facto, conseguimos visualizar a ligação, referida no início deste subcapítulo, existente entre as diversas componentes aqui mencionadas, vejamos esta concretização, por exemplo, na comunhão destas com a reflexão.

Assim conferimos que, ao observar, conseguimos obter um marco geral e/ou específico da realidade observada (evidências de situações concretas do real), ao reflectirmos sobre o que observávamos conseguíamos projectar as acções a concretizar, de acordo com as especificidades do real e planear com maior precisão, adequação e coerência a nossa acção.

Há que alargar os horizontes nesta direcção, uma vez que ao colocar o professor em situação de otimizar os processos de ensino e aprendizagem, colocamo-lo a reflectir sobre a sua prática, numa perspectiva auto-crítica e de auto-aperfeiçoamento, ansiando que os profissionais de ensino se tornem sujeitos activos e interventores no sistema de ensino e responsáveis pelo processo de aprendizagem dos seus alunos. No entanto, há que assumir as nossas limitações a este nível, dado que, por vezes, apesar de tecermos opiniões pessoais, ansiarmos ser investigadores em educação e reflectirmos sobre os dilemas e situações educativas, observadas e vivenciadas, com que nos confrontámos, diariamente, nem sempre temos suficientemente desenvolvida a competência para revelar, expor e expressar o nosso «parecer» e para intervirmos, no sentido de atenuar/colmatar as realidades analisadas e reflectidas.

Pensar diz respeito a um processo mental, sendo que reflectir exige um pensar consciente sobre determinado assunto ou temática. A reflexão, à luz das teorias da especialidade expressas, no enquadramento teórico, sobre o professor como ser reflexivo, é um meio de intervir na realidade circundante (Perrenoud, 2002); uma forma de agir no *practicum* (Zeichner, 1993) e que tem como objectivo primordial melhorar a acção (Elliot, 1990).

No decorrer da acção pedagógica, reflectimos, principalmente para decidir e para projectar o passo seguinte, uma decisão imediata a tomar (iniciar ou não um novo conteúdo, responder ou não a uma questão descontextualizada, entre outras deliberações), note-se, assim, que mobilizamos uma actividade mental, nestes momentos, porém, apesar de pensarmos, não estamos conscientes deste acto, não se podendo atribuir este feito a designação de reflexão, como vimos inicialmente no capítulo de enquadramento teórico (Perrenoud, 2002).

Nas unidades de PES I e II houve espaços de tomada de decisão (planificação), mas também de reflexão sobre a acção, no final de cada semana de intervenção lectiva, em pequenos grupos, um momento fulcral para o melhorar da acção. Nestas circunstâncias, os participantes eram os formandos que intervinham no mesmo núcleo de estágio, os educadores ou os professores cooperantes, conforme o ciclo de estágio, e a supervisora (orientadora de

estágio). Nestes espaços analisávamos criticamente a nossa acção e a acção do colega de estágio. Consagravam-se como tempos gratificantes, dada a partilha e a discussão de actos educativos e de estratégias de actuação para atenuação ou colmatação de incidentes menos positivos.

O papel do supervisor é fundamental para auxiliar o estagiário a compreender a sua prática (Alarcão e Tavares, 2003), sendo sua obrigação ajudá-lo a interiorizar os processos a ela pertencentes Zeichner (1993, p.17). Salvaguarde-se que se considera relevante que o supervisor e os docentes cooperantes continuem a adoptar, sobretudo nestes espaços de reflexão, um discurso assente num dos propósitos da psicologia em relação ao reforço, ou seja, alternar, de forma equilibrada, a menção dos aspectos positivos, com os menos positivos, de modo a que o formando, impulsionado pelos aspectos positivos, tente melhorar a sua acção, reformulando aquilo que lhe correu menos bem. Considera-se crucial o reforço positivo e a valorização do trabalho efectuado, tanto por parte do professor como dos colegas da turma (alunos), que foram, sempre que se considerou oportuno, nossos propósitos.

A fim de compreendermos a necessidade do reforço e da valorização do trabalho desenvolvido, procuramos entender, segundo a perspectiva de alguns autores, as preeminências e as implicações da sua utilização. Neste sentido, encontramos, no entendimento de vários autores, visões semelhantes. Jesus (1999: 38) defende que “[s]empre que possível devem ser utilizadas «recompensas informativas» ou «feedback» positivo que faça sentir ao aluno o seu esforço, empenho capacidade e progresso na aprendizagem.”, Arends (1995: 124), por sua vez, acrescenta que “[o] feedback de uma boa realização fornece motivação intrínseca. [Por seu turno, o] feedback de uma realização pobre dá à pessoa informação necessária para se aperfeiçoar.” e, por último, mas não menos importante, Bruner (citado por Sprinthall e Sprinthall, 1993: 239) acredita, tal como nós, que esta metodologia “(...) pode ser importante para iniciar determinadas acções ou para assegurar que estas sejam repetidas”, insistindo, “(...) contudo, que só através da motivação intrínseca se sustem a vontade de aprender.”.

Apesar de estes momentos de reflexão em grupo se revelarem importantes, para nós orientandos, as reflexões individuais foram, a nosso ver, mais significantes, na medida em que, ao analisarmos as nossas opções, a nossa acção e ao reflectirmos sobre as nossas próprias reflexões, conseguimos reflectir com maior rigor, de forma mais pormenorizada, ponderando as implicações que as opções de planeamento e de intervenção tiveram na nossa prestação e no desenvolvimento das competências e dos objectivos propostos. Shön (1983, 1987)

preconiza noções, relativas à prática reflexiva: “(...) conhecimento na acção, reflexão na acção, reflexão sobre a acção e reflexão sobre a reflexão na acção.” (Serpa et al., 1999: 31). Emerge que reflectamos sobre as nossas reflexões, pois parece-nos que se não reflectirmos sobre elas continuaremos a adoptar a mesma conduta, a qual poderá não estar a seguir o melhor rumo, no sentido de se traduzirem em efectivas melhorias.

No final de cada semana lectiva no pré-escolar, reflectíamos, através de um documento escrito, acerca da nossa acção, enquanto que no 1.º C escolhíamos três momentos distintos, no decorrer do estágio, sobre os quais quiséssemos debruçar a nossa acção e sobre os quais dedicávamos um olhar profundo. Ao analisar estes mesmos documentos escritos verificámos a interdependência que existe entre os diversos componentes do processo de ensino-aprendizagem, até porque estamos mais despertos para as questões da observação. Notámos uma melhoria, a nosso ver, nas nossas reflexões, dado que estas passam a descrever, a relatar e a reflectir sobre aspectos específicos, situações concretas e/ou incidentes críticos ocorridos durante o nosso processo de estágio. Estas últimas, permitiram-nos primar por uma actuação mais centrada no educando e quando realizadas, atempadamente, possibilitaram pensar em estratégias de ensino, no sentido de atenuar ou de reforçar um determinado comportamento, atitude ou ocorrência.

No pré-escolar realizávamos reflexões de carácter mais genérico que facultavam uma visão geral do que emanava da intervenção educativa (aspectos positivos e menos positivos), isto é, as reflexões centravam-se, sobretudo, na nossa actuação; por outro lado, no 1.º ciclo, as mesmas incidiam e congregavam a nossa acção e a resposta à mesma, mais especificamente, facultavam-nos a visualização mais ampla da acção do formando e a resposta do sujeito da acção (comportamento do aluno). Contemplavam o estudo de casos concretos e congregavam pontos como a selecção da (s) situação(ões) em análise, a descrição das práticas/situações em foco e, por conseguinte, a análise das evidências descritas, contemplando a identificação das temáticas pedagógicas a que se reportavam, teorizando-as e reflectindo sobre elas. Apresentava-se, também, no final e/ou alternadamente, as pistas para reformulação ou aprofundamento dos episódios/acontecimentos revelados. Nesta linha de pensamento, tivemos o cuidado de delinear, ainda no decorrer da prática pedagógica, dado que as evidências e dos dados apurados foram analisados e reflectidas atempadamente, formas de adequar a sua actuação às evidências descritas. Alicerçado nos dados recolhidos o docente à medida que observa as evidências deverá discutir e reflectir sobre as mesmas, de forma adoptar e a adequar as estratégias de aprendizagem às especificidades de cada criança/de cada grupo.

Atendendo, sempre, que a reflexão nos permite desenvolver e construir o nosso conhecimento, pensar sobre a aprendizagem, consciencializarmo-nos das nossas dificuldades, não as acumulando, e reflectir sobre os nossos erros, para que possamos encontrar, com ou sem ajuda, novas formas de agir, votadas ao sucesso de todos os sujeitos implicados no processo.

Em suma, há que reflectir sobre as práticas educativas e implicarmo-nos com maior fulgor no acto pedagógico (Monteiro, 2002) e, conseqüentemente, a assegurar uma resposta educativa, tendo em mente os contextos escolares, onde a criança está inserida. Após alguma indagação e reflexão, conclui-se que o educador poderá adoptar diferentes estratégias de intervenção no desenvolver de capacidades e competências dos alunos, nas aulas, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e social dos educandos. É, também, crucial pensar de que forma os professores operacionalizam objectivos e desenvolvem competências que vão ao encontro das motivações e necessidades dos alunos.

Por fim, é nosso intento salientar que as reflexões devem ser olhadas numa perspectiva de aperfeiçoamento, a nível do planeamento e da concretização curricular. Devem, ainda, ser vistas como contribuintes para a consciencialização, do formando, para o desenvolvimento de uma atitude autocrítica e como instrumento de enriquecimento pessoal e profissional (melhoria das situações educativas). Dewey (citado por Zeichner, 1993: 18), profere que a reflexão é “(...) uma maneira de encarar e responder aos problemas, uma maneira de ser professor”.

Por tudo isto, há que reflectir obrigatoriamente sobre as práticas educativas, dado que o pensar ajuda-nos a agir de um modo existencial e, conseqüentemente, assegurar uma resposta educativa, tendo em mente os contextos escolares onde a criança está inserida e as suas necessidades. Em jeito de conclusão, a *praxis* educativa exige uma interrogação permanente e um olhar crítico e reflexivo, olhar este que é, ou deveria ser, essencialmente construtivo e integrador. Evidencie-se que a educação e a reflexão são conceitos e vivências fundamentais, “(...) sem as quais não há um verdadeiro desenvolvimento integral do aluno – e do professor – como pessoa, cidadão e (futuro) profissional.” (Medeiros, 2006: 61). A participação do docente converte-se, pois, na pedra angular do plano curricular proposto, pelo que a educação não pode ser concebida como processo técnico, mas sim como processo criativo de elaboração, construção, reflexão e intervenção.

5 - UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO PRÉ-ESCOLAR

Neste subcapítulo pretendemos caracterizar (do geral para o particular) a realidade e o contexto de estágio, conjugando sempre com análises, interpretações e reflexões de todo o conjunto de informações recolhidas e da acção decorrida. Só ao conhecermos as realidades onde vamos intervir conseguimos rentabilizá-las, a fim de projectar um ensino mais eficaz. O Jardim-de-Infância exerce “(...) um papel de estrutura mediadora a nível cultural, dosificando os contactos da criança com a realidade, dotando-a de recursos que lhe permitam enfrentar, a nível emocional, psicomotor, intelectual e linguístico, situações cada vez mais complexas.” (Zabalza, 1992: 72), contudo e para que tal se concretize é necessário que haja uma edificação repleta de actores, recursos e materiais capaz de facultar aprendizagens sustentadas.

No final deste ponto, apresentamos algumas análises e reflexões sobre a investigação--acção, melhor dizendo sobre a nossa acção no que diz respeito à leccionação da Expressão Musical, temática proposta para aprofundamento, consagrando, sempre que possível, uma aproximação entre a teoria e a prática. Assim traçámos análises sobre as actividades desenvolvidas em ambos os ciclos de estágio.

Ao longo das análises e da apresentação do plano de acção, elucidámos a representações em registo fotográfico expressas em anexo, com o intuito de ilustrar a nossa acção prática. Note-se que dispomos de mais registos relativos ao pré-escolar, mas também elucidaremos aos registos que recolhemos no 1.º ciclo. Refira-se que, ao longo deste documento, tentaremos garantir o anonimato dos participantes activos e passivos; todavia, por recorrermos a registos fotográficos não cumpriremos, na globalidade, este intento, porém evidencie-se que obtivemos a autorização dos encarregados de educação para o efeito (anexo XX).

5.1. A ESCOLA DO ESTÁGIO DO PRÉ-ESCOLAR – JARDIM-DE-INFÂNCIA EB1/JI DE SANTA CLARA

5.1.1. O MEIO ENVOLVENTE AO JARDIM-DE-INFÂNCIA – CARACTERÍSTICAS E ACTIVIDADES A REALÇAR DO ESTÁGIO

Ao concelho de Ponta Delgada pertence a freguesia de São José onde encontramos o Jardim-de-Infância, situado na Rua de Lisboa, pertencente à EB1/JI de Santa Clara. Numa tentativa de perceber toda a dinâmica envolvente a esta instituição, foi necessário enquadrá-la num espaço geográfico, cultural e social, pois descobrindo e conhecendo o património local,

institucional, monumental, artesanal, se compreende mais facilmente os fenómenos mentais diversos, com os quais esta se torna pertença intrínseca de uma organização comunitária, social e administrativa. Todo o contexto que envolve a criança exerce influência directa ou indirecta sobre ela, vislumbre-se que a “(...) própria inserção geográfica do estabelecimento de ensino – tem também influência (...) na educação das crianças. As características desta (s) localidade (s), nomeadamente tipo de população (...) serviços e instituições existentes, meios de comunicação social não são também independentes de sistemas mais vastos e englobantes.” (OCEPE, 1997: 33) Na primeira semana de intervenção, a Polícia de Segurança Pública foi à escola efectuar uma sessão sobre segurança pessoal e prevenção de acidentes, uma iniciativa, preconizada no PAA do Jardim-de-Infância, que permitiu a ligação da instituição com as entidades envolventes.

Em relação à vertente do desporto, da cultura e do lazer a freguesia dispõe de diversas colectividades que efectuem a promoção dos valores e talentos da sua terra. São várias as igrejas desta freguesia, com destaque especial para a igreja do Senhor Santo Cristo dos Milagres, muitas vezes palco de visitas de estudo, especialmente em altura de festa. Na nossa acção, delineámos e concretizámos uma visita de estudo, na semana pedagógica, ao santuário (anexo XXI, cf. ilustração 1, 2 e 3), assim como a todo o ambiente de festa circundante (anexo XXI, cf. ilustração 4, 5 e 6), de forma a que a criança conhecesse os costumes, as tradições e as festividades do seu meio local, bem como para que se sentisse parte da comunidade. O conhecimento do meio próximo e de outros meios mais distantes, constituiu a oportunidade de aprendizagens relacionadas com a área de Conhecimento do Mundo (OCEPE, 1997). Como tal, a visita foi, também, uma excelente altura para mobilizar o conjunto de saberes explorados, no decorrer da semana, com as crianças, no que diz respeito aos sentidos. “Para aprender a comunicar é essencial o uso dos sentidos de distância (a visão e a audição) e a vivência de experiências sociais e cognitivas significativas, sendo de especial utilidade a interacção sistemática com o ambiente social e com os objectos do meio físico.” (Sim-Sim et al., 2008:33) Assim, após a visita, as crianças tiveram a oportunidade, aquando do regresso à sala de actividades, de expor aspectos relacionados com a consciência sensorial (temática desta semana de intervenção), nomeadamente o que viu, o que ouviu, no que tocou, o que cheirou, o que comeu, se gostou ou não, a que soube, e com a consciência emocional e sentimental, por exemplo, como se sentiu. “Visitas e passeios ao meio natural e social envolvente para ampliar a experiência e o vocabulário da criança e enriquecer a compreensão de conceitos.” (*Guia de Actividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*, 1998: 40).

Existe, ainda, um agrupado de instituições e de espaços que concedem e propiciam múltiplas e diferentes oportunidades, como por exemplo, a Biblioteca Pública. A actividade industrial é outra das actividades circundantes a este meio, foi proporcionada uma visita de estudo à fábrica de açúcar – Sinaga (anexo XXI, cf. ilustração 7, 8 e 9), a qual constituiu, nesta intervenção, o ponto de partida para a idealização das experiências de aprendizagem a propiciar, sendo uma parte mais ligada à sensibilização para a visita e a outra relacionada com a consolidação/registo da mesma. Esta iniciativa, actividade pontual do PAA, foi adoptada por todo o grupo de estagiários do Jardim-de-Infância em questão, dado que, na última sequência didáctica vivenciada, as crianças realizaram um lanche para o convívio, em que, para seu deleite, um dos ingredientes predominantes foi o açúcar.

O conhecimento do meio permitiu diversificar o leque de aprendizagens das crianças, assim como apoiou e auxiliou o nosso trabalho, pois conseguimos desfrutar das características e das potencialidades do meio para enriquecer oportunidades de aprendizagem relacionadas com as diferentes áreas de conteúdo. Por tudo isto, importa repensar o processo educativo de forma integrada, dado que “(...) a criança constrói o seu desenvolvimento e aprendizagem, de forma articulada, em interacção com os outros e com o meio.” (OCEPE, 1997: 33), facilitando a interacção e a relação desta com o meio.

5.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E ACTIVIDADES A REALÇAR DO ESTÁGIO

Assim como é importante a compreensão do meio envolvente, é, igualmente, fulcral o entendimento da realidade institucional, pois permite “(...) adequar, de forma dinâmica, o contexto educativo institucional às características e necessidades das crianças e adultos” (OCEPE, 1997:33). O Jardim-de-Infância EB1/JI de Santa Clara é parte integrante da unidade orgânica Escola Básica Integrada Canto da Maia.

O espaço exterior da instituição (espaço de recreio) é um local que, para além de proporcionar “(...) momentos educativos intencionais, permite uma diversificação de oportunidades educativas, pela utilização de um espaço com características e potencialidades.” (OCEPE, 1997: 39) Espaço de grande potencial nas nossas práticas encontrava-se ao serviço das diferentes áreas consagradas nas orientações para a educação pré-escolar. Então, por que não rentabilizar este “espaço”, trazendo-o para o interior da sala de actividades? No decorrer do nosso estágio, utilizámos recursos lá existentes para a concretização de do domínio da Expressão Plástica, como por exemplo, folhas, relva, ramos de árvore caídos – e dinamizamos sessões de expressão motora ao ar livre. Durante a nossa

acção educativa, desenvolvemos actividades que promovessem a exploração desse espaço pelas crianças, por exemplo, escondemos os ovos de Páscoa, para que as crianças os encontrassem, desenvolvendo, assim, capacidades no foro de competências como orientação espacial, a socialização e a cooperação.

A nível de pessoal docente servem o Jardim-de-Infância quatro educadoras titulares de grupo, uma educadora do Núcleo de Educação Especial, uma técnica de educação especial e uma educadora de apoio, uma terapeuta da fala e psicólogas do serviço de psicologia e orientação. O Jardim-de-Infância dispunha do apoio de vários professores de educação física (um por sala), os quais cooperavam com as educadoras nas sessões de expressão motora. O estabelecimento usufrui do “apoio de diferentes profissionais, tais como professores de educação especial, psicólogos, trabalhadores sociais e outros que, enriquecendo o trabalho em equipa, facilitam a procura de respostas mais adequadas às crianças e às famílias.” (OCEPE, 1997:41)

O PCE “ (...) é o documento que estabelece as orientações curriculares a seguir pela unidade orgânica em matéria de desenvolvimento curricular, avaliação e gestão pedagógica” (Projecto Curricular de Escola, 2009/2010: 4). Enquanto que o PCG, directamente relacionado com o PEE e o PCE, “(...)constitui um dispositivo de gestão curricular importantíssimo para a concretização de uma educação de qualidade, que seja significativa para os diversos alunos e que lhes permita desenvolver competências para enfrentar os desafios da sociedade” (Leite, et al., 2001: 21). Primou-se por dar continuidade a certos aspectos contemplados no PEE, com maior foco à promoção de comportamentos positivos, através da construção, com as crianças, de um quadro para registar os comportamentos diários, de modo a motivá-las para práticas construtivas; da reflexão diária sobre as normas de necessárias a uma conduta social harmoniosa, aproveitando-se, sempre, as situações ocorridas dentro e fora da sala de actividades deste grupo e de actividades planeadas e/ou pontuais.

5.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA E ACTIVIDADES A REALÇAR DO ESTÁGIO

A sala de actividades de qualquer Jardim-de-Infância nunca poderá ser um espaço fechado sobre si próprio, pois deve ser tida como “(...) a célula de intimidade na qual o grupo de crianças forja/oferece simultaneamente a cada indivíduo e ao grupo um sistema de referências no tempo e no espaço.” (Quilghini, 1980, citado por Zabalza, 1992: 132). A Sala Verde (5-6 anos), assim denominada, encontrava-se organizada por áreas de trabalho, os denominados «cantinhos» (anexo XVII, cf. 1). Importa ressaltar algumas dessas áreas, a Área

de Acolhimento (tapete), zona recolhida, afastada da zona destinada a movimento e manipulação, onde as crianças e a educadora se sentam e dão os bons dias, conversam, cantam, ouvem histórias, trabalham em grande grupo, é a área tida como ponto de concentração e é nesta área que o grupo se reúne mais vezes em grande grupo. Esta área permite “facilitar a acção grupal”, e, momentaneamente, suscita “situações de diálogo e ocasiões para estarem juntos” (Zabalza, 1992: 138). Como tal, a nosso ver foi essencial que o grupo se reunisse diariamente nesta zona, com o intuito de reflectir sobre determinadas questões como as presenças, as ausências, o tempo, a partilha de algum acontecimento relevante na vida das crianças ou até mesmo da nossa vida, como estagiários, pois serviu como ponto de partida para algumas experiências de aprendizagem proporcionadas, como por exemplo, na temática dos sentidos, «Que sons ouviste quando vinhas para a escola?». Por tudo isto, no decorrer da nossa prática, focalizámos vários períodos de tempo nesta área, sobretudo no acolhimento da manhã e no final do dia (reflexão sobre as aprendizagens).

Na «Casinha das Bonecas» o papel do fantástico e de situações imaginárias imperava, elementos cruciais nestas idades. Neste contexto, nesta área um dos nossos objectivos foi o de trabalhar algumas questões de género (Formação Pessoal e Social), como por exemplo tentou-se averiguar se eram as meninas que utilizam, com maior incidência, este local, porquê, que tipo de funções desempenhava o rapaz neste cantinho e desmistificar outros aspectos. Notou-se que os rapazes, muito raramente iam para este cantinho, assim, após uma reflexão conjunta, a colega de estágio, como era a seguinte a intervir, contemplou a construção de um quadro, a fim de verificarmos a frequência a estas áreas de actividade. Algo muito importante foi a nossa incorporação nas brincadeiras das crianças quando estavam em momentos de brincadeira livre, orientando-as, assim como, tendo presente aspectos que considerávamos relevantes para determinada criança ou grupo de crianças. Este espaço-sala continha, também, a Área da «Garagem», com carros e alguns jogos de sinalização e construção (aquando da observação notou-se que esta área era escolhida sempre pelas mesmas crianças, como tal, na acção em contexto, foi interessante compreender por que é que esta situação sucedia); três mesas redondas para a realização dos jogos de mesa e/ou desenho; uma mesa rectangular para actividades de recorte e colagem; e a Área da Biblioteca, que tinha apenas uma dúzia de livros, desactualizados e muito desgastados. Apostámos, por isso, na renovação de recursos para este «cantinho», pois ao trazer novos materiais (livros, outros suportes de leitura) encontrávamo-nos a contribuir para o desenvolvimento de competências (desenvolvimento da linguagem oral e iniciação à escrita; de noções e conceitos matemáticos

(número de páginas), de valores, pois com a leitura de histórias ou imagens é possível abordar diversos conceitos, conteúdos e/ou temáticas.

No que concerne ao facto de as crianças deste grupo adoptarem, habitualmente, os mesmos «cantinhos» pretendemos alterar esta situação, criando estratégias diversificadas, aquando da escolha das brincadeiras e áreas, como por exemplo a criação do quadro já referido, de cartões para sorteio da ordem de escolha das brincadeiras, por nomeação do chefe do grupo, ou «fechando» determinados «cantinhos», com uma imagem de uma chave (símbolo de área encerrada).

A Sala Verde dispunha de dois computadores, os quais não eram utilizados pela docente devido à desactualização do *hardware e software*, contudo, tal facto, não impossibilitou o uso das TIC (tecnologias de informação e comunicação), neste caso específico do computador, nas acções educativas em contexto planeadas.

É primordial irmos reflectindo, continuamente, “(...) sobre a funcionalidade e adequação do espaço e as potencialidades educativas dos materiais” (OCEPE, 1997: 38), de forma a acompanhar as necessidades, assim como a evolução do grupo. No nosso estágio, levámos e construímos materiais apelativos para a sala de actividades, bem como realizámos e melhoramos materiais (jogos já estragados, caixas deterioradas) com as crianças para que sentissem que era, também, da sua responsabilidade cuidar da sua sala de actividades, fomentando-se um sentimento de pertença.

É, portanto, lícito afirmar, tendo em conta as OCEPE (1997: 37), que a “(...) organização e utilização do espaço são expressão das intenções educativas e da dinâmica do grupo, sendo indispensável que o educador se interrogue sobre a função e finalidades educativas dos materiais (...)”, de forma a projectar e justificar as razões dessa organização. Em relação à/ao vertente/espaço psicológico e pessoal, cabe ao educador estabelecer um clima de apoio, transmissor de segurança e confiança às crianças que o ocupam, o educador deverá primar pela criação de um ambiente seguro que cada criança conheça e onde se sinta valorizada (OCEPE, 1997).

5.1.3.1- ROTINAS

Os tempos lectivos têm uma distribuição flexível, ficando ao critério do educador estabelecer as rotinas que melhor se adequem ao grupo com que trabalha. Contudo, ao planear este tempo lectivo o educador tem a tendência para intencionalmente ou inconscientemente planear seguindo uma rotina, “(...) planeada pelo educador e (...) conhecida pelas crianças

que sabem o que podem fazer nos vários momentos e prever a sua sucessão, tendo a liberdade de propor modificações.” (OCEPE, 1997: 40) Relembre-se que não se trata de uma “(...) sequência imutável de acontecimentos sobre os quais os adultos tomam todas as decisões, nem de uma série de actividades diárias que acontecem sem estrutura.” (Hohmann e Weikart, 1997:227)

As rotinas desempenham um importante papel no quotidiano do pré-escolar, baseiam-se, essencialmente, “na repetição de actividades e ritmos, na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo” (Zabalza, 1992: 169), constitui um marco de referência, transmitindo segurança às crianças e facilitando a consciência temporal. No decorrer da nossa prática lectiva, na sala de actividades, pretendemos não delinear o que se iria fazer nos diversos dias da semana, à excepção da terça-feira, visto que se manteve a sessão de expressão motora. Isto é, todos os dias foram dias possíveis para trabalhar e desenvolver aprendizagens nas diferentes áreas de conteúdo, ao pretender a articulação contínua das diferentes áreas, foi-nos impossível compartilhá-las pelos vários dias.

Nos momentos de observação, foi possível registar que a rotina da sala decorre em vários tempos: escolhiam e planeavam as actividades; realizavam as actividades/tarefas; arrumavam o que desarrumaram; marcavam as presenças; alteravam o estado tempo; e elegiam um novo ajudante de sala, responsável por determinadas tarefas diárias (responsabilização, cooperação e auto-estima). Averiguou-se que antes das actividades, como contar uma história, arrumar os materiais e os brinquedos, formar o “comboio”, as crianças cantam uma canção relativa a cada actividade ou acção. No nosso entender, estas foram boas estratégia a seguir, uma vez que as canções, como mais à frente teremos a oportunidade de demonstrar, marcam um determinado tempo ou acontecimento, assim sendo, adoptámos e demos continuidade a essas rotinas.

5.2- CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE CRIANÇAS

Para que os formandos possam estruturar as suas opções educativas e encontrar as práticas mais se adequam ao grupo de crianças com quem vai trabalhar têm que, antes de mais, fazer uma análise, acompanhada, momentaneamente, de uma reflexão acerca da realidade do grupo, com o intuito de atender às características e necessidades das crianças.

“O conhecimento da criança e da sua evolução constitui o fundamento da diferenciação pedagógica”, ao partir daquilo que a criança sabe e é capaz de fazer é possível

delinear estratégias que visem o desenvolvimento das suas potencialidades (OCEPE, 1997:25). Para que, nas nossas práticas, pudéssemos garantir um ensino diferenciado, isto é, um ensino que fosse ao encontro das potencialidades e das dificuldades de cada criança, foi, essencial, primar por momentos de observação e respectivas reflexões. No entanto, em relação ao que foi dito anteriormente, não pudemos garantir que tal se concretizasse, a princípio, na medida em que ainda não estávamos aptos para adequar as actividades e as estratégias a cada criança, porém, ao longo da prática, procurámos ir conhecendo, um pouco melhor, o grupo e, assim, conseguir aproximar a nossa acção às necessidades das diferentes crianças, nomeadamente através do registo das capacidades a desenvolver (descritores de desempenho), contemplados nas listas de verificação.

Compunham o grupo dezanove crianças, onze do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os cinco e os seis anos de idade. Todas as crianças encontravam-se no seu último ano pré-escolar, à excepção de uma criança com N.E.E. (necessidades educativas especiais). Quanto ao percurso escolar das crianças, a maioria já frequentava um Jardim-de-Infância, sendo apenas cinco as que nunca frequentaram um estabelecimento desta índole. Enfatize-se que duas crianças foram integradas no grupo, após o começo do ano, sendo, por isso, de ainda maior relevo verificar e garantir que estas crianças tinham uma boa inserção no grupo.

O grupo revelava-se muito heterogéneo a nível de desenvolvimento, dado que cada criança apresentava o seu próprio ritmo de desenvolvimento. Em termos relacionais, o grupo tinha tendência a formar subgrupos, de forma muito marcante, notando-se, por vezes, a rejeição de determinadas crianças por parte das outras, facto observado nos primeiros dias em que estivemos no Jardim-de-Infância. O trabalho em grande grupo, bem como em pequenos grupos foi uma estratégia a que se recorreu, para atenuar esta evidência. Acreditámos que a criança ao observar a expressão dos outros (no trabalho em pequenos e grande grupo) e as formas de agir, gradualmente, se integraria no grupo na sua globalidade, sendo que compreendemos que é inevitável que algumas preferências afluíssem.

A nível comportamental existiam crianças que demonstravam algumas dificuldades em cumprir certas regras e a respeitar o outro. Há que ter em mente que cada grupo “(...) é uma unidade social, com o seu conjunto próprio de normas, relações de papel e expectativas de comportamento.” (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 497). Algumas crianças revelavam comportamentos menos bons, daí que, nas nossas intervenções, tivemos este facto em consideração, aproveitando todos os momentos oportunos para resolver conflitos e para

recordar as regras acordadas pelas crianças no início do ano lectivo (histórias, dramatizações, canções, quadro do comportamento).

A Expressão e Comunicação, tal como a Formação Pessoal e Social, foram ambas áreas adjectivadas na avaliação diagnóstica como sendo desafiantes para este grupo e com este grupo. A instabilidade emocional e a insegurança são possíveis condicionantes desta ocorrência. “Os principais sentimentos que, nesta etapa, devemos considerar são os de segurança e de confiança em si mesmos (...)” (Zabalza, 1992: 19), a falta destes poderá revelar-se um entrave à formação pessoal e social da criança, à expressão e comunicação, como, também, à sua relação com o outro. Houve, portanto, uma atenção voltada para estes aspectos, considerando que a insegurança de algumas dessas crianças pudesse ser consequência de problemas no foro familiar, como apontavam alguns dos dados apurados.

Nesta sala existiam três crianças merecedoras de atenção especial, o que, por seu turno, exigiu uma adaptação do estagiário, pois, nestes casos, tivemos uma responsabilidade acrescida, uma vez que tínhamos de congregar diversos factores, desde as necessidades educativas destas crianças, às estratégias e às actividades de ensino individualizado, manter uma orientação/programa eficaz para o restante grupo e colaborar na integração social das crianças. Emerge referir que sentimos algumas dificuldades em diferenciar as actividades neste sentido, porém, também, não sentimos que as actividades planeadas estivessem descontextualizadas e distanciadas das suas reais capacidades.

5.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PAIS E EDUCADORAS: PERCEPÇÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DA EXPRESSÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO E NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Quando analisámos as percepções dos pais/encarregados de educação do pré-escolar, verificámos que estes nem sempre atribuem um especial foco à Expressão Musical, pois apenas 37% conferiram importância a este domínio da área de expressão e Comunicação. Contudo, verificámos que a opinião dos pais inquiridos foi consensual com a afirmação apresentada por vários estudos, alguns apresentados no nosso enquadramento teórico, de que “[a] música é um a área muito importante para o desenvolvimento da criança.” Este aspecto ficou clarificado quando analisamos alguns dos seus testemunhos que referiam que a “ (...) música é um factor de alegria.” (Encarregado Educação Pré-Escolar A, 2010); “ (...) dá um bem estar à criança, o que por sua vez desenvolve outros gostos e conhecimentos.” (Encarregado Educação Pré-Escolar B, 2010); “Desenvolve dimensões obscuras do ser

humano, dimensões que são despoletadas ao envolver a criança em actividades musicais e rítmico-expressivas.” (Encarregado Educação Pré-Escolar C, 2010). Em suma, “A música faz parte do nosso desenvolvimento pessoal e social (...) Uma criança que consegue aprender a cantar ou a tocar algum instrumento revela uma capacidade que se faz depois notar noutros domínios.” (Encarregado Educação Pré-Escolar D, 2010)

Os pais inquiridos que praticam actividades musicais referem algumas destas actividades que vão desde cantar, cantar em família, ouvir músicas diversificadas e assistir a concertos infantis, ouvir música no carro, cantar *karaoke*, tocar um instrumento (cavaquinho, violão, guitarra, tambor), e por fim, utilizara música em actividades lúdicas (ex. jogo das cadeiras) e na dança.

Por seu turno, as educadoras na sua unanimidade, corroboraram com e o facto de a música ser muito importante para o desenvolvimento da criança, referindo que esta é “(...) uma arte que desperta a criança para a sensibilidade estética, desenvolvendo também inúmeras competências ligadas ao autoconhecimento, assim como hetero (...)” (Educadora Z, 2010); que “(...) [f]az com que a criança: «trabalhe» a sua concentração/atenção e a memória (letras) (...), a música leva a criança a saber estar e «trabalhar» em grupo.” Educadora N, 2010); mencionam, ainda, que “(...) o que se aprende a cantar não se esquece.” (Educadora A, 2010).

O corpo e a voz são enunciados como os recursos privilegiados nas acções educativas e no que concerne ao enquadramento das actividades musicais no seu quotidiano lectivo, aferimos que são enquadradas em todas as áreas a leccionar; nas rotinas; nas festividades comemoradas pela escola (Carnaval, Natal, etc.); surge ligada às horas (determinando acções como arrumar, ouvir histórias) e, também, em sessões de motricidade.

A Expressão Musical está intrinsecamente ligada ao ritmo e ao movimento, questão esta sugerida para resposta às educadoras que responderam afirmativamente. Assim, as educadoras explicitaram e justificaram as suas declarações, argumentando que “[o] ritmo está sempre inerente à música. Para além disso, toda a criança gosta de música, gosta de movimento e gosta de ritmo (...)”, a mesma educadora enfatiza que “[u]ma criança em movimento é uma criança FELIZ!” (Educadora N, 2010); outra educadora profere que qualquer música é susceptível de “(...) criar uma dança, ou uma série de movimentos relacionados com o ritmo do som que produz” (Educadora Z, 2010); “(...) ao ouvir a música a criança exprime-se, quase que intuitivamente, através do movimento” (Educadora A, 2010).

5.4. PLANO DE TRABALHOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Neste ponto, apresentámos a organização e a selecção de estratégias e de actividades de aprendizagem concernentes ao estágio decorrente da PES I e II. Mencione-se que, em anexo, podemos encontrar os quadros elucidativos das várias planificações realizadas (estrutura dos planos de acção – anexo XV), os quais já foram mencionados aquando da abordagem à componente da planificação. Assim, relevamo-los neste item, porque consideramos importante conceber uma macro geral da panóplia de experiências de aprendizagem, das estratégias de aprendizagem e das competências desenvolvidas. Gostaríamos, contudo, de centrar a nossa atenção apenas nas actividades que envolveram a Expressão Musical, até porque nos é impossível, descrever e analisar toda a nossa acção em contexto de estágio, dada a complexidade desta tarefa.

Nesta linha de pensamento, seleccionamos as práticas que envolveram, directa ou indirectamente a temática em estudo – a Expressão Musical – sobre as quais se incidirá uma profunda e reflectida análise. Nestas análises tentaremos reavaliar, à luz dos objectivos propostos, a nossa actuação neste campo, assim como os resultados esperados e obtidos, no percurso das duas práticas educativas, impulsionando à implementação de novas estratégias e a pistas de reformulação, passíveis de serem exequíveis num futuro próximo.

Dias de Intervenção	Temáticas/Conteúdos	Experiências de Aprendizagem
8 e 9 de Março	O corpo e o dia do Pai	<ul style="list-style-type: none">• Canções «Todas as Manhãs» ; «Bom Dia a Todos» , acompanhada por instrumentos a utilizar pelas crianças; «Vamos Escutar».• Aprendizagem da Música «Eu conheço o meu corpo!»• Audição da canção «A Saquinha das Surpresas».• Audição e reprodução da quadra: «O Pai deu-me...». Exploração da quadra, recorrendo à manipulação de diferentes objectos, contidos na saquinha das surpresas.• Movimentação livre ao som de uma melodia; jogo dos lenços – movimentação dos lenços ao som da mesma melodia.• Aquecimento – Acompanhamento da música, com dança e gesticulação, «Eu conheço o meu corpo!», dança com lenços coloridos.

Dias de Intervenção	Temáticas/Conteúdos	Experiências de Aprendizagem
22 e 23 de Março	A Páscoa	<ul style="list-style-type: none"> • Canção «Todas as Manhãs». • Canção «Eu sou um coelhinho». • Jogo do «coelho Hop», com várias variantes (adaptação - jogo «O lencinho vai na mão»). • Aprendizagem da canção «Coelhinho da Páscoa» e registo. • A canção «Bom Dia a Todos». • Canção «Coelhinho da Páscoa», utilizando diferentes dinâmicas (supressão de algumas palavras na letra da canção). • Sessão de expressão motora: aquecimento e relaxamento, com recurso à música . • Jogo «De mão em mão», onde foram distribuídos pelas crianças ovinhos de chocolate. • Canções «está na hora de arrumar...»; «está na hora da história...».
19 e 20 de Abril	A Identidade de Género e a Gestão dos Sentimentos	<ul style="list-style-type: none"> • A saquinha das emoções. • Canção «Todas as Manhãs» e «Good Morning». • Aprendizagem da música das emoções «Quando estou... Quando me sinto...». • Expressão Motora: aquecimento ao som de uma melodia. • História e dramatização «O Pirata». (a criança, através da história, emite sons da natureza (vento, trovoadas), canta «O barquinho», elemento que faz o relato da história avançar). • Dança ao som de uma música «A minha vassourinha».
3,4,5,6 e 7 de Maio	Os sentidos e o conhecimento do meio local e respectivas tradições (O Senhor Santo Cristo dos Milagres)	<ul style="list-style-type: none"> • O Mundo dos Sons: Audição de diferentes sons e, posteriormente, as crianças tentarão adivinhar de que se trata. • Jogo do Bingo. • Aquecimento e relaxamento: jogos com bolas, movimentadas ao som de uma canção «Vem que eu vou te ensinar...» - aquecimento. • Jogo com bolas: «Quem fica de fora». • Canções: «Cinco Amigos» (sentidos); «Bom dia ao Sol»; «Todas as manhãs»; «Bom dia, bom dia»; «Mãos e Pés - Cores»; «Cinco Amigos» (sentidos); Canção: «Mãos e Pés - Cores». • Jogo do telefone • Jogos de ritmo e batimentos; • Os sons do corpo. • «Quando eu venho para a escola oiço...». • Jogo do telefone (anexo XXI, cf. ilustração 10). • O Mundo dos Sons: Audição de diferentes sons e, posteriormente, as crianças tentarão adivinhar de que se trata. • Jogo do Bingo • Associação de um som à respectiva imagem.
11 de Maio	O Açúcar – Visita à fábrica de açúcar Sinaga	<ul style="list-style-type: none"> • Canção «Os cinco amigos».

5.5. A EXPRESSÃO MUSICAL NO PRÉ-ESCOLAR

Ao decidirmos enveredar pelo aprofundamento da Expressão Musical tivemos em consideração as suas potencialidades pedagógicas no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, impulsionados pela fortuita precisão da sua articulação com as outras áreas do currículo. Imbuídos deste espírito, a abordagem da Expressão Musical em contextos interdisciplinares e de articulação de conteúdos/domínios: contributos da Expressão Musical, ritmo e movimento no e para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar e escolar foi o tema escolhido para explorar e aprofundar, daí que as análises que se seguem tentem evidenciar como estes aspectos foram trabalhados ou não na nossa prática pedagógica.

Tentaremos descrever e analisar de que forma foram perspectivadas as estratégias de desenvolvimento de práticas educativas, referindo a compreensão e as interpelações existentes entre a música e a criança e, por conseguinte, reflectir sobre o papel do professor no propiciar destas experiências de ensino.

5.5.1. A CANÇÃO E O CANTO NAS NOSSAS PRÁTICAS EDUCATIVAS

A voz é o instrumento, como nos dizia Raposo (2009) no enquadramento teórico, ao serviço da criança, sendo que se verificou, após a análise do quadro acima exposto, que o canto, concretizado através da canção, se tornou prática frequente no nosso estágio, mais especificamente nas acções concretizadas no seu percurso.

Teve-se, presente, que, no campo da Educação Musical, a voz se assume como o primeiro instrumento que as crianças exploram, daí que, para nós, o canto deva ser concebido como “um acto educativo e artístico” (Ferrão, 2001:12), não esquecendo que para a criança a canção resulta numa expressão de sentimentos e num momento lúdico, como verificámos nas nossas práticas em contexto.

Realizando uma análise mais pormenorizada das experiências de aprendizagem propostas e concretizadas no campo da educação musical verificámos uma grande incidência em canções que marcam determinados tempos, ou seja, canções que acompanhavam as rotinas deste grupo de crianças, designadamente as canções de acolhimento, as quais tentámos inovar, procurando e escolhendo novas canções, ensinando-as e registando-as com as crianças (pictogramas), assim como levando melodias (leitor de CDs), estruturadas em sequências de acontecimentos, que exigiam não que as crianças as cantassem mas que as escutassem, permitindo que estivessem concentradas num único foco, uma vez que só escutando a letra da canção conseguiam repetir os comportamentos e os movimentos enunciados.

Nas canções relativas ao acolhimento encontramos canções do «bom dia», como: «Todas as manhãs»; «Good Morning»; «Bom dia, bom dia»; «Bom dia ao Sol»; «Bom dia a todos». Ressalve-se que, no momento do acolhimento (primeira rotina matinal), estas canções eram acompanhadas com o recurso a diversas dinâmicas, uma vez que as crianças ao chegarem à sala de actividades necessitam de despertar e de ficarem motivadas para as restantes aprendizagens. Por exemplo, as crianças começavam por estar todas deitadas no chão e ir-se levantando consoante a letra da canção, fingiam que tomavam duche, vestiam a roupa, comiam, lavavam os dentes e corriam para a escola. Acreditávamos que, ao acompanhar as canções com gestos e movimentos, facilitávamos, conseqüentemente, a compreensão da letra e do seu conteúdo, até porque, como nos diz Gardner (1983, citado por Hohmann e Weikart, 1997: 657), as crianças acham “ (...) impossível cantar sem acompanhar essa acção com a actividade física.” Outra das estratégias, por exemplo, a canção «Bom dia a todos», consistia em pôr as crianças a dizer «bom dia» ao colega e a dividir silabicamente o seu nome, com o batimento das mãos, enquanto noutras sessões tinham de arranjar um movimento que simbolizasse o seu nome, entre outras estratégias utilizadas. Assim, aproveitávamos este momento lúdico para efectuar, implicitamente, outras aprendizagens.

A canção, na nossa acção, também acompanhava e apoiava outras rotinas como a hora do conto «Está na hora da história», em que, ao ouvirem e ao cantarem a canção, as crianças se organizavam, autonomamente, no tapete (local de concentração), para audição das histórias, e a hora de arrumar «Está na hora de arrumar», neste momento o responsável diário pelo grupo, com o auxílio de um instrumento musical, à sua escolha, percorria a sala e cantava a referida canção, neste tempo, os colegas sabiam que, em poucos instantes, teriam que começar a arrumar (a canção anunciava que faltavam cinco minutos para arrumarem as áreas de actividade).

No entanto, a canção, na nossa prática educativa, em contexto pré-escolar, estava, similarmente, ao serviço de outras experiências de aprendizagem, surgia associada, muitas vezes, às temáticas de leccionação e apelava a outros domínios e conteúdos, vejamos umas das canções exploradas, nos dias 22 e 23 de Março, na leccionação da temática da Páscoa, que informava sobre as cores (domínio da Expressão Plástica); a contagem (domínio da Matemática) e uma festividade (Conhecimento do Mundo) – canção «Coelhinho da Páscoa que trazes para mim...», outra canção «O coelhinho» aludia à caracterização física de um coelho, à sua alimentação e ao seu modo de locomoção (Conhecimento do Mundo). E estes são apenas alguns dos muitos exemplos que poderíamos aqui enumerar e que nos levaram a

verificar que a canção está ao serviço da articulação das áreas de conteúdo e respectivos domínios, pois conseguimos visualizá-los e integrá-los num só registo/suporte, fomentando, por conseguinte aprendizagens de uma forma lúdica. Notámos que as crianças, nestes momentos, não tinham a percepção de que estavam a aprender, pois ao ser-lhes agradável e ao estarem predispostas para cantar, apreendiam os conteúdos presentes na letra da canção, intuitivamente.

No que se refere à pré-disposição das crianças para a aprendizagem das canções e para a sua experimentação, no decorrer da nossa prática, fomos observando os comportamentos das crianças, sendo que alguns foram apontados e revelados, na situação actual, nos documentos de planificação. Assim, apurámos que a maioria da turma se mostrava motivada para a sua experimentação, sendo que, muitas das vezes, em certos momentos, principalmente em momentos designados como «mortos» (espera no «comboio» para o almoço, para lavarem as mãos, para irem aos sanitários), eram as próprias crianças que nos pediam e que tomavam a iniciativa de cantar e, por vezes, em grupo iam cantarolando, ao caminharem para o espaço de recreio, ou até mesmo, conseguimos ouvi-las a cantar durante as suas brincadeiras (observou-se que as alunas B e M cantavam enquanto montavam um *puzzle*).

Importa reconhecer que muitas canções não eram planificadas, surgiam naturalmente no decorrer da nossa prática lectiva, e é relevante mencionar que, durante a hora de acolhimento de manhã ou de tarde (após o almoço), as crianças gostavam de partilhar com o grupo canções aprendidas em espaço extra-lectivo. Refira-se que, no dia 3 de Maio, o aluno F, uma das crianças mais inibidas, pediu para ensinar uma canção aos colegas, levantou-se e cantou a canção denominada «O burro Lélé». Ao cantarmos todos juntos a “sua” canção foi interessante notar a rapidez com que as restantes crianças tinham decorado a letra da canção, talvez devido a se tratar de uma canção com teor pouco extenso e pelo seu carácter cómico. Saliente-se que as crianças cantaram-na e pediram para a cantarmos em grande grupo, no decorrer de toda a semana pedagógica, sendo que nos mostramos receptivos e flexíveis, de modo a atendermos, também, aos interesses e motivações das crianças.

Há que referir que existiam crianças que, no início da nossa actuação, revelaram alguma hesitação para a prática do canto, sobretudo quando estas envolviam o acompanhamento com gestos. Ao perguntarmos o porquê de não o fazerem mencionavam que tinham vergonha ou encolhiam os ombros, no entanto, com o passar do tempo, ao verem os restantes colegas mais desinibidos a agiram com naturalidade e com recurso a algumas

estratégias por nós pensadas (essas crianças eram encarregues de escolher uma música que quisessem cantar, de escolher e de ensinar uma nova canção a apresentar aos colegas no dia seguinte, recorrendo à ajuda dos pais para tal e, por vezes, as canções eram criadas pela própria criança no momento), a hesitação foi-se desvanecendo.

As canções também surgiram associadas a representações efectuadas por nós, profira-se que na representação de um pirata (anexo XXI, cf. ilustrações 11 e 12) e no conto da história «O Pirata» (20 de Abril), as crianças tiveram um papel activo, dado que tiveram que emitir sons da natureza e de cantar a canção «Um barquinho ligeiro andava...» elemento que desencadeava o desenrolar da história, pois o barquinho só navegava se as crianças cantassem, caso contrário parava, as crianças eram elementos fundamentais para o relato da história e também brotaram de jogos, como por exemplo o jogo de roda (Jogo do «coelho Hop», adaptação do jogo «O lencinho vai na mão»).

Estes momentos exigiam a consagração de várias fases, nomeadamente a aprendizagem da letra da canção, a exploração do conteúdo e das especificidades da mesma (rima, ritmo), a aprendizagem da melodia, a conjugação destas duas componentes, entre outras. Não ensinamos as canções na nossa prática sem antes termos em consideração que a mesma precisaria de ser replicada, pois a repetição é fundamental neste processo de aprendizagem de uma canção, dado que só assim se dará a consolidação das aprendizagens, a preservação e a representação na mente e na memória da criança.

Consideramos que esta prática do canto foi uma mais-valia para o desenvolvimento de competências nas crianças, como sejam a atenção, a concentração, a compreensão e expressão oral, a memorização, a consciência sensorial, assim como, para a aquisição de conhecimentos e para a consecução de uma prática alegre e dinâmica. Confessamos que, dado o pouco tempo de leccionação, tivemos de optar por determinadas estratégias e experiências de aprendizagem que nos permitissem rentabilizar o pouco tempo disponível, todavia, sabemos que poderia ter sido adoptado um vasto leque de actividades que estaria, igualmente, ao auxílio das estratégias de actuação neste foro. Assim, mencionamos, agora, alguns exemplos viáveis de serem implementados no futuro como a criação em pequenos grupos de canções e de melodias pelas crianças, sobre uma determinada temática ou conteúdo; gravação do canto individual ou em grupo das crianças para uma posterior audição e exploração da mesma, tanto a nível estético (entoadada, ritmada, participada, uníssona, audível), como a nível da oralidade; a produção de um livro com todas as canções registadas, no decorrer do estágio; a construção de instrumentos musicais para acompanhar as canções, entre outras.

Por tudo isto, acreditamos que a canção, no nosso estágio, foi um elemento propulsor de articulação e transversalidade entre as temáticas que tínhamos de leccionar, entre as áreas de conteúdo e os domínios preconizados pelas OCEPE, de facto, tendo em conta tudo o que descrevemos, analisámos e relacionámos, as canções não só foram um momento de expressão de sentimentos, um momento de aprendizagens, como também surgiram como uma referência que acompanhou determinados acontecimentos.

5.5.2. A EXPRESSÃO MUSICAL COMO RESPOSTA À NECESSIDADE DE MOVIMENTO

As crianças relacionam de forma natural a música e o movimento corporal, uma vez que como nos dizia Patrício (2000) o corpo é a matéria da música. O corpo é configurado como o meio para a acção e para o movimento. Neste sentido, alimentados por uma motivação intrínseca, comandada pelo prazer de se expressar, a criança sente a necessidade de atribuir significados e de se movimentar através da música.

Ao analisarmos a nossa prática verificámos que, na PES I, a música aparecia, grande parte das vezes, associada às sessões de Expressão Motora, sobretudo em actividades relacionadas com o aquecimento e o relaxamento. Não o fizemos com intenção, porém pensamos que tal se deveu à necessidade revelada por determinadas crianças em «libertar» energias, assim o aquecimento estava associado a essa conjugação possível entre a música e a libertação de energias e a expressão de sentimentos, pois as crianças ao movimentar-se, livremente, ao som de uma melodia, conseguiam libertar tensões e conquistar movimentos amplos, possibilitando um maior foco de atenção para as restantes actividades. Também eram contemplados movimentos mais orientados, por parte dos formandos, pois é certo que “(...) pela integração de sequências significativas e finalizadas é que os movimentos alcançam algum sentido.” (Condessa, 2006: 38) Quando as crianças já se movimentam autonomamente, gostavam de se movimentar livremente pelo espaço, actividade que representava para elas um momento de satisfação, segundo o que pudemos observar, conjugando uma série de aprendizagens e desenvolvendo competências, como por exemplo, a cooperação, a lateralização, a socialização (Tafari, 2006).

Um dos objectivos foi, também, explorar a capacidade, deste grupo de crianças, para iniciar e para parar o movimento corporal, através de jogos em que a criança andava, se movimentava ou executava uma tarefa ao som da música e que deixava de executar ao deixar de escutar a música. Neste contexto, sentimos que contribuimos para que as crianças conseguissem ter um maior controlo do seu corpo, pois tal como é essencial e indispensável

que a criança se movimenta, “[a] inibição do movimento, ou seja, a capacidade de estar quieto e de se relaxar faz também parte do trabalho a nível da motricidade global.” (OCEPE, 1997: 58) Nestas sessões, a música constituiu uma forma de conciliar as potencialidades deste elemento com o movimento livre e com o movimento orientado, conseguiu-se, através dela, explorar diferentes formas de movimento. Tudo isto, no nosso parecer, facultou-lhes, gradualmente, uma consciência e interiorização do esquema corporal, um desenvolvimento da motricidade grossa, da lateralidade, coordenação, socialização e cooperação.

Aspirava-se que, através da música, conseguíssemos proporcionar sessões mais vívidas, dinâmicas e alegres. Acreditamos que tal propósito foi conseguido, note-se que consistam em tempos em que todo o grupo participava em uníssono nas aprendizagens, com afinco e motivação. Em algumas sessões, verificámos que algumas crianças dispersavam a sua atenção, principalmente se havia um forte cariz lúdico subjacente, porém, notámos que, ao terem que acompanhar e de se movimentar ao som da melodia, ficavam mais atentos e realizavam as actividades propostas. No entanto um aluno (R), com grande dificuldade em controlar o seu comportamento e acatar regras, como podemos constatar nos registos de observação em anexo (anexo XVIII), dispersava-se e comportava-se menos bem mesmo nestes momentos. Numa das sessões, ao entregarmos um objecto (bola), para que o aluno R, assim como os restantes, pudesse acompanhar a melodia com o mesmo, notou-se que ele, ao pegar na bola, dançou com ela ao som da melodia, movimentando os braços e segurando-a, atribuindo-lhe vários papéis (dançar com a bola como se fosse uma bola de chumbo, dançar com a bola como se ela fosse um bebé), assim averiguámos que o seu comportamento se alterou, numa das sessões, ao a dinamizarmos com recurso à melodia e a recursos de suporte de expressão. Neste sentido, como esta estratégia resultava para esta criança, em algumas sessões posteriores, adoptámo-la de novo, pois ao manter a criança centrada na exploração de um objecto esta não dispersava tanto, como anteriormente sucedia. Este recurso/objecto pode ser considerado um suporte de expressão, dado que a criança conseguia expressar-se através dele, atribuindo-lhe diferentes designações. Contudo não podemos generalizar esta ocorrência para todas as crianças e até mesmo para esta criança em questão, pois como se pode confirmar no anexo anterior citado, este aluno, num mesmo dia adopta diferentes tipos de comportamentos. Sendo assim e de forma a compreendermos, no decorrer da prática, estas ocorrências e alterações de comportamento deste aluno, optámos por reflectir sobre elas, como se poderá confirmar no documento em anexo (anexo XVIII).

Nestas sessões foi crucial primar pela idealização de momentos que envolvessem movimentos mais amplos e actividades mais lúdicas e participativas, aspiração que entendemos alcançada através da concretização de actividades em que o movimento surgiu interligado à música. O movimento através da música permitiu-nos, concomitantemente, observar e registar nas nossas situações actuais, o desenvolvimento motor das crianças (progressos e retrocessos).

Para que se compreenda em que consistiam estas experiências de aprendizagem, rentabilizamos este espaço para descrever algumas delas. Neste contexto, no dia 9 de Março, no aquecimento, as crianças movimentaram-se ao som e ao ritmo da melodia, cantando e gesticulando, a canção «Eu conheço o meu corpo!», aprendida no dia anterior. A disposição das crianças, para esta actividade, foi feita em filas horizontais, com seis crianças cada, para que a formanda pudesse visualizar o grupo todo. Posteriormente, antes de distribuímos os lenços coloridos pelo grupo, explicitámos a acção a desenvolver e, só depois de verificarmos que as crianças tinham percebido, pedimos para que uma criança, aquela que aparentemente estava mais distraída, para exemplificar a actividade. Só nesta altura distribuámos um lenço, de tecido colorido, a cada criança. A actividade decorreu da seguinte forma: primeiramente as crianças circulavam pelo espaço e quando era dada uma indicação, sobre as partes do corpo que elas deveriam tapar com o lenço (tapar a cabeça, o braço direito, a perna esquerda), elas continuavam a circular, mantendo a posição solicitada e assim sucessivamente. Uma vez feita esta iniciação, introduziu-se a melodia em que a criança tinha de andar, no sentido dos ponteiros do relógio, ao pararmos a música eram dadas as indicações atrás mencionadas, de seguida movimentaram-se e movimentaram os lenços ao som da música.

Concernente, também ao momento do aquecimento, no dia 20 de Abril, foram exploradas questões posicionais (em cima, em baixo), direccionais (à frente, atrás, à esquerda, à direita), de modo a não só a aquecer os músculos, dançando ao som de uma música «A minha vassourinha» (anexo XXI, cf. ilustrações 13, 14, 15 e 16), como também preparar as crianças para o jogo que se seguia, o qual envolvia questões de carácter direccional e posicional. Por seu turno, no dia 4 de Maio, na sessão de Expressão Motora, optou-se por actividades mais lúdicas e por movimentos ainda mais amplos, com recurso a bolas. Escolhemos uma música «Vem que eu vou-te ensinar», com diferentes variações para a realização do aquecimento, em que cada criança tinha na sua posse uma bola, principal suporte para o movimento (trabalhar braços e pernas). Outro jogo efectuado com as bolas foi o «Quem fica de fora», que se desenrolou do seguinte modo: formámos um círculo no chão

com uma corda, as crianças encontravam-se a circular pelo espaço circundante, ao som de uma melodia, com a bola na mão, ao silenciar-se a melodia as crianças tinham de tentar que todas as bolas coubessem no círculo. A cada vez, íamos encolhendo o círculo, formado com a corda. O objectivo do jogo era que as crianças cooperassem umas com as outras, para que as bolas de todos fossem cabendo no círculo, pois quando uma bola não coubesse no interior do círculo, todo o grupo perdia o jogo.

Ao estudarmos estas situações verificámos que a criança exprimia-se, assim, pelo movimento global, na medida em que encontrava nestas sessões uma forma de se expressar, isto é, confirmámos que por essa via a criança conseguia expressar, o que não conseguia através da oralidade (Sousa, 2003b). Era através destas actividades que exigiam grande movimento, espontâneo e criativo, que a criança tinha a oportunidade de desenvolver as suas estruturas neuropsicológicas, na perspectiva de Sousa (2003b), libertando-se, afirmando-se e desenvolvendo a sua personalidade (Sousa, s.d.a).

A música, é, também, considerada um agente terapêutico, nesta linha de pensamento, por isso, rentabilizámos o tempo de relaxamento, sem que nos consideremos terapeutas nem afirmemos que realizámos sessões de musicoterapia. Consideramos, no entanto, que, com pequenos passos, conseguimos despoletar sentimentos nas crianças, bem como apaziguar os seus medos e inseguranças, criando um clima de segurança, calma e relaxamento, despertando sentimentos construtivos. Relembre-se que a música atende às mais variadas necessidades da criança, como por exemplo, à segurança e à auto-expressão (Reboredo, 2003) e atinge zonas profundas do ser (Gagnard, 1974).

No dia 23 de Março, o relaxamento foi acompanhado por uma música calma. No entanto, no princípio da música, o objectivo era dar a sensação de algum movimento que se ia desvanecendo. Os coelhos (crianças) estavam assim a andar pelo jardim (aos saltos), até que começou a chover e os coelhos tiveram que se refugiar nas suas tocas, e foram adormecendo, muito lentamente. Nesta altura, a formanda foi referindo as partes do corpo que iam «adormecendo» primeiro. Referente ainda ao relaxamento, no dia 4 de Maio, realizou-se mais uma sessão de relaxamento acompanhado pela música, neste tempo, as crianças imaginaram que as bolas eram várias coisas: uma pedra muito pesada, uma pena, uma bola a esquentar, uma bola muito fria, um bebé. De seguida, em conjunto, todos deitados no chão, fizeram exercícios de relaxamento dos músculos com a bola, colocando-a debaixo das pernas, da cabeça, das costas e movimentando-a. No final, a bola assumiu o papel de bola mágica que tinha o poder

de adormecer o corpo. Assim, ao passar a bola por cima do corpo de cada criança, sem lhe tocar, o corpo adormecia, progressivamente.

Olhando retrospectivamente para esses momentos, consideramos que, aquando do relaxamento, as crianças, através da audição musical, conseguiam, na sua generalidade, voltar à calma e à harmonia necessárias à consecução das aprendizagens a realizar no decorrer do dia lectivo. Alguns momentos eram também orientados por nós, como tal, ao som da música e de algumas indicações dadas às crianças, estas iam tomando consciência do seu corpo, pois tal como também é possível consciencializar-se dele em acção (Condessa, 2006), é concebível compreendê-lo em relaxamento, e penetrar na tranquilidade que a música lhes trazia, sendo que no final era dado tempo para que a criança, intuitivamente, pudesse apreciar a melodia e fazer as suas próprias interpretações da mesma. Todavia, ressalve-se que, como se pode confirmar através do quadro relativo ao plano de trabalhos e comprovar no ponto sobre a canção, o movimento não surgia, unicamente, associado às sessões de expressão motora. Até porque, como pudemos verificar, este surge aliado às canções preconizadas e realizadas.

Nas nossas práticas pedagógicas, no espaço de recreio, tentávamos entrar e incorporarmo-nos nas brincadeiras e nas danças de roda das crianças. Confessamos, porém, que no interior da sala de actividades não implementámos actividades que fossem, explicitamente, ao encontro das danças de roda, mas ao visualizarmos que as crianças, por iniciativa própria, recorriam a elas nas suas brincadeiras, tentámos observar como se comportavam neste tempo. Assim notámos que as crianças, enquanto cantavam, formavam uma roda de mãos dadas, normalmente escolhiam danças de roda em que uma criança ficasse no centro («Teresinha de Jesus», «Dona Anica»). Pensa-se que se organizavam assim para que depois pudesse existir a dinâmica de se irem alternando, não cumprindo um papel tão passivo, mas alternando-o com um desempenho de maior protagonismo. Verificámos que, aos poucos e poucos, outras crianças, que não se encontravam a participar na brincadeira, iam pedindo para incorporá-la. Considera-se, pois, que as danças de roda, para além de serem um modo de divertimento, são uma forma de movimento, estimulam o gosto pela prática do canto e são, simultaneamente, uma forma de, como argumentava Batalha (2010), partilhar conhecimentos, promovendo a imaginação e a emoção, na medida em que despertam e ajudam a desenvolver um vasto leque de competências, entre as quais destacámos a coordenação e a sociabilização. Acreditamos, por isso, que a escola deve responsabilizar-se e assumir um papel preponderante na preservação das danças de roda, na medida em que estas satisfazem muitas das necessidades das crianças.

Tudo isto leva-nos à confirmação da suposição feita, previamente, a estas análises da prática educativa, quando dizíamos que, no nosso pensar, não se deveria primar por criar a concepção de que a música pertence à Educação e Expressão Musical e que o movimento corresponde à Expressão Motora e/ou Educação Física. Isto é, chegámos à conclusão de que faz todo o sentido, enveredar por uma visão e concepção integrada destes componentes. Neste instante, ao reflectirmos sobre a nossa acção e tendo em atenção os nossos planos de acção, concluímos que talvez nos tenhamos entusiasmado no que diz respeito ao uso da música nas sessões de Expressão Motora, contudo, não deixaríamos de o fazer, dado os resultados obtidos – as crianças conseguiram, através da articulação da música com o movimento, realizar movimentos amplos, trabalhar questões de coordenação, de lateralidade, de socialização, de destreza motora, como fomos verificando através das listas de verificação que contemplavam os indicadores de aprendizagem que se pretendia que a criança atingisse com determinada actividade, e também não deixaríamos de recorrer à música nos momentos de relaxamento, na medida em que sentimos que as crianças apreciaram tal momento (deitavam-se, fechavam os olhos e, por vezes, quando a música terminava ficavam no mesmo local até que a formanda solicitasse que se levantassem). Embora, após reflectirmos, termos achado que talvez teria sido uma mais valia observar como o mesmo grupo de crianças reagia num relaxamento sem recurso à música, não tivemos esta hipótese, no que se refere às sessões de Expressão Motora.

Teria sido igualmente relevante, caso tivéssemos mais disponibilidade e não tivéssemos que intervir com todo o grupo, verificar como determinado grupo, sujeito a esta articulação da música com o movimento, reagiria a uma sessão que primasse por esses propósitos, em comparação com um grupo que não estava habituado a este ambiente nas suas aulas. Outro aspecto que podíamos ter evidenciado nas nossas práticas, ao estarmos atentos às necessidades das crianças, poderia ter sido tentar idealizar/concretizar experiências de aprendizagem que envolvessem e que fossem centradas num conjunto de actividades que fossem ao encontro das motivações das crianças, poderíamos ter partilhado com elas a planificação e tentar «negociar» e/ou aprimorar as actividades a propiciar, tornando-as mais significativas, isto é, atender às generalidades, como, também, às especificidades do grupo de crianças. Alguns estudos demonstram que um maior conhecimento e controlo dos procedimentos de aprendizagem elevam a auto-estima e aumentam a motivação intrínseca. No entanto, em momento de estágio, esta estratégia torna-se difícil, dado que na semana em que planificávamos não estávamos em contacto com as crianças.

Outra actividade que poderia ter sido executada era a criação de pequenas coreografias para uma melodia, realizadas pelos grupos de crianças, e que posteriormente seriam apresentadas em grande grupo, nestes momentos as crianças teriam de cooperar e de coordenar movimentos. Reconhecemos que também poderíamos ter planificado mais momentos em que a criança se pudesse expressar através do movimento livremente com recurso à música. Contudo, somos apologistas de que o movimento estruturado acarreta muitas mais vantagens e benefícios, como vimos e como alguns autores defendem.

5.5.3. A EXPRESSÃO MUSICAL: UM MEIO OU UM FIM?

A música é um elemento impulsionador, como conceptualizámos no enquadramento teórico, é assim considerada um elemento propulsor de aprendizagens, de desenvolvimento de competências, como resposta à necessidade de expressão e de movimento (Cordeiro, 2007). Porquanto, neste ponto, daremos a nossa opinião acerca do papel e da função que a Expressão Musical desempenhou na prática pedagógica no pré-escolar, ressaltando e respondendo à questão anunciada no título - será a Expressão Musical um meio ou um fim?

A música, na educação de infância, assentou essencialmente em actividades de expressão, de descoberta, de criação, de fruição, de experimentação e de diversão, constituindo, a nosso ver, um pilar para as aprendizagens futuras e para edificar a personalidade da criança. Configurou-se, assim, como um meio para a construção do saber e, sobretudo, no que se refere à construção do ser, um meio para o saber ser. Tal como nos dizia Sousa (2003b), alguns pedagogos apesar de basearem os seus trabalhos em excelentes princípios psicopedagógicos acabam por menosprezar estes mesmos princípios ao considerarem a música, meramente, como um fim e não como um meio. Vislumbrámos que a música era uma constante no pré-escolar, sendo na sua génese, sobretudo uma forma de proporcionar aprendizagens, uma vez que ao considerarem a música aliciante, as crianças ficavam despertas e motivadas para as actividades que se seguiam. Outro factor que nos levou a considerá-la um meio e não apenas um fim foi a oportunidade e a facilidade que esta componente nos oferecia no que concerne à articulação com as restantes áreas de conteúdo e respectivos domínios. Contudo, ao analisarmos com mais afinco, notámos que a música era, também, um fim, mas um fim apenas no sentido de ser capaz de fazer com que as crianças se sentissem bem e porque era capaz de divertir as crianças, fim último e natural de grande parte da sua actividade.

Nestas circunstâncias, estamos aptos a aferir que a Expressão Musical constituiu um meio (modo de atingir um objectivo, um elemento intermediário) que não poderá deixar de se transfigurar num fim (objectivo, finalidade, intenção). A nós, enquanto educadores futuros, caber-nos-á a incansável tarefa de tentar fazer prevalecer esta dimensão nas salas de actividades da educação de infância, de forma a que esta possa não só ser um meio para a articulação de conteúdos, mas sobretudo que seja capaz de prevalecer por si própria. Temos de orientar e garantir que as crianças, em contexto pré-escolar, possam experimentar diferentes papéis na área de Educação e Expressão Musical como os consagrados nas OCEPE (1997): escutar, cantar, dançar, tocar e criar, aos quais acrescentaríamos apreciar e divertir, desenvolvendo diferentes significados e competências. Neste sentido a programação das actividades e das estratégias, como as que apresentámos, poderão permitir um maior sucesso e uma maior potencialidade educativa das aprendizagens.

6- UMA INTERVENÇÃO EDUCATIVA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

6.1- A ESCOLA DO ESTÁGIO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO - EB1/JI DE SANTA CLARA

6.1.1- O MEIO ENVOLVENTE À ESCOLA – CARACTERÍSTICAS E ACTIVIDADES A REALÇAR DO ESTÁGIO

Foi também no concelho na freguesia de São José, pertencente ao conselho de Ponta Delgada, que desenvolvemos o nosso estágio no 1.º Ciclo do EB, na Escola Básica Integrada Canto da Maia, situada na Rua Almirante Botelho de Sousa. Foi nesta escola que se encontravam todas as turmas do quarto ano de escolaridade, pertencentes ao núcleo da EB1/JI de Santa Clara, entre elas destacamos aqui, de modo particular, a turma número trinta e três, junto da qual desenvolvemos a nossa intervenção pedagógica.

Evidencie-se que, sempre que possível, procurou-se propiciar, ao longo da acção em contexto, um envolvimento e inter-relação com a EB1/JI de Santa Clara, como já tinha vindo a ser efectuado em anos transactos, tanto para intercâmbio entre as crianças e os restantes agentes educativos, como para a partilha de aprendizagens e a promoção da sociabilização. As actividades preconizadas pelo PAA contemplavam, na maioria das vezes, actividades que permitem este tipo de encontro. A festa de Natal, da responsabilidade dos formandos, foi um momento onde se procurou rentabilizar uma das entidades do meio circundante, nomeadamente o Coliseu Micaelense, usando-o como espaço para a realização do convívio

com a comunidade educativa. Ressalve-se que este momento concedeu a oportunidade para a comunidade educativa socializar e conviver, bem como concebeu o intercâmbio entre as diferentes turmas, dos diferentes edifícios escolares.

6.1.2. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA E ACTIVIDADES A REALÇAR DO ESTÁGIO

A Escola Básica 1/Jardim de Infância de Santa Clara é parte integrante da unidade orgânica Escola Básica Integrada Canto da Maia. Contudo, dado que algumas salas da escola «mãe» (EB1/JI Santa Clara) se encontram inutilizáveis, três turmas do quarto ano de escolaridade e uma do terceiro ano concentraram-se no bloco A do edifício escolar da escola sede. Como tal, entendemos que faz todo o sentido caracterizar este espaço, o estabelecimento de ensino frequentado, actualmente, pelas crianças.

No que se refere ao pessoal docente, a nível do 1.º ciclo, no bloco A, a escola dispunha de quatro docentes titulares de turma, dois professores de apoio educativo, um professor de ensino especial e uma técnica de reabilitação, segundo consta do questionário realizado à professora titular de turma (anexo VII). Respeitante ao pessoal não docente, sabemos que dispunha de duas auxiliares de acção educativa que apoiavam exclusivamente as crianças deste ciclo. Relativamente ao espaço físico, as estruturas deste estabelecimento, utilizadas pelas crianças da turma e por nós eram: o pavilhão central (polivalente), o bloco A (salas de aulas e sanitários, espaço circundante - recreio); o pavilhão gimno-desportivo; o campo de jogos exterior e o campo de futebol do Lajedo. Às quartas-feiras, de acordo com o horário da turma, incorporou-se nos planos de acção idealizados a leccionação da disciplina de Educação e Expressão Físico-Motora, a qual foi ministrada nos edifícios acima mencionados, por rotatividade dos locais.

Como conceptualizado, uma das linhas de acção do projecto formativo era conseguir uma ida à biblioteca da escola, com o intuito ou de realizar pesquisas ou de ler uma história, tentando fomentar, nas crianças, o gosto pela leitura e, por conseguinte, sensibilizá-las para necessidade de criar hábitos de leitura. Esta última acção (leitura de uma história) foi desenvolvida no dia 6 de Dezembro. Estabelecemos previamente alguns contactos com a professora responsável pela biblioteca e, neste mesmo dia, vimos se havia disponibilidade, para receber a turma, sendo que obtivemos resposta positiva. Como tal, no dia 6, as crianças dirigiram-se à biblioteca, onde, primeiramente, houve um esclarecimento da nossa parte sobre algumas regras e procedimentos a ter em conta na utilização de espaços como este e de exploração do local (semi-dirigida) e dos elementos integrantes (livros, enciclopédias) pelos

alunos. De seguida, os alunos escutaram uma história, na qual interpretámos uma personagem «rena Rodolfa», com os respectivos adereços, e, após esta etapa, passou-se a uma actividade que visava a compreensão textual. As crianças revelaram interesse pela actividade e pela visita, saliente-se o entusiasmo de algumas que já queriam requisitar livros, no momento.

Ressalve-se que temos consciência de que seria necessário reunir muitos mais esforços para tornar este espaço funcional e de uso frequente para estas crianças, visto que só naquele momento, final do primeiro período, começavam a frequentar aquele espaço. E sabemos da necessidade de continuar a sensibilizar as crianças neste sentido, porquanto, como se costuma dizer «mais vale lançar a semente, do que esperar que nasça ao acaso». Gostaríamos, ainda, de salientar que no decorrer das práticas lectivas, facultámos, tal como preconizado no projecto, contactos com diversos recursos visuais e manipulativos, tais como livros, fantoches, diversos materiais que estiveram ao auxílio das aprendizagens, construídos por nós e pelos alunos, jogos, músicas e recorremos às TIC, as quais estiveram ao auxílio da leitura, da escrita, das áreas de expressão e, também, como modo de dinamizar algumas sessões lectivas.

O PAA ainda não se encontrava concluído, no entanto, previa-se a concretização de uma feira do livro, da responsabilidade conjunta das turmas do 4.º ano. Nesta semana, as restantes colegas de estágio estavam a intervir, sendo que nos coube dinamizar e participar na Feira do Livro, sendo que não nos envolvemos na preparação (montagem e organização) da feira, mas tivemos a preocupação de levar um livro, neste caso específico, sobre a importância dos livros e da leitura «O rapaz que comia livros», na expectativa de dinamizar uma sessão de leitura para as crianças das turmas do 1.º Ciclo que visitariam, nestes dias a feira. Tal intuito não se concretizou, dado que não compareceu nenhuma turma do 1.º C, ao contrário do previsto, na feira. A nossa acção consistiu, sobretudo, na supervisão do espaço e venda de livros.

Os projectos, nomeadamente o PEE e o PCT; o regulamento interno e a planificação anual, ainda se encontravam em (re)formulação. Todavia, pôde-se ter presente, neste momento, os princípios e os valores delineadores do PEE da unidade orgânica, fornecidos pelo conselho executivo às docentes da escola: respeito mútuo, disciplina, trabalho, responsabilidade, cooperação, solidariedade, educação para a saúde, defesa do ambiente, democracia e cidadania. A cooperação foi um dos grandes propósitos da acção da formanda.

6.1.3. CARACTERIZAÇÃO DA SALA E ACTIVIDADES A REALÇAR DO ESTÁGIO

A sala de aula da turma em questão não se encontrava organizada por áreas, no entanto pudemos referir algumas das subdivisões existentes na sala (anexo XVII, cf. 2), nomeadamente o cantinho das plantas e a despensa de material.

No que concerne à organização das mesas na sala, elas encontravam-se dispostas em U (anexo XVII, cf. 2), e algumas mesas foram concentradas no interior do U, nestes lugares, sentavam-se os alunos com maior dificuldade de concentração. Durante a nossa prática lectiva mantivemos esta disposição, fazendo alguma alteração, sempre que se considerou necessário.

Neste ciclo, foi também importante apostar na renovação de recursos na sala de aula, contribuindo para que a criança contactasse com outros recursos e suportes que estivessem ao auxílio das aprendizagens a desenvolver. Outra das estratégias foi a exposição dos trabalhos realizados pela turma, na sala, pois valorizou-se, com esta estratégia, o trabalho da criança, criando-lhe hipóteses de se rever e de se empenhar no mesmo.

6.2. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

Para que o formando/professor possa estruturar as suas opções educativas e encontrar as práticas/estratégias de ensino que mais se adequam ao grupo de crianças com que vai intervir tem de, antes de mais, fazer uma análise, acompanhada de uma reflexão acerca da realidade da turma, com objectivo primordial de atender às características, gostos e necessidades das crianças.

A turma número trinta e três, do quarto ano de escolaridade, é composta por vinte crianças, sendo treze do sexo masculino e sete do sexo feminino, com idades compreendidas entre os oito e os onze anos de idade. Ressalve-se que estamos a falar de uma turma muito participativa e que mantinha uma relação avaliada de boa a muito boa (anexo VII), com os colegas da turma e com o pessoal docente e não docente desta escola. À excepção dos alunos N e J, os restantes frequentaram o ensino pré-escolar. Por seu turno, quatro crianças (I, J, E e T) integravam pela primeira vez esta turma, o aluno I veio transferido de outra escola, enquanto os alunos T e J já se encontravam nesta escola, pois estavam a frequentar pela segunda vez o quarto ano de escolaridade. Os alunos (H e L), como trabalharam ao longo do ano transacto, competências de nível III, ficaram retidos no quarto ano, desenvolvendo pela primeira vez competências de nível IV. Neste sentido, tentou-se adoptar actividades diferentes das dos anos transactos, como por exemplo, não recorrer tão frequentemente ao manual para a leitura de textos, já conhecidos pelas crianças, utilização de materiais diversificados, entre

outras. O aluno E veio de um país estrangeiro – Estados Unidos da América –, sendo propósito da formanda fazer com que se sinta integrado e rentabilizar e valorizar o seu conhecimento cultural diverso. Este aluno foi acompanhado (apoio individualizado) na disciplina de Língua Portuguesa (escrita e oralidade).

As crianças da turma que usufruíam de apoio educativo eram os alunos Q, T, N, E e J, o apoio incidia em duas áreas curriculares: Língua Portuguesa e Matemática. Por sua vez, os alunos H e L recebiam apoio do núcleo de educação especial. O aluno T ficou retido no quarto ano, na medida em que não atingiu as competências mínimas consideradas essenciais para a transição de ciclo, sobretudo em Língua Portuguesa. No processo desta criança, encontra-se referido que o aluno «tem dificuldades na escrita de textos criativos», contudo, no decorrer da primeira intervenção da formanda notou-se que o aluno completou a história sugerida, sendo imaginativo e até solicitou mais linhas para a escrita do texto, para além do limite máximo delineado. Esta criança revelou-se estar em notória evolução e empenhado nas suas tarefas. Nesta mesma actividade, os alunos H e L revelaram interesse e aquando da apresentação do produto final à turma, recorrendo à Expressão Dramática, ambos se mostraram desinibidos e à vontade perante a turma, o que não acontece diariamente. O aluno L, ao comunicar com a formanda e com a turma (pensa-se que pudesse ser devido à dificuldade de dicção que apresenta), retraía-se e não demonstrava muito interesse em se expressar em grande grupo. Assim, foram pensadas e criadas situações deste género, de forma a desenvolver capacidades a este nível com estas crianças, como, por exemplo, a apresentação de um «Telejornal»).

De acordo com as observações efectuadas e com os testemunhos da professora titular de turma (anexo XVII), as disciplinas em que as crianças revelavam mais dificuldade eram a Língua Portuguesa e a Matemática, e menor dificuldade em Estudo do Meio. Após uma análise dos questionários realizados às crianças (anexo VI, cf. 1), chegou-se à conclusão de que todas as crianças gostam de vir para a escola («aprendemos novas coisas»; «é grande, bonita, tem coisas novas e faz-se boas amizades»), à excepção do aluno L («mais ou menos, tenho de acordar cedo (...) prefiro ficar em casa com o meu pai»). Não podendo generalizar os restantes resultados, remete-se outras inferências para a observação do anexo (VI, cf. 2), no qual será visível um tratamento das respostas das crianças aos questionários.

Apesar da heterogeneidade da turma, as crianças foram apresentando um ritmo de aprendizagem mais estável no decorrer das práticas, em que até mesmo os alunos com mais dificuldade foram conseguindo acompanhar o restante grupo sem grande embaraço; no

entanto, foi nossa intenção dar mais atenção a estas crianças, proporcionando-lhes, sempre que possível, um apoio mais individualizado, reconhecendo e valorizando, perante todo o grupo, a superação dos seus obstáculos e evidenciando os seus saberes/conhecimentos.

6.3. CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO DE PAIS E PROFESSORAS: PERCEPÇÕES SOBRE A RELEVÂNCIA DA EXPRESSÃO MUSICAL NO DESENVOLVIMENTO E NA EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS

Realizando uma análise aos inquiridos por questionário, no que diz respeito às percepções dos pais/encarregados de educação do 1.º ciclo do Ensino Básico, averiguámos que, ao responderem à questão acerca da importância que atribuem às áreas curriculares disciplinares neste ciclo, 26% relevam a área de Educação e Expressão Musical, enquanto 74% dos inquiridos atribuem maior foco às áreas de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, sendo que as áreas artísticas e a Educação Físico-Motora foram enunciadas como as de menor importância.

Vários estudos têm determinado que a música é muito importante para o desenvolvimento da criança, porém 10% dos pais/encarregados de educação do 1.º ciclo não concordam com tal afirmação, argumentando “(...) não acho que a educação musical seja assim tão importante” (Encarregado Educação 1.º CEB, 2010); “Há áreas com mais prioridade” (Encarregado Educação 1.º CEB, 2010). 68% dos encarregados de educação do 1.º CEB referiram que realizam actividades musicais, sendo apenas 32% os que não idealizam nem planeiam actividades deste foro com os seus filhos/educandos. As actividades evidenciadas pelos inquiridos que as praticam, segundo a análise que efectuámos, são, essencialmente, as mesmas actividades mencionadas no ponto das percepções dos educadores e pais do pré-escolar.

Aquando do questionamento às professoras titulares dos nossos núcleos de estágio sobre a sua opinião acerca da afirmação: “Vários estudos têm determinado que a música é muito importante para o desenvolvimento da criança”, as inquiridas, unanimemente, corroboraram esta evidência, argumentando que “(...) através da música a criança poderá desenvolver todas as áreas (psico-motoras, intelectuais e emocionais...)” (Professora do 1.º CEB P, 2010); referem também que a música contribui “(...) para apoiar as diferentes áreas leccionadas.” (Professora do 1.º CEB G, 2010).

Na sua generalidade, todas as docentes inquiridas têm por hábito realizar actividades musicais com os seus alunos. O corpo e a voz são também os recursos privilegiados pelas

professoras do 1.º CEB, nas suas acções educativas. Realizando uma análise às respostas das docentes deste ciclo, pudemos inferir que estas actividades surgem em tempos específicos (45 minutos semanais); em festividades, pois “(...) é natural que por altura das festividades esta expressão musical seja mais trabalhada.” (Professora 1.ºCEB G, 2010); e de forma transversal a todas as áreas.

Na perspectiva dos professores do 1.º Ciclo a relação música – ritmo – movimento “é algo intrínseco e intuitivo (...) desperta para a consciência corporal e coordenação motora, uma vez que desperta o desejo ou a sugestão de mexer o corpo” (Professora 1.ºCEB G, 2010), ou seja, “(...) a música está associada ao ritmo e este ao movimento, surgem como elos indissociáveis.” (Professora 1.ºCEB P, 2010)

6.4- PLANO DE TRABALHOS E INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

Dias de Intervenção	Temáticas/Conteúdos	Experiências de Aprendizagem
11, 12 e 13 de Outubro	Os primeiros socorros, a identificação de cuidados a ter com exposição ao Sol, o resumo de textos e histórias, o completar histórias e um aprofundamento/resumo das ordens e classes até à classe dos milhões, leitura e decomposição de números.	Exploração da canção: <i>Sol de Outono</i> .
25, 26 e 27 de Outubro	Os primeiros povos (identificar os primeiros povos da Península Ibérica; conhecer os vestígios deixados por esses povos); a milésima (reconhecer a milésima e relacioná-la com a décima e a centésima) e a aplicação de conteúdos gramaticais já estudados.	Canção «Os primeiros povos» e exploração da mesma.
8, 9 e 10 de Novembro	As unidades de medida, mais especificamente as medidas de comprimento, metro, decímetro, centímetro e milímetro (Matemática); os tipos de texto, distinguir diferentes tipos de texto (Língua Portuguesa) e a primeira dinastia (Estudo do Meio) e jogos.	Aquecimento: pular à corda, ao som de diferentes músicas – respeitando as suas dinâmicas.

Dias de Intervenção	Temáticas/Conteúdos	Estratégias de Ensino/Experiências de Aprendizagem
22, 23 e 24 de Novembro	A terceira dinastia – domínio filipino, na área curricular de Estudo do Meio; a análise morfológica de palavras, na área de Língua Portuguesa e o perímetro (medidas de comprimento), na Matemática.	<p>Estratégias de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> Abordagem à <i>performance</i> a dinamizar para a festa de Natal, com o tema «Unidos pela diferença». Audição das melodias a utilizar no desempenho da <i>performance</i>. <p>Actividades</p> <p>Expressão e Educação Físico-Motora:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ouvir e dar o seu parecer sobre a <i>performance</i>; seguir as instruções dadas e cooperar/dinamizar com os colegas; executar a coreografia e criar pequenas sequências de movimento. <p>Língua Portuguesa</p> <ul style="list-style-type: none"> Escutar a melodia e a letra da canção; preencher os espaços em branco, consoante a audição da canção e completar colunas com palavras da letra da canção (adjectivos, verbos e nomes). <p>Expressão Plástica</p> <ul style="list-style-type: none"> Desenho raspado ao som de uma melodia medieval.
6 de Dezembro	A exploração de textos relativos ao Natal – na área curricular de Língua Portuguesa – Compreensão Oral; a resolução de situações problemáticas, na área da Matemática. Ensaios já iniciados em semanas anteriores para a <i>performance</i> , intitulada «Unidos pela Diferença» a realizar no dia da festa de Natal das crianças, desta escola.	<p>Estratégias de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> Audição das melodias finais (já com as alterações definitivas) a utilizar no desempenho da <i>performance</i>. Ensaio da coreografia a executar pela turma em questão – folclore português. Apoio individual às crianças que no desempenho revelam mais dificuldade. Solicitação das crianças com mais facilidade, no desempenho da coreografia, para ensinarem a uma criança com mais dificuldade no desempenho. Ensaio da coreografia com todas as turmas, no pavilhão. <p>Actividades</p> <ul style="list-style-type: none"> Seguir as instruções dadas e cooperar/dinamizar com os colegas. Executar a coreografia. Criar pequenas sequências de movimento (coreografia inicial: decorar os treze passos que realizarão todos em conjunto). Executar a coreografia na sua globalidade, respeitando a integração dos restantes grupos.
13 e 14 de Dezembro	Reconhecer símbolos nacionais (bandeira e hino); números e operações - utilizar tabelas de dupla entrada da multiplicação para efectuar divisões e na área de Expressão e Educação Físico-Motora, continuar-se-á os ensaios e programar-se-á um ensaio geral com as diferentes turmas, relativo à <i>performance</i> , intitulada «Unidos pela Diferença» a realizar na terça-feira, dia da festa de Natal das crianças.	<p>Estratégias de Ensino</p> <ul style="list-style-type: none"> Audição das melodias finais (já com as alterações definitivas) a utilizar no desempenho da <i>performance</i>. Apoio individual às crianças que no desempenho revelam mais dificuldade. Solicitação das crianças com mais facilidade, no desempenho da coreografia, para ensinarem a uma criança com mais dificuldade no desempenho. Ensaio da coreografia com todas as turmas, no pavilhão. Ensaio geral.

		<p>Experiências de Aprendizagem</p> <ul style="list-style-type: none"> • Seguir as instruções dadas e cooperar/dinamizar com os colegas. • Executar a coreografia. • Criar pequenas sequências de movimento (coreografia final: aperfeiçoar os todas as coreografias, em especial o hip hop). • Executar a coreografia na sua globalidade, sem indicações, respeitando a integração dos restantes grupos.
--	--	--

6.5. A EXPRESSÃO MUSICAL NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Neste ponto, iremos, de forma análoga ao que fizemos na análise relativa ao pré-escolar, descrever e analisar de que forma foram perspectivadas as estratégias de desenvolvimento de práticas educativas referentes à educação e à expressão musical.

Assim, ao vislumbrarmos as experiências proporcionadas e vividas, no quadro acima exposto, iremos identificar, nas análises seguintes, os aspectos que consideramos terem sido mais e menos conseguidos e as possíveis razões, bem como reflectir sobre o que se poderia mudar e/ou (re)formular no futuro. Embora estejamos a relatar e a enfatizar aspectos resultantes das nossas opções, aludiremos e reflectiremos sobre o desempenho das crianças nas diferentes actividades, em termos de «espírito» de experimentação e de interacção.

6.5.1. A ARTICULAÇÃO DA EXPRESSÃO MUSICAL COM AS DIFERENTES UNIDADES CURRICULARES

No 1.º ciclo, as áreas de expressão são, igualmente, trabalhadas de forma integrada, tal como sucedia no pré-escolar, porém, ao contrário do que aconteceu no pré-escolar, no 1.º ciclo sentimos alguma dificuldade em conciliar a Expressão Musical com as restantes áreas curriculares, pensamos que tal aconteceu devido à nossa preocupação com a leccionação de conteúdos que emergiam das propostas para planeamento. Há que referir que, ao leccionar numa turma do 4.º ano, sentimos a pressão e a preocupação que emanava das professoras cooperantes, no que se refere à leccionação de conteúdos passíveis de saírem nas PASE (provas de avaliação sumativa externa), a realizar no final do ano lectivo. Mencione-se que, também o facto de, em dois dias lectivos, termos de abordar uma dinastia (Estudo do Meio), por completo, interligando com os restantes conteúdos a leccionar nas áreas tidas como centrais (Português e Matemática), não nos restava tempo para a integração e leccionação das outras áreas, nomeadamente a Educação e Expressão Musical. Com isto não pretendemos desresponsabilizarmo-nos, estamos apenas a apontar algumas evidências e a apresentar

factores que nos levaram a uma deficitária exploração desta área, pois sentimos que não a aprofundámos como gostaríamos e deveríamos ter feito.

Neste sentido, sempre que possível, tentámos concentrar toda a nossa atenção nesta área e nas restantes áreas de expressão, por as considerarmos uma mais-valia para o desenvolvimento e para a educação da criança e por as sabermos menosprezadas, não nos nossos planos de acção, mas sim no tempo destinado à sua concretização. No entanto, no nosso parecer, a Expressão Musical, de um modo geral, não surgia com naturalidade no planeamento da acção, sendo que no pré-escolar consideramos que esta área transparecia num encadeamento de ideias lógico e harmónico, fazendo parecer que naquele ciclo de ensino o educador possui uma maior margem de manobra, se nos permitem o uso desta expressão, para planeamento e para leccionar a área em questão.

Sendo assim, é com algum pesar que referimos que, por vezes, não conseguimos levar a cabo as experiências de aprendizagem que tínhamos pensado e planeado, tendo, muitas das vezes, delas abdicar em detrimento dos conteúdos. Devemos reconhecer que esta situação nos entristecia, uma vez que não queríamos ser mais um número estatístico, no que concerne aos professores que não praticam e/ou não conseguem conciliar esta área no seu quotidiano lectivo. Consideramos que, através da Expressão Musical, as crianças poderiam aprender facilmente um conteúdo de Estudo do Meio. Há, por isso, que reflectir, também, sobre as opções que tomamos face ao nosso plano de acção, verificar se serão as melhores e, conseqüentemente, concluir sobre se, realmente, tivemos a autonomia suficiente para as praticar, ou se preferimos, inconscientemente, ser aconselhados acerca daquilo que devíamos ou não abdicar, abdicando de forma irreflectida.

Passemos então, após esta análise e reflexão, à descrição daquilo que, efectivamente, conseguimos concretizar. No dia 23 de Novembro, as crianças exploraram os elementos presentes num retrato/representação (A2), escolheram um determinado elemento ou característica e desenharam-no, ao som de uma melodia medieval. Esta estratégia levou a que as crianças, individualmente, interiorizassem o que iriam fazer e mais facilmente se compenetrassem naquilo que estavam a fazer. No final, também tendo como pano de fundo a música, as crianças visitaram uma «exposição», sendo as obras-primas os quadros por elas elaborados, momentos em que as crianças puderam tecer opiniões e comentários construtivos, bem como apreciar os trabalhos dos colegas.

Consideramos que se se apostasse mais em actividades do género da que se segue, estaríamos a contribuir para que, por intermédio da compreensão e da interpretação musical,

as crianças desenvolvessem competências de leitura e de escrita. No dia 23 de Novembro, as crianças escutaram uma canção (anexo VII) que resumia a história do reinado de D. Sebastião, de seguida, após escutarem-na uma segunda vez, foi-lhes entregue uma folha com exercícios de aplicação em que as crianças tinham de preencher os espaços em branco, consoante a audição da canção e completar colunas com palavras da letra da canção (separando-as em adjectivos, em verbos e em nomes). Nesta actividade, verificámos a presença da articulação de conteúdos, pois, neste tempo, a criança teve a oportunidade de escutar (aspecto central na aprendizagem musical), para aprender conhecimentos/conteúdos das áreas curriculares disciplinares Português e Estudo do Meio.

Refira-se que uma das estratégias adoptadas, implicitamente, foi a reprodução de registos musicais, aquando da concretização de actividades pelos alunos (realização de fichas de trabalho, trabalhos individuais e a pares). Tivemos subjacente a cada actividade a preocupação de interligar esta área, de forma moderada e equilibrada, com as outras artes e com as áreas do saber, respeitando os propósitos de Fontanel-Brassart e Rouquet (1977) quando referem que urge aspirar a uma integração das áreas artísticas na actividade educativa.

6.5.2. A EXPRESSÃO MUSICAL COMO RESPOSTA À NECESSIDADE DE MOVIMENTO

6.5.2.1. A DANÇA, AS DANÇAS DE RODA E O FOLCLORE – NUMA INTERVENÇÃO ESCOLAR

A aprendizagem musical centrada na voz e no canto, interliga-se, como vimos nas análises da educação de infância, com o corpo e o movimento. O desenvolvimento físico-motor através, por exemplo, do movimento e das danças é essencial para a aprendizagem e para a interpretação musical (Vasconcelos, 2006).

Dadas as evidências reveladas, em relação à disponibilidade para a leccionação desta área de expressão artística, e dado o facto de serem os formandos os responsáveis pela *performance* a integrar na festa de Natal, vimos, nesta proposta, um momento para desenvolver competências de experimentação no campo da Expressão Musical, aliando-a uma vez mais ao movimento. Acreditamos, vivamente, como já no enquadramento teórico referíamos, que a experimentação é um dos aspectos fundamental no desenvolvimento das aprendizagens e das competências artístico-musicais nas crianças.

Como tal e uma vez que tínhamos que juntar as três turmas do quarto ano (turmas de estágio), optámos pela realização de uma *performance* que atendesse a alguns valores e princípios delineados no PEE da unidade orgânica, nomeadamente o respeito mútuo, a

solidariedade e a cidadania, neste sentido, resolvemos tratar o tema do racismo e do multiculturalismo, daí que a *performance* se intitulou «Unidos pela Diferença». Neste contexto, abordamos o tema com as crianças, perguntando a sua opinião e com algumas «achegas» de sua autoria acabámos por acertar os detalhes finais da temática.

De acordo com Vasconcelos (2006: 14), “As temáticas poderão ser desenvolvidas através de sub-temas que melhor se enquadrem no desenvolvimento cognitivo, físico-motor e musical dos diferentes contextos onde as crianças se inserem e de acordo com os objectivos gerais e as metas a atingir”, por sua vez “o nível de aprofundamento de cada tema deverá estar de acordo com os desenvolvimentos e preparação das crianças” (ibidem). Consideramos, assim, que o tema desenvolvido foi ao encontro dos interesses, necessidades e expectativas das crianças, salvaguardando que a existência de crianças oriundas de outros países e com cores de pele diferente, facilitou a apreensão do tema, pois pudemos recorrer a exemplos concretos.

Note-se que “[a] realização de projectos artísticos diversificados como concertos, recitais e espectáculos músico-teatrais, entre outros, é um outro tipo de instrumento fundamental para a colocação dos saberes e das aprendizagens em acção, em articulação com diferentes saberes e competências, de modo a fomentar as práticas artísticas no interior da escola e da comunidade.” (Vasconcelos, 2006, p.12) Na nossa sala e com a nossa turma, em concreto, responsabilizamo-nos pelo ensaio da coreografia do folclore (anexo XXII, cf. ilustrações 3-7), mencione-se que, ainda não prevendo a temática da festa de Natal, tínhamos dito aos alunos que qualquer dia ensinávamos-lhes uma coreografia de folclore, dado que detínhamos alguma formação neste campo e frequentávamos um grupo folclórico.

Assim, nós, os formandos deste núcleo de estágio, após conversarmos com as nossas turmas, juntamo-nos e estruturamos a sequência da *performance*, escolhemos, aleatoriamente, três continentes e países que os constituíam (africano (anexo XXII, cf. ilustração 9), chinês (africano (anexo XXII, cf. ilustração 10) e representamo-los com as respectivas danças típicas de cada local e de cada cultura, havendo momentos em que se juntavam as 60 crianças, das três turmas, em simultâneo, nomeadamente no reconhecimento das semelhanças existentes entre os diferentes povos (anexo XXII, cf. ilustração 11) e na dança final (anexo XXII, cf. ilustrações 12,13,14 e 15), sendo que houve a necessidade de planear tempos em que se conseguisse juntar as três turmas, de forma a que a *performance* surgisse de forma coesa e sequenciada. A nossa turma ficou, dadas as evidências acima mencionadas, com a dança tradicional portuguesa, mais especificamente as danças folclóricas, para tal, escolhemos

cuidadosamente um «balho» com sequências de movimentos simples e fáceis de memorizar, «Pezinho da Vila».

Evidencie-se que foi essencial e relevante a nossa disponibilidade para nos deslocarmos à escola em dias lectivos que não os da nossa responsabilidade, com o intuito de ensaiar a dança tradicional, pois a professora cooperante não detinha os conceitos e os movimentos básicos para ajudar as crianças na experimentação da *performance*. Os dias lectivos em que planeámos a experimentação e os respectivos ensaios foram, como se pode constatar no quadro acima relativo ao plano de trabalhos, o dia 24 de Novembro, o dia 6 de Dezembro e o dia 13 de Dezembro. Esta *performance*, ensaio da coreografia, idealização de adereços e elaboração de alguns deles, a montagem das músicas foi, na sua essência, também, da nossa responsabilidade.

Consideramos que a experimentação e a vivência destas práticas permitiram-nos visualizar a reacção da criança a diferentes estilos e culturas musicais através do movimento; permitiu às crianças a experimentação, improvisação e composição de movimentos coreografados; facultou a aquisição de conceitos (rodar, rodopiar, fazer a chamada (conceito folclórico que designa bater com os dois pés ao mesmo tempo no chão); desenvolveu a memória musical (memorização da letra e da melodia da canção), atendendo, também, a outras dimensões da memória (memorização dos passos coreografados); fomentou a coordenação com o par de dança; promoveu a coordenação de movimentos; e permitiu a consciencialização do ritmo, da pulsação, da intensidade e a socialização, inerente a toda esta vivência.

Através do folclore as crianças conseguiram, de um modo geral, compreender os índices visuais e verbais do movimento, ao movimentarem-se de acordo com instruções, ao sentirem e ao expressarem um compasso constante e ao movimentarem-se sequencialmente. De acordo com Tafuri (2006), é importante que a criança tenha acesso a músicas e a reportórios de diferentes géneros e estilos, para que a criança se submeta a experiências variadas e estimulantes. Medeiros (2005) acrescenta que a aprendizagem do folclore e das raízes e tradições musicais contribui para compreensão do sujeito, enquanto indivíduo pertencente a uma sociedade, e para a consciencialização do respeito mútuo pela diversidade de todos os indivíduos. Sentimos que o folclore e a sua experimentação fomentaram a curiosidade das crianças acerca do seu passado, possibilitando-lhes uma aproximação à sua cultura e historicidade.

No que diz respeito às actividades rítmico-expressivas, mais especificamente a dança, presente nos momentos de ensaio da coreografia para a festa de Natal, a competência em foco, inicialmente, foi a de conhecer e vivenciar os elementos da dança, memorizar frases musicais e canções conhecer o repertório musical de diferentes zonas do mundo, reconhecer a importância da diversidade e povos e culturas. Nesta actividade, as crianças, para além de cooperarem com os pares de dança e com todo o grupo, com o intuito de alcançarem um fim comum, iam, também, conhecendo e vivenciando, como já mencionado, elementos integrantes da dança, como o corpo, o espaço e as suas direcções, energia e qualidades de movimento, e, por conseguinte, desenvolvendo a relação com os outros, com os objectos e os ambientes.

Em observações patenteadas nas situações actuais do grupo-turma, pudemos constatar que a maioria dos alunos já conseguia compreender, criar e interpretar curtas sequências de dança e pequenos trabalhos coreográficos, no entanto “(...) deve ter-se em conta que os níveis de desempenho não podem ser aplicados de forma indiscriminada a todos os alunos, sendo necessário atender às características e percursos de cada um deles.” (*Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, 2001: 187). Neste contexto, fomos atendendo, de uma sessão para a outra, às capacidades que as crianças iam desenvolvendo, com o propósito de as ir ajudando, gradualmente, a alcançar as competências preconizadas.

Após a análise, no final de cada sessão lectiva, dos descritores de desempenho expostos nas listas de verificação, verificávamos quais os indicadores que as crianças já eram ou não capazes de realizar autonomamente e sem grande dificuldade. Atendendo, ao que diagnosticávamos, elaborávamos listas com parâmetros a observar pensados em função dos alunos com mais dificuldade (anexo XII). De modo a complementar o que aqui proferimos, faz sentido visualizarmos um exemplo de análise e reflexão patenteados numa das situações actuais e no qual fazemos uma análise da prestação das crianças em relação a alguns parâmetros e dimensões neste âmbito:

«Nos momentos de observação da turma nos últimos ensaios, a formanda pôde constatar que o J. D., o D, o P, o J e o I continuam ainda com dificuldades em coordenar movimentos dos membros superiores com os movimentos dos membros inferiores. O R. L. faltou ao último ensaio, sendo que a formanda não dispõe de dados recentes deste aluno, no entanto, na última semana de intervenção, foi notória a sua desatenção e o não cumprimento das indicações dadas. Por sua vez, o D acatou as indicações e revelou uma melhoria na sua

prestação e no seu comportamento (ouviu as indicações e cumpriu-as). A M, a E, a J, o D, o A, o R M., o J F., o J P., a V, o J D., apesar de revelarem ainda algumas dificuldade na memorização da sequência coreografada, têm demonstrado grande empenho e entusiasmo. Vislumbre-se que quando a formanda regressa à sala de aula, em dias que não intervém, as crianças fazem o gesto de estalar os dedos e acenam com a cabeça, como forma de perguntar se os vou ajudar no ensaio (coreografia do folclore). O L. e o F. serão alvo de uma atenção mais acrescida, no sentido da formanda averiguar se acompanham/seguem a movimentação do companheiro (folclore).»

Aqui apresentamos, por seu turno, outra parte da situação actual onde planeamos a observação, pormenorizada, de algumas crianças:

«No último ensaio, realizado no dia três de Dezembro, observou-se que as crianças que continuaram a demonstrar alguma dificuldade no desempenho de alguns movimentos foram o Rodrigo L. (ficava agachado quando os colegas já estavam de pé e não dançava, respeitando o seu par) e o Daniel (fez e disse graças, provocando o riso dos colegas e não executou o que foi pedido), os quais não cumprem as instruções dadas. O D., o J.F., o J. P., o P, o J e o J. D. continuam a não conseguir coordenar o movimento dos braços com o movimento das pernas, porém, comparativamente às últimas intervenções, a formanda já registou algumas evoluções positivas, neste sentido. Ressalve-se que o J. e o A. faltaram aos primeiros dois ensaios, todavia estas crianças demonstraram empenho na aprendizagem dos passos e conseguiram acompanhar, dentro do possível, o restante grupo. Há que salientar que, nesta intervenção, a atenção da formanda incidirá na actuação destes alunos, e, se necessário, a formanda organizará momentos de apoio mais individual.»

Nestas alturas, foi relevante falar com as crianças sobre as suas dificuldades de movimento e sobre a forma como se movimentavam. Aqui a gravação da prestação das crianças teria sido, novamente, um bom contributo, para que as crianças pudessem perceber a sua actuação, analisar e reflectir sobre o seu desempenho. Após visualizarmos o vídeo, poderíamos discutir, analisar e reflectir sobre o que estava bem, o que estava menos bem, em grande grupo e, posteriormente, individualmente, atendendo às particularidades de cada criança, tentar solucionar as ocorrências menos positivas, através da revisão dos seus movimentos. Emerge, portanto, nesta fase, encorajar as crianças a reflectirem sobre o seu desempenho, orientando-as para o seu aperfeiçoamento e sucesso enquanto seres em formação e em desenvolvimento.

Analísámos e reflectimos, em várias situações actuais sobre a aluna C, pois esta revelava pouca motivação para a prática de exercício físico (lamentava-se, fingia que caía e que se magoava), evidências já detectadas anteriormente pelo professor de Educação Física; todavia, foi nosso contentamento quando detectámos que a C estava motivada para a experimentação da dança folclórica: «A C tem estado motivada, no entender da formanda, a dança foi uma das estratégias, despropositadamente, encontrada para motivar a C para a Expressão e Educação Físico-Motora, desejando-se que continue assim, para as restantes aprendizagens relativas a esta área.»

Encontramos, mais tarde, no pensamento de Sousa (s.d.:15-16), uma possível justificação para tal alteração, quando refere que a dança tem “(...)especial valor na educação psicomotora, na medida em que, para além de actuar sobre os aspectos perceptivos, motiva a expressão motora.”

No final da experimentação de cada actividade, a apresentação pública do produto conseguido “(...) deverá constituir um procedimento natural e normal no âmbito de uma aprendizagem performativa como é a música.” (Vasconcelos, 2006, p.14). A Festa de Natal, como previsto, realizou-se no Coliseu Micaelense e foi um momento propício à socialização, ao intercâmbio entre as diferentes turmas, dos diferentes edifícios escolares, e de convívio com toda a comunidade educativa. Note-se que, nestes tempos, conseguimos, implicitamente, contemplar uma transversalidade/articulação com as diversas áreas de expressão, mais especificamente com a Expressão Dramática, Expressão Musical e com a Educação e Expressão Físico-Motora. Por tudo isto, encaramos este momento, como uma vivência crucial e considerado um dos momentos mais memoráveis no que se reporta às vivências na PES II, não por considerarmos que não tivemos experiências e vivências gratificantes noutros momentos de intervenção, até pelo contrário, mas porque, neste em especial, voltamos a acreditar que a prática artística musical era possível neste ciclo de ensino e também pela alegria consagrada nestes momentos que emanava das crianças ao ouvirem, ao cantarem e ao movimentarem-se, dançando e revelando as suas novas aprendizagens.

Apesar de se tratar de uma *performance* para apresentação na festa de Natal, tivemos como principal finalidade que os momentos de experimentação residissem no prazer da sua realização e nas características expressivas das crianças (Sousa, 2003a). É também de referir que, inicialmente, alguns rapazes mostraram-se reticentes quando mencionámos que tipo de dança iríamos executar, sendo que ficámos receosos, porém, após discutirmos sobre questões relacionadas com o folclore, apurámos que, na turma, havia duas crianças que tinham

familiares no folclore, revelamos fotografias de crianças e de adultos (homens e mulheres) pertencentes a um grupo folclórico e falamos sobre algumas características próprias destes grupos (indumentária, arranjo musical), estratégias que nos pareceu eficazes, pois, aquando do dia da primeira experimentação ninguém, ao contrário do que sinceramente receávamos, se negou a participar, até foi engraçado o facto de alguns pares de dança serem ambos do sexo masculino, dado que a turma era constituída maioritariamente por crianças deste sexo, (os próprios alunos brincavam com este facto, dizendo hoje sou o «Manel», amanhã sou a «Maria»), situação propícia para desmistificar alguns preconceitos.

Apraz-nos mencionar apesar de correremos o risco de adoptar um discurso demasiadamente generalista, que acreditamos que estes momentos perfaziam e desenvolviam, de facto, aprendizagens, com o recurso ao lúdico e a vivências educativas frutíferas no campo rítmico-expressivo. A apresentação à comunidade, isto é, o culminar e a hipótese de averiguar, como espectadores, o desempenho das crianças, foi, para nós, um momento emotivo, pois observámos uma melhoria substancial na apresentação dos seus esquemas, nos seus desempenhos e no seu crescimento e desenvolvimento neste campo, o que nos levou a reflectir sobre a real influência destas estruturas e, concomitantemente, do nosso papel no auxílio e no apoio a este desenvolvimento.

O nosso papel foi o de, essencialmente, idealizar e projectar estas actividades, orientando e apoiando as crianças na prática de meios de expressão natural, bem como mais organizados. Gostaríamos de poder dar continuidade a estas actividades e a estas aprendizagens, pois tememos que estas fiquem inertes ou retrocedam, ambição esta que poderá constituir um desígnio para a concepção de um projecto integrado, numa aposta de educação pela música e pelo movimento, aspirações, talvez, memoráveis e concretizáveis num futuro próximo, de forma a favorecer a formação e a evolução dos alunos neste tipo de actividades. Já como tivemos a hipótese de apurar nas leituras efectuadas às teorias da especialidade, notámos que as actividades rítmicas e expressivas constituem um elemento primordial para a construção do conhecimento e para a prática de uma aprendizagem activa.

6.5.3. A APRENDIZAGEM COOPERATIVA, QUE LUGAR NA LECCIONAÇÃO DE ACTIVIDADES RÍTMICAS E EXPRESSIVAS?

As actividades rítmicas e expressivas devem enfatizar movimentos, com recurso aos sons e à música, possibilitando a expressão corporal e inspirando vivências e experiências distintas, primando pela educação rítmica, pela expressão e pelo desenvolvimento de

domínios do ser, como por exemplo o desenvolvimento do domínio afectivo-social. A contemplação de actividades rítmico-expressivas, como a dança, é indispensável no processo educativo, pois é um excelente meio para “(...) a formação total do indivíduo, na medida em que actua sobre toda a sua estrutura bio-psico-socio-motora” (Sousa s.d.: 15). Incidimos maior foco na dimensão social, desenvolvida através do trabalho cooperativo, pois, como nos refere Sousa (s.d.), as actividades deste foro têm valor social e desenvolvem, por conseguinte, o relacionamento social (Reboredo, 2003), veja-se que, de acordo com Suchman (citado por Joyce e Weil, 1986), a aceitação da perspectiva e da presença de um outro contribui para a formação da personalidade da criança.

Realizando, primeiramente, uma leitura flutuante nos nossos planos de acção, verificámos que a aprendizagem e o trabalho cooperativo surgiram, muitas vezes, associados às experiências de aprendizagem preconizadas, mas o mais interessante foi vislumbrar que as competências trabalhadas aquando da *performance* acima aludida iam ao encontro de competências que desenvolvessem o respeito pelo outro, a socialização e a interacção grupal, ou seja, competências focalizadas em teores cooperativos. Neste sentido, à competência, no ponto acima mencionada, conhecer e vivenciar os elementos da dança, associaram-se competências associadas ao processo, como cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns; respeitar o outro e relacionar, harmoniosamente, o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal. Destacando-se, neste item, alguns dos descritores de desempenho que brotaram das competências e que foram alvo da nossa observação, nestes momentos, designadamente ouvir e dar o seu parecer sobre a *performance*; seguir as instruções dadas; cooperar/dinamizar com os colegas; executar a coreografia; criar pequenas sequências de movimento; criar pequenas sequências de movimento; executar a coreografia na sua globalidade, respeitando a integração dos restantes grupos; dinamizar a coreografia em grupo e imitar a movimentação do companheiro.

Nesta linha de pensamento, ao verificarmos que, no início das intervenções educativas, algumas crianças revelavam renitência e dificuldade na realização de trabalhos em grupo e de trabalho cooperativo, especialmente, no que concerne às interacções estabelecidas, foi nossa intenção problematizar o trabalho cooperativo, num horizonte de desenvolvimento das inter-relações sociais. Ao pensarmos e ao reflectirmos sobre os motivos que nos levaram a planear neste sentido, notámos que muito tinha a ver com as circunstâncias e com os comportamentos observados, previamente, aquando de momentos de trabalho em grupo e de trabalho cooperativo.

Vejamos algumas evidências observadas nos comportamentos, particularmente de um aluno da turma, presentes em anexo (anexo XIX) em diversas situações desta índole. Numa reflexão efectuada no decorrer do estágio tentámos apurar, numa perspectiva de desenvolvimento das inter-relações sociais, até que ponto/em que medida o trabalho cooperativo promovia a interacção entre pares/grupal. Procurámos entender que tipos de interacção se estabeleciam e a qualidade/implicações destas mesmas interacções e, por conseguinte, do trabalho/aprendizagem cooperativa (anexo XIX). Nesta análise e reflexão, notou-se uma melhoria no que diz respeito aos comportamentos revelados por este aluno, em tempos que exigiam a interacção e a cooperação com o outro. Pensa-se que poderá ter sido uma consequência das diferentes intenções e propostas de trabalho colaborativo, as quais ajudaram, provavelmente, o aluno no desenvolvimento de competências ao nível da interacção com os outros, e que poderá, também, ter advindo de factores intrínsecos e extrínsecos, concernentes a experiências vividas pelo educando, alheios à nossa percepção.

Assim, pensamos que estes tenham sido alguns dos indícios que nos levaram a planear e a agir, instintivamente, neste sentido e com a aspiração de atenuar/colmatar estas ocorrências, encontrámos nestas actividades rítmico-expressivas uma oportunidade para trabalhar rumo a este propósito (melhorar a interacção do grupo e levando-os a práticas construtivas nas suas relações com o outro).

A cooperação era um dos princípios idealizados pelo PEE da escola, onde realizámos a PES II, princípio, desde logo, adoptado por nós, aquando da projecção das acções a concretizar no projecto formativo, no entanto, ao incluirmo-lo, nas práticas educativas dedicadas à aprendizagem da *performance*, fizemo-lo, isentos desta intenção, daí que não se possa dizer, que, neste caso, se tratasse de uma acção premeditada, até porque julgávamos trabalhar e desenvolver competências ligadas à componente musical, como as já mencionadas no ponto anterior. Nessa perspectiva, a aprendizagem centrada no método cooperativo, foi, sem dúvida, um dos pressupostos desta actividade, pois por intermédio dela, as crianças viram concretizada uma acção conjunta, isto é, as estruturas da tarefa cooperativa exigem a colaboração de dois ou mais indivíduos que são encorajados para trabalharem para o mesmo fim, exige um trabalho conjunto em determinada tarefa, em que os alunos têm que coordenar os seus esforços para a completar e para serem bem sucedidos. Vislumbre-se que a nível de realização escolar “[a] aprendizagem cooperativa pretende promover o desempenho do aluno em tarefas escolares importantes. Crê-se que o modelo da estrutura de incentivo cooperativo aumenta o valor atribuído à aprendizagem escolar e modifica as normas associadas à

realização escolar.” (Arends, 1999: 372), por seu turno, a nível das competências sociais a aprendizagem cooperativa faculta o fomento de “(...) competências de cooperação e colaboração(...)” (ibidem).

O enfoque, nestas actividades, aludiu a práticas interpessoais e de grupo, em que os alunos tiveram que respeitar normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho. Apelaram, certamente, ao trabalho cooperativo, o qual exige, da nossa parte, a criação de um ambiente propício à sua realização, o incentivo cooperativo e a estruturação de tarefas cooperativas. De acordo com Slavin (1984: 55, citado por Arends, 1999: 369), «As estruturas da tarefa cooperativa são situações nas quais a dois ou mais indivíduos é permitido, encorajado ou exigido o trabalho conjunto em determinada tarefa, coordenando os seus esforços para a completar.»

Sendo assim e tendo em conta a consulta bibliográfica efectuada sobre esta temática, constamos que, por vezes, nega-se ou desvaloriza-se a relevância dos mecanismos interactivos e comunicativos que se estabelecem entre as crianças: aluno-aluno. Dada a natureza destes mecanismos, importa perspectivar o papel do grupo e dos seus respectivos envolvimentos sociais, como indicadores da construção e regularização dos comportamentos e das aprendizagens. “A psicologia social utiliza o comportamento do indivíduo como unidade de análise: o comportamento individual no contexto social.” (Sprinthall e Sprinthall, 1993: 476). É, pois, neste contexto que se destaca a incidência em actividades, no decorrer da nossa prática, como se poderá constatar na análise em anexo (anexo XIX) de índole cooperativa, como a realização de trabalhos de grupo e de projectos com objectivos cooperativos comuns a todos os intervenientes. Refira-se, uma vez que está implícito neste parágrafo, que cooperar com outros em tarefas e projectos comuns é uma das competências essenciais enunciadas no Currículo do EB (2001), como tal o trabalho cooperativo não surge descontextualizado.

Creemos que ao trabalharem em grupo e em prol de um objectivo comum, as crianças desta turma perfizeram interacções de variadas índoles e desenvolveram percepções sobre si e sobre os outros. Há que revelar que a criança, nestas actividades performativas, tinha não só de cooperar com o seu par, mas também de cooperar com o grupo turma e com as restantes turmas envolvidas nesta experimentação e *performance*. A aprendizagem insere-se no contexto social e, em situação de ensino, flui das interacções entre alunos e entre alunos e professores. Neste contexto, acreditamos que primar pela “(...) qualidade dessas interacções faz de facto a diferença!” (Cochito, 2004, p. 12), uma vez que cooperar não deriva

automaticamente da proximidade física, implica, sim, princípios como a igualdade e a diferença, princípios estes explorados e trabalhados na *performance*.

Em suma, foi nosso propósito organizar actividades de aprendizagem cooperativa, na prática pedagógica, em contexto educativo, incidindo-se num modelo orientado para a interacção social/interaccional. Tivemos, neste processo, de estar preparados para auxiliar os alunos no seguimento e na concretização das tarefas, decorrentes do trabalho cooperativo. Apesar de reconhecermos as nossas limitações, no que se refere à capacidade e à prática para gerir situações de conflito provenientes deste tipo de actividade, sentimos que crescemos e aprendemos a lidar com estas situações. Todavia, aspiramos a que, progressivamente, e com a repetição de experiências positivas, quer crianças, quer adultos venham “ (...) a poder apoiar-se neste processo partilhado.” (Hohmann e Weikart, 1997, p. 618). Neste caso, especificamente, considera-se que a adopção sistemática de estratégias de aprendizagem cooperativa, sobretudo nas experiências de aprendizagem relacionadas com actividades rítmico-expressivas, foram frutíferas no e para o desenvolvimento dos alunos em questão, no que diz respeito às competências de convivência social e interaccional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste ponto procuramos fazer um balanço de todos os propósitos basilares da construção deste relatório, bem como de todo o nosso percurso acadêmico, em especial, do nosso percurso no decorrer das unidades curriculares de Prática Educativa Supervisionada I e II.

Como já foi revelado na introdução, este documento tentou reconstituir, de alguma forma, a realidade vivida durante o processo de estágio, porém há que referir que, muitas das vezes, sentimos a impotência das nossas palavras, no que diz respeito à exposição daquilo que pensamos, sentimos ou vivemos num dado momento e/ou num dado contexto do nosso estágio. Parece-nos, contudo, que nos esmeramos no sentido de relatar estas experiências e vivências de forma clara e coerente, à luz dos objetivos propostos, da revisão bibliográfica da literatura da especialidade e dos temas explorados e estudados. Dada a impossibilidade de descrever toda a nossa prática, importa reforçar que seleccionámos, para análise e reflexão crítica, as práticas que correspondiam aos objetivos do nosso estudo, centrado na Educação e Expressão Musical, e que eram passíveis de dar resposta aos objetivos gerais, inerentes à construção do relatório de estágio, o que se revelou uma mais-valia, pois, assim, vimos aquilo que conseguimos ou não alcançar em relação aos objetivos, previamente, idealizados e conseguimos ter uma visão mais ampla do nosso trabalho, a qual teria sido impossível sem a consecução de um trabalho desta índole.

Ao decidirmos enveredar pelo aprofundamento da Expressão Musical, tivemos em consideração as suas potencialidades pedagógicas no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, impulsionados pela sua potencialidade na articulação com as outras áreas do currículo. Imbuídos deste espírito, descrevemos e analisámos de que modo foram perspectivadas as experiências de aprendizagem e as estratégias de desenvolvimento de práticas educativas neste campo, referindo a compreensão e as interpelações existentes entre a música e a criança e, por conseguinte, reflectindo sobre o papel do professor no propiciar destas experiências de ensino.

Resumindo e terminado o percurso que dedicámos à exploração da temática em estudo e dos objetivos que a fundamentaram, pudemos reflectir sobre algumas questões relativas à forma como os operacionalizamos na nossa prática educativa em contexto e sobre as percepções apuradas com a análise aos questionários. Neste sentido, julgamos ter atingido os objetivos que nos propusemos alcançar, de um modo geral, na nossa prática em contexto,

sobretudo nas análises às práticas em que o foco era a Educação e Expressão Musical, particularmente numa abordagem desta em contextos interdisciplinares e de articulação de conteúdos/domínios, pois foram claros os contributos da Expressão Musical, ritmo e movimento no e para o desenvolvimento integral da criança em idade pré-escolar e escolar. Nestas análises tentámos reavaliar, à luz dos objectivos propostos, a nossa actuação neste campo, assim como os resultados esperados e obtidos, no percurso das duas práticas educativas, sentindo-nos efectivamente impelidos a novas estratégias e a pistas de reformulação, passíveis de serem exequíveis num futuro próximo.

Consideramos, com efeito, que os objectivos relativos à temática em estudo foram, de facto, alcançados na nossa prática pedagógica, pois explorámos as potencialidades interdisciplinares e de articulação de conteúdos da Expressão Musical, com as diferentes áreas curriculares congregadas nas OCEPE e na OCP-1ºCEB; criámos condições para a vivência de experiências de aprendizagem ligadas à Expressão Musical; analisámos a Expressão Musical e rítmica como resposta à necessidade de movimento; avaliámos as atitudes e as percepções das crianças em relação à Expressão Musical, ao ritmo e ao movimento; e fomentámos a curiosidade, a tomada de consciência e a responsabilidade pelo universo sonoro e rítmico-expressivo.

Foi, também, nosso intento, em cada ciclo de estágio, tentar apurar e compreender a percepções/representações das educadoras, das professoras, dos nossos núcleos de estágio, e dos pais/encarregados de educação das crianças com quem intervimos, acerca da importância que atribuíam à leccionação e às vivências no âmbito da Expressão Musical. Fazendo uma síntese dos dados recolhidos, notámos que apesar de ambos os docentes inquiridos valorizarem esta área quanto aos seus contributos para o desenvolvimento e para a educação das crianças, não a integravam, com frequência, na sua prática lectiva, dadas as concepções que detêm e as restrições, como a falta de material adequado e a falta de disponibilidade, que enfrentam. Por seu turno, os pais/encarregados de educação, consideram, igualmente, relevante as vivências exercidas nesta área, sendo poucos os que fomentam o gosto por esta área e que planeiam actividades musicais com os seus filhos.

Embora se trate de um estudo exploratório, sem a possibilidade de estabelecer generalizações e comparações, verificámos que os dados apurados sugerem e validam a importância da leccionação desta área, neste caso específico, em contexto educativo; no entanto, nota-se que continua a existir um espaço restrito dedicado às vivências relacionadas com a Educação e Expressão Musical e que a prática de actividades musicais e rítmico-

-expressivas é vista, por alguns docentes e encarregados de educação como uma ocupação de tempos livres e como um meio para a aquisição de outras aprendizagens. Ressalve-se que embora se deseje um ensino onde a música seja um elemento transversal e onde se contemple a sua articulação com todas as outras áreas curriculares, também se aspira, em nossa opinião, a que esta área seja capaz de prevalecer por si só, emergindo, portanto (re) formular o modo como esta área é encarada, leccionada e integrada no currículo e na prática escolar.

Estas foram algumas considerações tecidas sobre elementos respeitantes à temática estudada no nosso relatório, porém gostaríamos de fazer uma última reflexão sobre o nosso percurso académico e de estágio, uma vez que este documento constituiu-se, também, um espaço onde perpetuamos efectivas reflexões mentais e escritas sobre a nossa formação inicial e a nossa prática educativa em contexto. Consideramos o estágio um ponto de passagem obrigatório, um culminar de tudo aquilo que aprendemos, um espaço onde os discursos teóricos se coadunaram com os discursos práticos. Se assim nos é permitido referir, o estágio surge como uma comprovação ou não da apropriação dos saberes através da experiência mencionada anteriormente. Nesta linha de pensamento, fazendo um balanço reflectido sobre todo o nosso percurso académico, sobretudo sobre o processo de estágio, concluímos que crescemos, , rumo a um aperfeiçoamento inacabado, porém constante. Ao nos aproximarmos da recta final desta longa e intensa caminhada formativa, reconhecemos que continuamos a aspirar ao aperfeiçoamento, tendo sempre como objectivo primordial o impacto positivo das nossas práticas nas aprendizagens das crianças. Esta análise crítico-reflexiva ajuda-nos, neste percurso, a rumar a um bom porto. Tal como refere Zabalza (1994:8), “(...) todo o professor é «imperfeito», no sentido mais original do termo, da mesma forma que «inacabado» e em «processo de aperfeiçoamento».”

Acreditamos que este crescimento muito teve a ver com o nosso afínco, empenho e dedicação e que o cansaço sentido se deveu, em grande parte, ao nosso perfeccionismo, considerado, por isso mesmo um defeito, pois acresceu ansiedade a uma etapa já de si bastante exigente, que pode devir numa qualidade, uma vez que nos traz alguma segurança durante o estágio e na apresentação deste trabalho. Urge, nestes momentos, que “(...) cada um de nós saiba reconhecer os seus defeitos ou falhas como forma de acolher positivamente as críticas que nos são feitas (...)” (Vieira, 2005, p. 65)

Alguns aspectos menos positivos, como o medo de não estar à altura das circunstâncias, não cumprir as exigências formais do plano de estudos do mestrado, não corresponder às nossas expectativas e do «outro», o stress, a angústia, a tristeza, os diversos

medos assumiram enorme importância neste processo de formação, sendo que não devemos marginalizar estes factores menos bons, mas sim transformá-los em algo positivo. Tal como nos diz o autor Perrenoud (2002a: 19), sabemos que “(...) eles diminuirão com a experiência e com a confiança.”. Estes momentos, no nosso entender, constituíram, de facto, oportunidades para que pudéssemos crescer e nos enriqueceram como pessoas e profissionais, tornando-nos e cidadãos mais conscientes e como profissionais mais competentes.

Foi interessante vislumbrarmos e compreendermos o nosso desenvolvimento em dimensões como o prever, o planear, o projectar, o reflectir e o agir em consonância com as evidências que foram surgindo. Imbuídos deste espírito, foi, assim, no confronto com a nossa individualidade, primeiramente, e com a colaboração e reflexão existente entre colegas, professores cooperantes e orientadores que encontramos e delineámos as opções e os caminhos a seguir, enfrentando obstáculos e transpondo barreiras que foram surgindo neste longo percurso.

A necessidade que a pessoa tem de acreditar naquilo que aspira, de se sentir necessário por quem deve cuidar, leva-nos, muitas vezes a períodos de apreensão e de questionamento, conduzindo-nos ao aprofundamento de inquietações, contudo, há que as aceitar como um desafio, estimulando a procura de novos caminhos. Neste período, de grande riqueza de pormenores, expressividade e proximidade emotiva, conseguimos ir apaziguando a tensão e o questionamento constantes, associados aos nossos projectos pessoais e profissionais, este período permitiu-nos atribuir valor e sentido àquilo em que acreditámos, ao descobrirmos a nossa essência e traçarmos os primeiros trilhos desta nossa missão.

Para nós o estágio foi uma experiência gratificante e significativa. Gratificante, na medida em que nos permitiu um contacto com a realidade educativa. Significativa, porque nos envolveu completamente. Por sua vez, a oportunidade de realizar um trabalho desta natureza deu-nos outra segurança na forma como encaramos o nosso futuro em termos de prática, e ajudou-nos a «solidificar» as nossas aprendizagens, configurando-se como um elemento essencial no nosso processo de formação e ajudando-nos a encarar com mais segurança e confiança as ideologias educativas que defendemos.

Importa, também fazer menção que, nós, como formandos e futuros educadores/professores, não nos podemos esquecer de que a criança é o sujeito primeiro da infância, que vê tudo pela primeira vez. Para ajudarmos as crianças a edificar os alicerces básicos para a sua caminhada existencial, temos de ser sensíveis e conscientes profissionalmente, estando despertos para as mais diversas situações, esforçando-nos por estar

sempre “aqui e agora” quando estamos com os nossos alunos, pois eles são sujeitos a ser. “Deixa-a ser. Ajuda-a ser. Sê com ela. Porque... o que és tu senão essa criança, essa eterna criança eternamente acabadinha de chegar à eterna aventura da vida? Não te limites a deixá-la ser. Sê com ela. Sê ela, que ela serás tu” Patrício (2007: 10).

Tecida uma última reflexão, apraz-nos mencionar que estamos satisfeitos com o nosso percurso na sua íntegra, uma vez que enfrentámos as dificuldades e aproveitámos todas as oportunidades; no entanto, no que diz respeito à elaboração do relatório, consideramos que podíamos ter aprofundado mais a temática em estudo, porém dado todo o conjunto de factores já mencionados foi-nos impossível conciliar na nossa prática diária uma investigação-acção, sem atender aos condicionalismos envolventes ao contexto onde a prática se desenvolveu. Temos consciência, porém, de que nenhum de nós, por mais graduado que seja, faz trabalhos perfeitos, vamos sim aperfeiçoando-os ao longo do percurso da nossa vida. Podemos afirmar que adquirimos uma maior consciência reflexiva e interventiva face à nossa formação e à nossa actividade profissional. Outras das limitações que encontramos na realização deste documento foram a escassez de estudos no campo da área estudada; a falta de experiência enquanto investigadora; o fraco domínio de línguas estrangeiras; as limitações temporais e as limitações relativas ao cumprimento do número de páginas pré-estabelecido.

Salvuarde-se que o presente documento não representa a exaustão ou o findar de um processo, até porque, como bem sabemos, a formação é um processo contínuo, deve, pois, servir de incentivo a uma constante reflexão crítica das práticas e dos trabalhos desenvolvidos no decorrer do estágio pedagógico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alarcão, I. (1996). Reflexão Crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. Em: Alarcão, I. (Org.), *Formação reflexiva de professores. Estratégias de supervisão* (pp. 9-39). Porto: Porto Editora.
2. Alarcão, I. e Roldão, M. (2008). *Supervisão. Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Edições Pedagogo, LDA.
3. Alarcão, I. e Tavares, J. (2003). *Supervisão da prática pedagógica – Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
4. Almeida, A., Santos, J. e Santos, M. (1971). *Educação pela arte na escola primária*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
5. Alonso, L. (2000). A construção social do currículo – uma abordagem ecológica e prática. *Revista de Educação*, **X**: 53 - 67.
6. Alonso, L. e Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. Em: Alonso, L. e Roldão, M. (Coord.), *Ser professor do 1º ciclo: Construindo a profissão* (pp. 43-63). Coimbra: Almedina
7. Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: Mcgraw-Hill.
8. Azevedo, C. & Azevedo, A. (1994). *Metodologia científica: Contributos práticos para a elaboração de trabalhos académicos*. Porto: C. Azevedo.
9. Azevedo, M. (2010). Virtudes da convivência para a educação. Em: Medeiros, E. (Coord.), *A educação como projecto. Desafios de cidadania* (pp. 51-64). Lisboa: Instituto Piaget.
10. Barbosa, E., Serpa, M., Botelho, M., Rodrigues, G, Cabral, C. e Raposo, E. (1999). Processos de planificação do ensino na formação inicial. *Revista Arquipélago*, **2**: 115-152.
11. Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
12. Batalha, A. (2010). As rodas e jogos cantados como inovação na formação. Em: Condessa, I. (Org.), *(Re) Aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 129-140). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
13. Bessa, M. (1972). *Artes plásticas entre as crianças*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympo Editora.
14. Castro, G. (2010). Imaginando, imaginando, cá vamos brincando. Em: Condessa, I. (Org.) (2010), *(Re) Aprender a brincar – da especificidade à diversidade* (pp. 95-102). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.

15. Cavaco, M. (1991). *Ofício do professor: o tempo e as mudanças*. Em: Nóvoa, A. (Org.), *Profissão: Professor* (pp. 155- 187). Porto: Porto Editora.
16. Cochito, M. (2004). *Cooperação e Aprendizagem*. Lisboa: ACIME.
17. Condessa, I. (2006). O movimento criativo. Em: Castro G. e Carvalho M. (Coord.), *A criatividade na educação* (pp. 37-52). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
18. Cordeiro, M. (2007). *O livro da criança - do 1 aos 5 anos*. Editorial: A Esfera dos Livros.
19. Elliot, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
20. *Enciclopédia Verbo – Luso Brasileira* (2001), vol. XX. Lisboa/São Paulo: Editorial Verbo.
21. Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. Em: Lima, J. e Pacheco, J. (Org.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
22. Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes*. Porto: Porto Editora.
23. Ferrão, A (2001) Cantar espaço de prazer, arte e educação. *Cadernos de educação de infância*, **58**: 12-13.
24. Ferraz, H (2000). Expressão e educação artísticas. *NOESIS*, **56**: 56-58.
25. Freire, P. (2009). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
26. Gagnard, M. (1974). *Iniciação musical dos jovens*. Lisboa: Editorial Estampa.
27. Gimeno, J. (1992). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed Editora.
28. Gimeno, S. (1998). *El Curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
29. Gonçalves, E. (1976). *A pintura das crianças e nós*. Porto: Porto Editora.
30. Gonçalves, E. (1991). *A arte descobre a criança*. Amadora: Raiz Editora, Lda.
31. Gonçalves, F. (2006). *A auto-observação e análise da relação educativa. Justificação e prática*. Porto: Porto Editora
32. Gonçalves, J. (1995). A carreira das professoras do ensino primário. Em: Nóvoa, A. (Org.), *Vida de professores* (pp. 141 – 169). Lisboa: Porto Editora.
33. Goodson, I. (1995). Dar voz ao professor. As histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. Em: Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de Professores* (pp. 63- 78). Porto: Porto Editora.

34. Guerra, M. (2002). Como num espelho – avaliação qualitativa das escolas. Em: Azevedo (Org.), *Avaliação das Escolas: Consensos e Divergências* (pp. 11-31). Porto: Edições ASA.
35. Hohmann, M. e Weikart, D. (1997). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
36. Housen, A. et al. (2000). *Educação estética e artística – Abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
37. Jesus, S. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Lisboa: Edições ASA.
38. Joyce, B. e Weil, M. (1986). *Models of teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall International.
39. Leite, C., Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projectos curriculares de escola e de turma – Conceber, gerir e avaliar*. Porto: ASA.
40. Lieury, A. e Fenouillet, F. (1997). *Motivação e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença.
41. Lisboa, J. (2004). Reflectindo sobre a formação. Em: Alonso, L. e Roldão, M. (Coord.), *Ser Professor do 1º Ciclo: Construindo a Profissão* (pp. 27-30). Coimbra: Almedina.
42. Medeiros, E. (2006). *Educar, comunicar e ser*. Mirandela: João Azevedo Editor.
43. Medeiros, M. (2002). O papel da universidade na formação de professores. A universidade ensina ou promove processos de aprendizagem?. Em: Cabral, M. (Coord.), *A universidade e a formação de professores* (pp. 63-81). Faro: Universidade do Algarve.
44. Medeiros, R. (2005). *Auto-conceito de competências musicais e rendimento escolar no ensino artístico – Um estudo no Conservatório Regional de Ponta Delgada*. Dissertação de Mestrado. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
45. Mendonça, M. (1997). *A educadora de infância. Traço de uma união entre a teoria e a prática*. Lisboa: Edições ASA.
46. Ministério da Educação (1997). *Orientações curriculares para a educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
47. Ministério da Educação (2001). *Currículo nacional do Ensino Básico - Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
48. Ministério da Educação (2006). *Organização curricular e programas-1.º Ciclo Ensino Básico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

49. Ministério da Educação e Valorização dos Recursos Humanos (1998). *Guia de Actividades Curriculares Para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: MEVRH - Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário.
50. Monereo, C. (Org.). (2007). *Estratégias de ensino e aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
51. Monteiro, A. (2002). Proposições para uma deontologia da educação. *Revista de Educação*, **XI**: 37- 42.
52. Monteiro, A. (2004). *Educação & deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.
53. Monteiro, F. (1997). *Interpretação e educação musical*. Porto: Fermata Editora
54. Monteiro, J. (1999). *Para uma pedagogia da autonomia – Contributos do pensamento de Carl Rogers*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
55. Morais, F. e Medeiros, T. (2007). *Desenvolvendo profissional do professor. A chave do problema?*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
56. Morissette, D e Gingras, M. (1994). *Como ensinar atitudes. Planificar, intervir, avaliar*. Porto: Porto Editora.
57. Moura, A. (1976). *A educação da criança*. Edição Integral: Círculo de Leitores.
58. Nova, E. (1997). *Avaliação dos alunos. Problemas e soluções*. Lisboa: Texto Editora.
59. Nóvoa, A. (1991). O Passado e o Presente dos Professores. Em: Nóvoa, A. (Org.), *Profissão: Professor* (pp. 9-32). Porto: Porto Editora.
60. Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. Em: Nóvoa, A. (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp. 13-33). Lisboa: Publicações D. Quixote.
61. Nóvoa, A. (1992). Prefácio. Em: Nóvoa, A. (1995) (Org.), *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
62. Nóvoa, A. (1995). Os professores e as histórias da sua vida. Em: Nóvoa, A. (Org.), *Vidas de professores* (pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
63. Nóvoa, A. (2002a). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade de Lisboa.
64. Nóvoa, A. (2002b). Prefácio. Em: Perrenoud, P. (2002b). *Aprender a negociar a mudança em educação – Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
65. Pacheco, J. (1996). *Currículo : teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
66. Papalia, D., Olds, S e Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.

67. Parramón Ediciones, S.A. (2001). *Os Docentes do 1.º Ciclos e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI, Vol. II*. Setúbal: Marina Editores, Lda.
68. Parramón Ediciones, S.A. (2001). *Os Docentes do 1.º Ciclos e do 2.º Ciclos do Ensino Básico. Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI, Vol. IV*. Setúbal: Marina Editores, Lda.
69. Patrício, M. (1995). Formação de professores e educação axiológica. *Revista de Educação*, V: 11-20.
70. Patrício, M. (2000). A expressão. Novas perspectivas e implicações. Em: Educação pela Arte (pp. 151-160). Lisboa: Livros Horizonte, Lda.
71. Perrenoud, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Editora.
72. Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
73. Perrenoud, P. (2002a). *A prática reflexiva no ofício do professor. Profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.
74. Perrenoud, P. (2002b). *Aprender a negociar a mudança em educação. Novas estratégias de inovação*. Porto: ASA Editores II, S.A.
75. Pinto, N. (1996a). *Ritmos*. Lisboa: Portugalnundo.
76. Pinto, N. (1996b). *Sons*. Lisboa: Portugalnundo.
77. Postic, M. (2007). *A Relação pedagógica*. Lisboa: Padrões Culturais Editora.
78. Quivy e Campenhoudt (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
79. Rainbow, B. (1995). Investigação histórica. Em: Kemp, A. (Ed.), *Introdução à investigação musical* (pp. 23- 35). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
80. Raposo, M (2005). A Construção da pessoa: Educação artística e competências transversais. *Revista de Educação*, XIII: 29-50.
81. Raposo, M. (2009). *As canções de embalar nos cancioneiros populares portugueses. Sugestões para a sua aplicação didáctica no ensino pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Minho: Universidade do Minho.
82. Reboredo, J. (2003). *Um cancionero em estudo*. Canelas: Gailivro.
83. Reis, L. (2005). *Expressão corporal e dramática*. Lisboa: setecaminhos.
84. Ribeiro, A. (1996). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
85. Ribeiro, A. e Ribeiro, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

86. Rodrigues, C. (2008, Janeiro). Ambiente, turismo, educação-física e desporto. Danças de Roda. *O Cartolinha*, pp. 20-22.
87. Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências. As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
88. Sacristán, J. (1991). Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. Em: Nóvoa, A. (Org.), *Profissão: Professor* (pp. 61-92). Porto: Porto Editora.
89. Santos, A. (2000). Breve retrospectiva do movimento da educação pela arte. Em: *Educação pela arte* (pp.59-73). Lisboa: Livros Horizonte, Lda
90. Santos, A. (2001). A arte e a criança em educação pré-primária. Em: *Cadernos de educação de infância*, **59**: 11-13.
91. Sarmiento, T. (2009). As crianças e a cidadania: abordagens participativas em projectos educativos (pp. 43-68). Em: Sarmiento, T. (Coord), *Infância, Família e Comunidade. As crianças como actores sociais*. Porto: Porto Editora
92. Serpa, M. (2010). *Compreender a avaliação. Fundamentos para práticas educativas*. Lisboa: Edições Colibri.
93. Serpa, M., Morais, F. e Cabral, C. (1999). Contributos da prática pedagógica na formação inicial de professores. *Revista Arquipélago*, **2**: 27-70.
94. Silva, C. (1999). Avaliação alternativa e listas de verificação: alguns contributos para a formação de professores. *Revista Arquipélago*, **2**: 153-176.
95. Sim-Sim, I., Silva, A e Nunes, C. (2008). *Linguagem e comunicação no jardim-de-infância*. Lisboa: Ministério da Educação.
96. Souriau, E. (1976). A educação estética da criança. Em: Moura, A. (1976), *A educação da criança. Problemas quotidianos* (pp. 283-290). Lisboa: Círculo de Leitores.
97. Sousa, A (2000). A expressão - Novas perspectivas e implicações. Em: *Educação pela arte* (pp. 75-87). Lisboa: Livros Horizonte, Lda
98. Sousa, A. (2003a). *Educação pela arte e arte na educação. Drama e dança*. Lisboa: Instituto Piaget.
99. Sousa, A. (2003b). *Educação pela arte e arte na educação. Música e artes plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget;
100. Sousa, A. (s.d.). *A Dança Educativa na Escola: Movimento Educativo, Expressão Corporal, Dança Criativa*. Básica Editora
101. Sousa, A. (s.d.). *A Educação pelo Movimento Expressivo: Movimento – Música –Drama*. Lisboa: Básica Editora.

102. Sousa, J. (2000a). O Professor como pessoa: um testemunho particular de investigação. *Correio da Educação*, **29**: 1-2.
103. Sousa, J. (2000b). O Professor como pessoa: implicações para uma prática pedagógica. *Correio da Educação*, **52**: 1-2.
104. Sprinthall, N. e Sprinthall R. (1993). *Psicologia educacional*. Lisboa: McGraw – Hill.
105. Tafuri, J. (2006). *Se nace musical? Cómo promover als aptitudes musicales de los niños*. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
106. Tavares, J. e Alarcão, A. (1992). *Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.
107. Torres, R. (1998). *As canções tradicionais portuguesas no ensino da música. Contribuição da metodologia de Zoltán Kodály*. Lisboa: Editorial Caminho.
108. UNICEF (1990). *Convenção sobre os direitos da criança*. Genebra: Publicação da Assembleia Geral das Nações Unidas. Site da Unicef Portugal.
109. Vasconcelos, A. (2006). *Orientações programáticas do ensino da música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.
110. Vayer, P. (1992). *O Diálogo corporal. A acção educativa na criança dos 2 aos 5 anos*. Lisboa: Instituto Piaget.
111. Willems, E. (1970). *As bases psicológicas da educação musical*. Bienne: Fundação Calouste Gulbenkian, Edições Pro-Música.
112. Zabalza, M. (1992). *Didáctica da educação infantil*. Rio Tinto: Edições ASA.
113. Zabalza, M. (1994). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições ASA.
114. Zabalza, M. (1998). *Qualidade em educação de infância*. Porto Alegre: ArtMed.
115. Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva dos professores: ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

Legislação Consultada

1. Decreto-Lei n.º 43/2007, de 22 de Fevereiro. *Diário da República*, n.º 33, 1.ª Série.
2. Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. *Diário da República*, n.º 66, 1.ª Série.
3. Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Dezembro. *Diário da República*, n.º 253, 1.ª Série.
4. Lei de Bases do Sistema Educativo: Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. *Diário da República*, n.º 166, 1.ª Série.