



Universidad de Valladolid

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

A Educação Musical nos jardins-de-infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências

Tutor: Dr. José Ignacio Palacios Sanz

Doctorando : Tiago Valério Coelho Moreira

2012

A educação musical nos jardins de infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências

INTRODUÇÃO.....	1
-----------------	---

REVISÃO TEÓRICA

CAPÍTULO 1

1 Estrutura do sistema educativo português.....	6
1.1 Educação pré-escolar.....	6
1.2 Primeiro ciclo.....	6
1.3 Segundo ciclo.....	6
1.4 Terceiro ciclo.....	7
1.5 Ensino secundário.....	7
1.6 Ensino superior.....	7
1.7 Ensino politécnico.....	7
1.8 Educação privada.....	8
2 O ensino no estado novo e actualmente.....	8

CAPÍTULO 2

JARDIM DE INFÂNCIA

2.1 Educação de infância, um ciclo educativo singular.....	11
2.2 Finalidades ou objectivos do jardim-de-infância ou da educação de infância.....	14
2.3 O primeiro Jardim de infância.....	15
2.3.1 Estatuto dos jardins de infância.....	16
2.3.2 Frequência.....	18
2.3.3 Actividades.....	18
2.3.4 Atendimento.....	18
2.3.5 Pessoal.....	19
3 A apreensão dos sons, até à entrada no jardim de infância.....	19
3.1 O som dentro do útero.....	19
3.1.1 O nascimento da criança.....	21
3.2 Canções de embalar.....	21
3.2.1 Primeiros passos.....	22
3.3 Papel da família.....	25
3.4 A entrada na idade pré-escolar.....	26
3.4.1 Desenvolvimento rítmico e melódico.....	29
3.4.2 A música como elemento de comunicação e socialização.....	30

4 A expressão musical e as orientações curriculares.....	32
4.1 A expressão musical.....	32
4.2 Orientações curriculares.....	38
4.3 Escutar.....	40
4.4 Cantar.....	41
4.4.1 Didáctica da canção.....	48
4.5 Dançar.....	49
4.5.1 Aprendizagem de uma dança.....	54
4.6 Tocar.....	55
4.6.1 A música e os instrumentos.....	56
4.6.2 Criar.....	59
4.7 A música relacionada com as diferentes artes.....	60
4.8 Os jogos musicais.....	61
4.8.1 O jogo e os três elementos musicais.....	63
4.9 As rimas infantis.....	65
5 A avaliação no jardim de infância.....	68
5.1 Que competências?.....	69
5.1.1 Como avaliar por competências crianças em idade pré-escolar?.....	71
5.2 Mecanismos de avaliação na educação pré-escolar.....	74
5.2.1 Critérios gerais de avaliação na educação pré-escolar.....	75
5.3 Competências gerais e específicas a atingir pelas crianças no final da educação pré-escolar.....	77
5.4 Perfis de competências.....	79
5.4.1 No final dos 3 anos a criança deverá ser capaz de:.....	79
5.4.2 No final dos 4 anos a criança deverá ser capaz de:	80
5.4.3 No final do Jardim de Infância (5anos) a criança deverá ser capaz ...	82
5.5 Competências transversais.....	84
5.6 Entre a educação de infância e o 1º ciclo do ensino básico.....	84

CAPÍTULO 3

PRIMEIRO CICLO

3.1 A idade escolar.....	89
3.2 A essência das artes.....	91
3.2.1 Desenvolvimento psicológico: criatividade e inteligência.....	96
3.2.2 Função social e estética.....	99

3.2.3 As artes no currículo do ensino básico.....	102
4 Psicologia do desenvolvimento: a perspectiva musical.....	103
4.1 Processo cognitivo.....	104
4.1.1 Linguagem verbal e linguagem musical.....	107
4.1.2 O alcance da educação musical.....	110
4.1.3 O valor humano da educação musical.....	113
4.1.4 A intervenção educativa na formação musical.....	113
5 Expressão musical no 1ºciclo do ensino básico.....	115
5.1 Componentes dos domínios disciplinares.....	116
5.1.1 Enriquecimento curricular (área de música).....	121
6 Programa de expressão musical para o 1º ciclo.....	122
6.1 Princípios orientadores.....	122
6.1.1 Jogos de exploração.....	122
6.1.2 Voz.....	123
6.1.3 Corpo.....	125
6.1.4 Instrumentos.....	126
6.1.5 Desenvolvimento auditivo.....	126
6.1.6 Representação do som.....	127
7 Competências no 1º ciclo	128
7.1 Competências gerais.....	128
7.2 Competências específicas.....	130
7.3 Competências transversais ao currículo.....	133
7.4 O aparecimento das competências básicas no seio da União Europeia	133
7.5 Contribuição da música para a aquisição das competências básicas.....	135
8 A avaliação no 1º ciclo.....	137
8.1 Avaliação: funções de controlo e/ou funções de monitorização?.....	138
8.2 Avaliação formativa versus avaliação sumativa.....	139
8.3 Enquadramento legal.....	140
8.4 Critérios de avaliação nas áreas curriculares disciplinares.....	143
8.5 Critérios de avaliação das áreas curriculares não disciplinares de Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto.....	145
8.5.1 Avaliação da área de projecto.....	146
8.6 Códigos de apreciação.....	146

CAPÍTULO 4

INTERDISCIPLINARIDADE

4.1 Conceito de interdisciplinaridade.....	148
4.2 Experiências interdisciplinares.....	150
4.2.1 Dificuldades e perspectivas da interdisciplinaridade.....	152
4.3 As disciplinas e os especialistas.....	153
4.3.1 A comunicação entre as disciplinas.....	154
4.4 Inovação e criatividade.....	155
4.4.1 A criatividade em contexto escolar.....	158

CAPÍTULO 5

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

5.1 A formação de professores.....	161
5.2 Colaboração e sequencialidade na formação docente.....	168
5.3 A formação contínua como processo de formação permanente.....	170

CAPÍTULO 6

CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS E PLANIFICAÇÕES

6.1 Turma do Jardim de infância de Sequeirô.....	173
6.1.1 Turma do jardim de infância da Palmeira.....	177
6.2 Turma do 1º ciclo de S. Martinho do Campo (grupo experimental).....	182
6.2.1 Turma do 1º ciclo da Lage.....	188
7 Planificações de educação musical.....	194
7.1 Planificação para o Jardim de infância.....	194
7.1.1 Planificação para o 1º ciclo.....	212

CAPÍTULO 7

METODOLOGIA DO ESTUDO

7.1 Introdução	229
7.2 Hipóteses.....	229
7.3 Variáveis.....	230
7.4 Selecção da metodologia	231
7.4.1 Características do método quantitativo	231
7.4.2 Vantagens e limites do método quantitativo	232

8 Método de recolha de dados	232
8.1 No jardim de infância:	232
8.1.1 No primeiro ciclo:.....	232
8.2 Tipos de avaliação	233
9 Desenho da pesquisa	233
9.1 Como será feita a interdisciplinaridade no jardim de infância?.....	237
9.2 Como será feita a interdisciplinaridade no 3º ano do 1º ciclo?.....	239
10 Localização da investigação e caracterização do meio	239
10.1 Turma do jardim de infância de Sequeirô (grupo experimental).....	239
10.1.1 Turma do jardim de infância da Palmeira (turma de controlo).....	240
10.2 Turma do 1º ciclo de S. Martinho do Campo (grupo experimental)	241
10.2.1 Turma do 1º ciclo da Lage – Vilarinho (turma de controlo).....	242
10.3 Definição e constituição de amostras	242
10.3.1 Jardim de Infância:	243
10.3.2 1º ciclo.....	243
10.4 Análise e discussão dos resultados.....	243
10.5 Confidencialidade e questões éticas.....	243

CAPÍTULO 8

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

8 Jardim de infância.....	245
8.1 Turma de Sequeirô.....	245
8.2 Turma da Palmeira.....	264
9 1º ciclo.....	283
9.1 Turma de S. Martinho do Campo.....	283
9.2 Turma da Lage.....	310
10 Análise e discussão dos resultados.....	337
10.1 Jardim de infância.....	337
10.2 Primeiro ciclo.....	350
11 CONCLUSÕES E SUGESTÕES	
11.1 Acerca da educação musical no jardim-de-infância.....	361
11.2 Acerca da educação musical no 1º ciclo.....	361
11.3 Conclusões globais no jardim-de-infância.....	362
11.4 Conclusões globais no 1º ciclo.....	362
12 Sugestões.....	364

BIBLIOGRAFIA.....	365
Outra bibliografia consultada.....	379
REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS.....	382
Outra legislação consultada.....	383
Sites da internet consultados.....	385
ANEXOS	
Anexo A.....	386
Gráficos do jardim de infância de Sequeirô.....	387
Gráficos do jardim de infância da Palmeira	395
Anexo B	
Grelhas de planificação de educação musical para o jardim de infância.....	403
Quadro de caracterização das turmas do jardim de infância.....	403
Ficha de observação do desenvolvimento das crianças do jardim-de-infância.....	405
Questionário aos alunos do 1º ciclo.....	408
Grelha de análise das avaliações individuais do 1º ciclo.....	409
Grelha para as planificações de educação musical no 1º ciclo.....	410
Quadro de caracterização das turmas do 1º ciclo.....	410
Anexo C	
Avaliação individual dos alunos de S. Martinho do Campo.....	412
Avaliação individual dos alunos da Lage (turma de controle).....	416
Quadro resumo da intervenção com educação musical e a interdisciplinaridade (feita pela professora titular da turma do 1º ciclo de S. Martinho do Campo).....	421
Relatório Crítico do trabalho realizado e das competências desenvolvidas.....	425

Abreviaturas

AEC - Actividades de Enriquecimento Curricular

ASAS - Associação de Solidariedade e Acção Social

M.E / D.E.B. - Ministério da Educação – Departamento do Ensino Básico

M.E. – Ministério da Educação

N.E.E. – Necessidades Educativas Especiais

E.B.I. – Escola Básica Integrada

1º CEB – Primeiro Ciclo do Ensino Básico

PCG - Projecto Curricular de Grupo (no jardim de infância)

PCT - Projecto Curricular de Turma (no 1º ciclo)

Introdução

A música descobre-se nos sons pela sua identificação e análise. Classificá-los e analisá-los leva o indivíduo a produzi-los de acordo com modelos propostos, ou identificá-los a partir de fontes diversas. A educação musical deve acompanhar a criança em todo o seu processo de crescimento, desde o Jardim-de-infância até níveis de educação superior adaptando-se a cada momento às suas capacidades e interesses. Numa primeira fase a criança aprende a escutar, a dar nome ao que vê e ouve, relacionando e organizando sons e experiências. É através dos primeiros jogos de emissão, recepção de sinais que se chega à linguagem. Utilizando todos os instrumentos que lhe foram ensinados, a criança é capaz de exprimir e receber mensagens literárias e musicais, vivendo a música antes de aprender quaisquer regras da leitura e da escrita. A criatividade, a exploração e o desenvolvimento das capacidades musicais de memorização e de interpretação, são fundamentais para o desenvolvimento psicomotor e cognitivo.

Nos últimos anos temos assistido a uma crescente onda de entusiasmo pela prática musical. Criaram-se novas escolas ligadas a esta área, procurando proporcionar às crianças uma forma saudável de ocupação dos tempos livres e de valorização pessoal.

O governo português criou uma medida que prolonga o horário das actividades nas escolas do primeiro ciclo (Áreas de Enriquecimento Curricular - AEC), do 1º ao 4º ano de escolaridade, das 15.45h até às 17.45h, através da promoção do ensino de Inglês, Expressão Musical, Educação Física, Expressão Plástica e Estudo Acompanhado. Entre cada área curricular das AEC, os alunos têm um intervalo de 15 minutos. A angariação dos profissionais que asseguram estas áreas, é feita pelas autarquias, pelas associações de pais e por empresas privadas.

Se por um lado os indicadores que recebemos atestam o interesse e empatia que a sociedade tem vindo a atribuir gradualmente à música, por outro, o nosso sistema de ensino genérico não parece ter acordado para a mudança. Muitos dos professores das AEC carecem de formação na área em que estão a leccionar e não têm qualquer supervisão ou ajuda na planificação das suas aulas. Existe pouca colaboração entre eles e as professoras titulares das turmas, à excepção do Natal e festas de fim do ano. Acresce ainda que os professores das AEC não estão presentes nas reuniões de avaliação.

Fui professor do 1º ciclo no ano lectivo de 1985/1986, tendo sido desde então professor de Educação Musical. Durante cinco anos fui professor coadjuvante em dez escolas do 1º ciclo do meu agrupamento. Tinha doze horas para me deslocar a essas dez

escolas e coadjuvar os professores na disciplina de Educação Musical. Todos os alunos gostavam, porque tinham um professor diferente e mais especializado em Música. Tinha também frequentemente contacto com os alunos do jardim-de-infância da escola onde trabalho. A sala dos pequeninos fica a dois metros da minha de Educação Musical e muitas vezes era preciso ajudar a educadora a ensaiar canções para o Natal e para festas que se realizavam na escola. As educadoras de infância utilizam com alguma frequência a educação musical na sala de aula, mas a sua formação inicial não as dotou de bagagem suficiente para a abordar de uma forma profícua. Já as professoras do 1º ciclo raramente utilizam a educação musical na sala de aula: os programas são muito extensos e têm que ser cumpridos; elas não têm conhecimentos suficientes em educação musical e portanto não se sentem à vontade; acham que a música não é importante e que os alunos já têm música nas AEC. Estes e outros motivos levam a que a educação musical praticamente não seja abordada na sala de aula. A música para além de contribuir fortemente para o desenvolvimento global da criança está sempre presente nas nossas vidas e tem até um efeito terapêutico:

"Sempre me sinto estarecido diante do poder que tem a literatura, a música, o desenho ou a dança de acabar com a tristeza, a decepção, a depressão ou a confusão."

(Nachmanovitch, 1993, p. 166)

As vivências musicais devem ser intensamente proporcionadas às crianças desde o nascimento até aos nove anos, criando condições para um bom desenvolvimento da aptidão musical. A partir daqui, essa aptidão estabiliza. A música tem muita importância no desenvolvimento global da criança e contribui para aquisição de competências. Assume um papel de relevo em todos nós ao longo da nossa vida, contudo nas escolas nem sempre lhe é dado o devido valor. Os professores têm que se consciencializar que a música é importante e que se devem esforçar por ter conhecimentos suficientes para a abordar na sala de aula. Para isso devem estar actualizados e fazerem formação contínua nesta área.

As mais diversas áreas da formação de professores, quer a nível organizacional quer a nível individual, têm recebido muita atenção por parte de vários investigadores portugueses (Nóvoa, 1995; Afonso, 1994; Campos, 1995; Jesus, 1996). No entanto, as especificidades da motivação profissional nos períodos da formação inicial e formação contínua e a sua relação com práticas de interdisciplinaridade necessitam de mais estudo e compreensão. A formação contínua complementa e actualiza a formação inicial, sendo assim uma dimensão indispensável da formação de professores;

“A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal”

(Nóvoa, 1995, p. 25)

A formação que cada docente recebeu aquando da sua profissionalização, bem como a formação contínua e o apoio ao longo da sua carreira docente é muito importante pois a qualificação de professores no domínio da educação musical concederá maior rigor e importância à prática desta disciplina. A formação de qualquer professor é hoje um processo em construção que não se esgota na formação inicial ou no processo de socialização profissional.

Procurando aprofundar conhecimentos e reflectir sobre a prática pedagógica relacionada com a educação musical no jardim-de-infância e no primeiro ciclo, num contexto interdisciplinar, propusemo-nos fazer uma abordagem sobre a educação musical nestes níveis de ensino.

Inicialmente houve algumas dificuldades, nomeadamente para encontrar duas turmas do Jardim-de-infância com um número razoável de alunos com cinco anos e o apoio do presidente do conselho executivo (que não autorizou a filmagem de aulas). No 3º ano do 1º ciclo, não houve dificuldades a registar porque a turma pertence ao meu agrupamento e tive todo o apoio tanto da professora titular da turma e dos alunos como do presidente do conselho executivo. Depois de ultrapassadas as dificuldades, projectámos elaborar o nosso trabalho em três partes distintas:

A primeira parte é dedicada à fundamentação teórica, vai do primeiro ao sexto capítulo. No capítulo 1, falamos do sistema de ensino em Portugal e do ensino no estado novo e actualmente. No capítulo 2 falamos do jardim-de-infância, da apreensão dos sons desde a barriga da mãe até à idade pré-escolar e do desenvolvimento rítmico e melódico. Abordamos ainda a ligação da música com a linguagem e a sua relação com a comunicação e socialização, seguidamente abordamos a avaliação, os perfis de competência e as orientações curriculares no Jardim-de-infância. No capítulo 3, falamos do 1º ciclo, da idade escolar, da música na educação da criança, do processo cognitivo, Programa de expressão musical para o 1º ciclo, programa de expressão musical, competências para o 1º ciclo e da avaliação. O capítulo 4, aborda a Interdisciplinaridade, onde é focado o conceito de interdisciplinaridade, experiências interdisciplinares, as dificuldades da interdisciplinaridade, as disciplinas e a comunicação entre elas, a inovação e a criatividade, bem como a criatividade em contexto escolar. No capítulo 5, falamos da formação de professores, da colaboração e sequencialidade na formação

docente e da formação contínua como processo de formação permanente. No capítulo 6, temos a caracterização das turmas do Jardim-de-infância e do 1º ciclo.

Na segunda constituída pelo capítulo 7 temos a metodologia. Formulamos hipóteses e indicamos metodologias de trabalho, procurando que sejam adequadas à nossa investigação. Fazemos ainda referência à população envolvida e aos instrumentos de recolha de dados.

A terceira parte – engloba o capítulo 8 do nosso trabalho. É constituída pela pesquisa empírica, onde expomos os resultados e procuramos verificar as hipóteses apresentadas através da análise e discussão dos resultados; pela conclusão e indicação da bibliografia; e pelos anexos. Para isso foi desenvolvido um trabalho prático de intervenção com educação musical em duas fases: a primeira com uma turma do Jardim-de-infância, no Agrupamento Alem Rio em Santo Tirso, de Abril a Junho de 2007; a segunda com uma turma do 3º ano do primeiro ciclo, na Escola Básica Integrada do agrupamento de escolas de S. Martinho, de Abril a Junho de 2008.

Qualquer trabalho de pesquisa científica deve ser orientado por objectivos claros de quem se propõe fazer uma investigação. Os objectivos correspondem às metas que pretendemos atingir. Estreitamente ligados à problemática, explicitam as suas diversas vertentes e clarificam a pesquisa a efectuar no sentido de lhe proporcionar resposta adequada. Como refere Mager (1974), um estudo sem objectivos é um caminho sem norte, é um viajar sem estrada. Definimos como objectivos do nosso trabalho os seguintes:

- Identificar a valorização pelos alunos e pelos professores da disciplina de Educação musical em contexto interdisciplinar;
- Analisar o contributo da formação dos professores para a interdisciplinaridade com a música;
- Compreender e analisar a utilização sistemática da Educação Musical num contexto interdisciplinar e a sua influência no sucesso escolar;
- Acompanhar duas turmas do Jardim-de-infância, tendo uma delas intervenção com Educação Musical em contexto interdisciplinar e a outra não;
- Acompanhar duas turmas do 3º ano do 1º ciclo do ensino básico, tendo uma delas intervenção com Educação Musical em contexto interdisciplinar e a outra não;
- Verificar se há diferentes desenvolvimentos no sucesso escolar;
- Verificar se há diferentes desenvolvimentos no sucesso escolar entre rapazes e raparigas;

- Verificar se há coordenação e colaboração dos professores de música das AEC com as professoras titulares das turmas;
- Verificar se as professoras e as educadoras utilizam a educação musical na sala de aula;
- Verificar se os professores utilizam a música em contexto interdisciplinar.

Apesar do seu carácter individual, esta tese não deixa de ser também o resultado de várias e imprescindíveis colaborações e apoios. Quero, pois, expressar aqui a minha gratidão e apreço a todos aqueles que contribuíram para a sua realização. Ao Prof. Doutor Inacio Palacios pela forma empenhada como orientou o nosso trabalho. As suas sugestões, comentários e opiniões foram imprescindíveis para a realização da tese. Aos professores das classes envolvidas no trabalho experimental, professora Graciete e Professor Amadeu; à Educadora Terezinha e à Educadora Teresa, pela sua disponibilidade em colaborar connosco e ao permitirem a participação dos seus alunos nas aulas; a todas as crianças envolvidas no trabalho experimental pelo entusiasmo e empenho com que participaram nas aulas; ao Sr Benjamim pela disponibilidade e apoio na tradução; ao Dr. José Barbosa pela disponibilidade e colaboração; ao Agrupamento Além-rio e ao Agrupamento vertical de S. Martinho por todos os apoios concedidos; à minha esposa e ao meu filho, pelo seu apoio, incentivo e compreensão pelo tempo que com eles não passei e pelas brincadeiras que comigo não fizeram.

CAPÍTULO 1

Revisão Teórica

1 Estrutura do Sistema Educativo Português

O Sistema Educativo Português compreende a Educação Pré-Escolar, a Educação Escolar e a Educação Extra-Escolar. A Educação Pré-Escolar não é obrigatória. A Educação Escolar compreende os Ensinos Básico (primeiro, segundo e terceiro ciclos), Secundário e Superior. Os nove anos que compõem o Ensino Básico são de frequência obrigatória. A Educação Extra-Escolar engloba actividades de alfabetização e de educação de base, de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e a iniciação, reconversão e aperfeiçoamento profissional.

1.1 Educação Pré-Escolar

A Educação Pré-Escolar é complementar e ou supletiva da acção educativa da família, com a qual estabelece estreita cooperação. A Educação Pré-Escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os três anos e a idade de ingresso no primeiro Ciclo do Ensino Básico (seis anos). A frequência da Educação Pré-Escolar é facultativa, pois reconhece-se que à família cabe um papel essencial no processo da educação da criança na faixa etária abrangida por este ensino.

1.2 Primeiro Ciclo do Ensino Básico

O primeiro Ciclo do Ensino Básico tem a duração de quatro anos (do 1.º ao 4.º ano do Ensino Básico). O ensino é da responsabilidade de um único professor, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas (línguas estrangeiras, expressão corporal, educação musical ou educação especial, entre outras). Ingressam no Ensino Básico as crianças que completem seis anos de idade até 15 de Setembro do ano em que o ano lectivo tem início. As crianças que completem os seis anos de idade entre 16 de Setembro e 31 de Dezembro desse mesmo ano podem ingressar no Ensino Básico se tal for requerido pelo encarregado de educação. A frequência do Ensino Básico é obrigatória mas esta obrigatoriedade termina aos 15 anos de idade.

1.3 Segundo Ciclo do Ensino Básico

O segundo Ciclo do Ensino Básico tem a duração de dois anos (o 5.º e 6.º anos do Ensino Básico). No segundo Ciclo do Ensino Básico, o ensino organiza-se por áreas

interdisciplinares de formação básica e, regra geral, existe um professor por área disciplinar.

1.4 Terceiro Ciclo do Ensino Básico

O terceiro Ciclo do Ensino Básico tem a duração de três anos (do 7.º ao 9.º ano do Ensino Básico). No terceiro Ciclo do Ensino Básico, o ensino organiza-se segundo um plano curricular unificado, que integra áreas vocacionais diversificadas. Existe um professor por disciplina ou grupo de disciplinas.

1.5 Ensino Secundário

Os cursos do Ensino Secundário têm a duração de três anos. Têm acesso a qualquer curso do Ensino Secundário os alunos que completarem com aproveitamento o Ensino Básico obrigatório. No Ensino Secundário cada professor é responsável, em princípio, por uma só disciplina. O Ensino Secundário organiza-se de forma diferenciada; existem cursos técnico-profissionais, predominantemente orientados para a vida activa e cursos orientados para o prosseguimento de estudos. Todos contêm componentes de formação de sentido técnico, tecnológico e profissionalizante e de língua e cultura portuguesas adequadas à sua natureza. Aos alunos que tenham optado por cursos técnico-profissionais é permitido alterar a sua escolha e vice-versa. A conclusão com aproveitamento do Ensino Secundário confere direito à atribuição de um diploma, que certificará a formação adquirida. Nos casos dos cursos técnico-profissionais, orientados para a vida activa, a qualificação obtida é válida para efeitos do exercício de actividades profissionais determinadas.

1.6 Ensino Superior

Têm acesso ao Ensino Superior os indivíduos habilitados com o curso do Ensino Secundário ou equivalente que façam prova de capacidade para a sua frequência. Têm também acesso os indivíduos maiores de 25 anos que, não possuindo esta habilitação, façam prova especialmente adequada de capacidade para a sua frequência. No Ensino Superior são conferidos os graus académicos de bacharel, licenciado, mestre e doutor.

Podem ainda ser atribuídos diplomas de estudos superiores especializados, bem como outros certificados e diplomas para cursos de pequena duração.

1.7 Ensino Politécnico

No Ensino Politécnico é conferido o grau académico de bacharel. Os cursos de estudos superiores especializados do Ensino Politécnico que formem um conjunto

coerente com um curso de bacharelato precedente podem conduzir à obtenção do grau de licenciado.

1.8 Ensino Particular

As instituições de Ensino Particular e Cooperativo podem, no exercício da liberdade de ensinar e aprender, seguir os planos curriculares e conteúdos programáticos do ensino a cargo do Estado ou adoptar planos e programas próprios, salvaguardadas as disposições constantes do n.º 1 do artigo 55.º do Cap. VIII do Decreto-Lei N.º 46/86. Quando o Ensino Particular e Cooperativo adoptar planos e programas próprios, o seu reconhecimento oficial é concedido caso a caso, mediante avaliação positiva resultante da análise dos respectivos currículos e das condições pedagógicas da realização do ensino, segundo normas a estabelecer por decreto-lei.

2 O Ensino no Estado Novo e Actualmente

No Estado Novo, a escola era nacionalista e baseada em forte doutrinação de carácter moral. As reformas do ensino foram sobretudo curriculares, com a simplificação dos programas e a separação entre a via liceal, mais elitista, e o ensino técnico. No ensino superior, foi criada a Universidade Técnica de Lisboa. Com o Estado Novo, o perfil elitista do Liceu face à Escola Técnica foi claro e nítido. E, daí para cá, a palavra ficou como que condenada a representar a ideia de uma escola que participava, do lado dos vencedores, na grande partilha pela qual os filhos das classes mais favorecidas, que se destinavam a estudos superiores e que, para isso, frequentavam o Liceu, eram separados dos filhos do operariado, que não podiam aspirar a esses estudos e, que por isso, eram quanto muito, recebidos nas chamadas Escolas Técnicas. As crianças que não pretendessem prosseguir os seus estudos faziam as seis classes (anos) obrigatórias e as que quisessem continuá-los frequentavam apenas as quatro primeiras classes que, depois de aprovação em exame, dar-lhes-iam acesso aos liceus ou ao ensino técnico. Isto era uma discriminação, pois não havia igualdades, nem respeito pelos direitos individuais e todos deveriam ter direito às mesmas condições e ao acesso aos mesmos conhecimentos e atenções. Em 1964, havia o Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual, que visava uma intensa difusão cultural através da rádio e da televisão (Telescola). Neste domínio, foi um progresso considerável, que trouxe à educação novos horizontes e novos meios de divulgação dos conhecimentos e além disso permitiu o cumprimento do programa e da escolaridade obrigatória em zonas mais isoladas, onde não havia condições para a

escolaridade obrigatória, ou então quando as escolas estavam superlotadas. No entanto, o facto de exigirem meios que apenas estavam acessíveis às classes mais ricas levou a que a nível de conhecimentos e de instrução não houvesse tantas melhorias como o esperado. Em 1967, foi criado o ensino preparatório, resultante da fusão dos dois primeiros anos dos ensinos liceal e técnico, já incluídos na Reforma Veiga Simão. Em 1971, a Reforma Veiga Simão (do ministro José Veiga Simão) marcou o fim do acesso ao ensino, de acordo com as classes sociais. No fim da instrução primária, todas as crianças, pobres ou ricas, passaram a ter, pelo menos formalmente, igual acesso ao ensino unificado, isto é, à Escola do Ciclo Preparatório e, mais tarde, ao ensino Secundário. Esta reforma foi uma das reformas mais importantes e mais abrangentes da área do ensino em Portugal, sendo que lhe trouxe profundas e consideráveis alterações. Para além do aumento da escolaridade obrigatória, que visou o alargamento dos conhecimentos e o aumento das habilitações da população, fez com que as condições de ensino e de acesso ao ensino melhorassem consideravelmente. Não obstante, após o golpe de 25 de Abril de 1974, que repõe o estado democrático há mais coisas para fazer do que feitas. Os diversos graus de ensino com novas práticas pedagógicas e educativas continuam a ser leccionados em edifícios do Estado Novo, sem espaços físicos adequados e mal apetrechados de material didáctico. Ainda em 1986, na regência de João de Deus Pinheiro, a escolaridade obrigatória é alargada aos actuais nove anos de escolaridade. Esta medida foi criada com o objectivo de combater o analfabetismo que ainda se mantinha, no entanto ainda hoje há, não propriamente analfabetismo, mas sim uma elevada taxa de insucesso escolar. O ensino actual nas escolas não é encarado como um espaço fechado, não tem o monopólio do saber exclusivo, há já muitas outras fontes de informação igualmente credíveis. Nestas novas fontes de informação estão incluídas as novas tecnologias que são excelentes meios para a construção do conhecimento. Hoje, o papel do professor, no ensino, é no mínimo de dupla responsabilidade em relação ao da época do Estado Novo não é só o detentor ou transmissor do conhecimento mas tem como papel principal criar e estimular o ambiente educativo. Neste novo perfil de escola, o ensino tem de se processar ao nível da coordenação e acompanhamento, das informações (conteúdos) devendo fornecer os contextos e o conhecimento base que promova uma verdadeira autonomia. No entanto, a maior parte das vezes a escola não possui suficientes equipamentos/materiais lúdico-educativos, tais como equipamentos audiovisuais, equipamentos informáticos, microscópios, projectores, ... Há necessidade de pôr ordem e estabilidade no ensino, porque se ainda durante o Estado Novo, a reforma de Veiga Simão unificou os ensinos liceal e técnico, não faz sentido o que se passa actualmente no ensino secundário: a

separação dos cursos gerais dos cursos tecnológicos e profissionais e a política que encaminha os melhores alunos para os cursos gerais e daí para a Universidade e os piores, para os cursos tecnológicos e profissionais. Actualmente, numa tentativa de cultivar mais o saber, o Estado pretende prolongar a escolaridade obrigatória até ao 12º Ano. No entanto, esta medida poderá contribuir para o aumento do abandono escolar, pois alguns dos jovens de hoje não toleram tanto tempo na escola. Em relação ao sistema de ensino antigo, o actual possui algumas melhorias, mas também várias lacunas. Se por um lado, se aspirava para ter acesso aos estudos, hoje com as coisas mais facilitadas verifica-se uma elevada taxa de abandono escolar. No Estado Novo, um dos principais objectivos do ensino era estimular nos jovens a formação do carácter, a cultura do espírito e a devoção ao serviço social, no amor de Deus, da Pátria e da Família; no actual sistema, apesar da existência das áreas curriculares não disciplinares, essencialmente a Formação Cívica, em geral, os jovens são alheios à educação para a cidadania, desmotivados para a moral e bons costumes. Hoje, à semelhança do que existiu em 1980, continua o ingresso ao ensino superior a ser limitado.

O regime democrático instaurado após o 25 de Abril continuou a tradição de controlar o ensino, executando uma «liberdade vigiada». A Constituição de 1976 consagra o ensino oficial, mas não a liberdade do privado. O Estado português continua a reservar ao ensino particular o lugar supletivo, o que é injusto e vai contra as bases do regime democrático. As famílias têm o direito de escolher o tipo de ensino que desejam para os seus filhos.

CAPÍTULO 2

Jardim-de-Infância

2.1 - Educação de Infância: Um Ciclo Educativo Singular

É Zabalza, (1998) que define a educação infantil, como uma etapa eminentemente educativa e como sendo um recurso valioso para o desenvolvimento pessoal e social, fundamental para todas as crianças, independentemente da sua situação familiar, social ou geográfica, defendendo inclusive que a atenção à infância deve considerar e contemplar, acima de tudo, o direito das crianças a “receber uma educação de qualidade desde os seus primeiros anos”, educação essa que, talvez indirectamente, possa melhorar as suas condições sociais ou familiares, mas que está destinada, no fundamental, a potencializar o seu desenvolvimento global. Porém, neste contexto de atenção à infância, o autor adverte para a problemática acerca de quem deve assumir esse compromisso, o Estado ou a sociedade, e manifesta a sua opinião dizendo “que a presença do Estado na educação infantil é fundamental, inclusive naqueles países nos quais esta etapa escolar não é obrigatória” (Zabalza, 1998, pp.41-43). Entretanto (Godoi 2005, p.79) aposta no reconhecimento e valorização da educação infantil pela sociedade, pelo que ela é e pode proporcionar às crianças, definindo que, “a educação infantil, além de ser um espaço colectivo de direito da criança e da família, pode ser um espaço de viabilização dos direitos da mesma, um espaço em que ela possa vivenciar esse momento tão precioso e único, chamado infância.” Não é, pois, a educação de infância que se discute, mas o modo de a concretizar. Para (Zabalza 1998, pp.50-54) a “educação infantil possui características muito particulares”, que o autor apresenta em dez pontos chave, a saber:

- a) A organização dos espaços, a partir dos quais se aponta para a diferenciação destes espaços e para a dinâmica de trabalho que os mesmos propiciam, baseada na autonomia e na atenção individual a cada criança;
- b) O equilíbrio entre iniciativa infantil e o trabalho dirigido no momento do planear e desenvolver as actividades, a partir do qual se respeita o valor educativo da autonomia e da iniciativa própria das crianças, mas, ao mesmo tempo, a acção dos educadores que planeiam um trabalho orientado para o desenvolvimento das competências específicas, as quais constam na proposta curricular;
- c) A atenção privilegiada aos aspectos emocionais que conduz a valorizar a dimensão emocional, a qual implica uma grande flexibilidade nas estruturas de funcionamento e a criação de oportunidades de expressão emotiva;

- d) A utilização de uma linguagem enriquecida como a peça chave da educação e da interacção educador/criança nesta etapa infantil;
- e) A diferenciação de actividades como um meio para abordar todas as dimensões do desenvolvimento e todas as capacidades;
- f) As rotinas estáveis, às quais o autor atribui funções específicas, considerando que estas “actuam como as organizadoras estruturais das experiências quotidianas. Elas são um fiel reflexo dos valores que regem a acção educativa nesse contexto (...) já que permitem ler qual é a mensagem formativa de nosso trabalho” (ibidem, p.52);
- g) A existência de materiais diversificados e polivalentes, para que os Jardins sejam um cenário estimulante, facilitando e sugerindo múltiplas possibilidades de acção;
- h) A atenção individualizada a cada criança, mesmo que não seja permanente, é individual, daí que seja um momento de interacção a privilegiar;
- i) Os sistemas de avaliação serão aqueles que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada uma das crianças, avaliando a cada passo as grandes linhas do processo estabelecido para alcançá-lo e a forma como cada uma das crianças vai progredindo no seu desenvolvimento global, nomeadamente, e segundo Zabalza:

“Educação infantil tem os seus próprios instrumentos de acompanhamento, destinados a registar processos e resultados visando a que sua análise posterior permita incorporar os reajustes que forem necessários. Há, no mínimo, dois tipos de análise, a do funcionamento do grupo em seu conjunto e a do progresso individual de cada criança”;

(ibidem, p. 54)

- j) O trabalho com os pais e as mães e com o meio ambiente (escola aberta), leva Zabalza a especificar que não existe uma cultura, institucionalmente assimilada, de abertura da escola ao ambiente, no entanto defende-a revelando que esse tipo de participação enriquece o trabalho educativo que é desenvolvido na escola, enriquece os próprios pais e mães e enriquece a própria acção educativa que as famílias desenvolvem depois em suas casas. Por sua vez, e também, os professores(as) aprendem com a presença dos pais e das mães através da sua relação com as crianças. Portanto, para Zabalza, “o meio social, natural, cultural (...) é um salão de recursos formativos” a não descurar nesta etapa da educação (ibidem, p.54). Eis-nos perante um mundo educacional que funciona segundo parâmetros próprios e singulares. Um mundo que não pode ser confinado a assumir o papel de antecâmara da escola. Razão pela qual a sua designação, como objecto de discussão, não pode ser entendido como um exercício pueril e inútil. (Zabalza 1998, p.25) quando nomeia esta etapa da educação básica, como nós hoje a consideramos neste país, designa-a por “educação infantil”, tal como a instituição que a alberga é apelidada de “escola infantil”. Uma designação que coexiste com outras, como, no caso português, Educação de Infância ou Educação Pré-

Escolar e, respectivamente, Jardim-de-Infância ou Pré-Escola. Qual o significado desta discussão semântica? Para (J. Bairrão 1993, p.39) “o termo Educação Pré-Escolar é geralmente aceite como o período de educação formal que precede a entrada para a escola”. Entretanto a autora, (L. Homem 2002, p.23), também a nomeia de educação Pré-Escolar e considera que esta corresponde a “um conjunto de acções familiares e extra familiares de atendimento à criança, desde o nascimento até à entrada na escolaridade obrigatória”. Por sua vez, (Cardona, 2003, p.12), utiliza a expressão educação pré-escolar, no sentido utilizado na legislação, considerando-a “a resposta educativa para as crianças a partir dos três anos até à idade de ingresso na escolaridade obrigatória”, mas lamenta, a propósito, o esquecimento veiculado pela Lei de Bases do Sistema Educativo, ao ter esquecido as crianças com menos de três anos. Apesar do consenso apresentado, há quem advogue uma distinção entre educação pré-escolar e educação de infância. Segundo Homem,

“enquanto a primeira, a educação pré-escolar, é percebida como tendo um carácter preparatório para o 1º Ciclo do Ensino Básico, a segunda, a educação de infância, é interpretada como estando centrada no desenvolvimento da criança”.

(Homem, 2002, p.23)

Pires (1997), no que concerne a esta distinção, corrobora a ideia de que a educação pré-escolar deveria transformar-se em educação de infância, terminando assim, com a tendência escolarizante induzida pela própria designação, pré, antes da escola. A respeito desta tendência, existem autores, nomeadamente (Chamboredon e Prévot, 1982, p.61), que apadrinham a concepção de que o Jardim de Infância deve ser “a negação das primeiras formas escolares (...) em benefício duma forma escolar em que a única obrigação da criança é ser ela própria (...)”. Entretanto, independentemente da distinção entre designações, existem autores que definem esta etapa do sistema educativo, segundo uma terminologia e caracterização muito próprias, ou seja:

“(...) não se usa, normalmente, o termo ensino mas sim educação pré-escolar, não há professores mas educadores, que não dão aulas mas organizam actividades, que não têm uma classe ou turma mas um grupo, grupo que não é constituído por alunos mas sim por crianças, e que não funciona numa aula ou sala de aula, mas simplesmente numa sala ou salas de actividades”.

(Estrela et al., 1991, p.50)

Define-se, assim, um corpo e uma voz com uma identidade específica na nomenclatura da educação, educação essa que na opinião de (Mialaret 1976, p.25), “deve ser essencialmente uma preparação para a vida e uma construção dos fundamentos da vida pessoal posterior”, elegendo-se assim como um alicerce da formação pessoal e social das crianças. Na verdade, esta etapa diz respeito a uma fase do desenvolvimento do ser humano perfeitamente caracterizada e específica, a infância, por isso, como o próprio nome sugere, a designação - educação de

infância, seja a mais apropriada, sendo que a preocupação principal deve ser a criança e o seu desenvolvimento como ser humano, atendendo às características exclusivas que definem esta etapa.

2.2 - Finalidades ou Objectivos do Jardim-de-Infância

Definindo-se a educação de infância como tendo uma identidade que lhe é própria e específica, depreende-se que a instituição que a leva a cabo, o Jardim-de-Infância, assume finalidades e objectivos próprios. Entretanto, para que este processo possa desenvolver-se, nomeiam-se outras tantas especificidades a atender, como, por exemplo, a necessidade de um profissional com formação adequada nesta etapa do desenvolvimento da criança, uma vez que a especificidade da educação de infância, configura uma profissionalidade diferente para as educadoras/es, em relação aos professores/as dos níveis de escolaridade seguintes. Portanto, “o trabalho do educador é portador de uma especificidade (...)” (Esteve, 1999, p.293), que por sua vez confere a existência de singularidades nesta profissão, que fazem a diferença relativamente aos professores/as. A este respeito, (Vasconcelos 1997, p.33) admite a distinção, assumindo que “de todos os professores, os Educadores de Infância são aqueles a quem a sociedade reconhece menos poder e, conseqüentemente, aqueles cujas vozes têm sido menos escutadas”. Por sua vez, Ayers (1992) insiste na “necessidade de dar voz às Educadoras, no campo da Educação de Infância” (ibidem, p.33), uma vez que como Vasconcelos afiança, tem-se não só desprezado e minimizado o valor das profissionais que trabalham com as crianças do Jardim-de-infância, como também admite observar-se face aos profissionais desta área, uma atitude de estranheza, não entendendo nem “o nosso papel, nem as nossas abordagens pessoais à vida no Jardim-de-Infância” (ibidem, p.22). Entretanto Vasconcelos considera que embora possamos ser sujeitos a “qualquer crítica, mas precisamos de ser criticadas a partir de dentro, com solidariedade e respeito por aquilo que somos” (ibidem, p.22). Segundo Ribeiro (2002) espera-se do Educador/a de Infância, determinadas competências, para desenvolver os objectivos que definem esta etapa do sistema educativo, o educador/a de infância, neste sentido, deve:

- a) facilitar e otimizar os processos de elaboração das estruturas operacionais e a construção da personalidade, que dizem respeito aos processos de desenvolvimento em curso nessa fase etária.
- b) criar as condições favoráveis para que esses processos se realizem naturalmente, sem forçar a criança a queimar etapas.
- c) estar exclusivamente ao serviço da criança, ainda que trabalhe por conta de outrem.

d) proporcionar à criança o máximo de oportunidades, com intuito de despertar a criança para a descoberta de si e dos outros e para a totalidade do mundo envolvente, situações capazes de despertar a sua curiosidade. Ela se encarregará de interessar-se, de agir, de surpreender-se e até de maravilhar-se. Depois, talvez seja oportuno ajudá-la a reflectir. Para além do que foi referido existem, também, outras particularidades a nomear, como as actividades desenvolvidas no Jardim-de-Infância. Na opinião de (Ribeiro 2002, p.43), estas devem ser concebidas, não a partir de objectivos externos, mas a partir das disposições internas, isto é, das motivações para a acção das crianças. Ribeiro afirma mesmo que o educador deve “exercer a sua acção educativa de acordo com as necessidades de cada criança e do grupo” (art.º 48.º) e esclarece que :

“As actividades dos Jardins de Infância devem centrar-se na criação de condições que permitam à criança, individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais”
(art.º28º, in Ribeiro, 2002 ,p.43).

Na opinião de Marcelino (1997), não queremos escolarizar precocemente, não queremos que a criança não viva a infância em nome de uma pré-escolarização precoce e tão pouco se pretende não proporcionar oportunidades à criança de construir conhecimentos, só que será a partir do lúdico e não do pensamento científico enfatizado pela escola. Assim, se o objectivo fundamental do Jardim-de-Infância é o desenvolvimento de capacidades específicas, ou o desenvolvimento global da criança, o que se pretende “é que a criança desenvolva e integre as suas próprias capacidades, construindo assim a pessoa” (Ribeiro, 2002, p.46), portanto o esforço integrador não se coloca, ao nível dos conteúdos disciplinares, nem tão pouco, ao nível dos respectivos métodos. No Jardim de Infância, “os conteúdos são utilizados apenas como pretextos para a actividade (...) e os métodos desempenham apenas a função de instrumentos, cuja utilização facilita a manipulação da realidade, isto é, o exercício da actividade” (ibidem, p.46).

2.3 - O Primeiro Jardim de Infância

No dia 21 de junho de 1852, faleceu o pedagogo alemão Friedrich Wilhelm August Fröbel, o idealizador e fundador do primeiro jardim-de-infância do mundo. As crianças eram consideradas plantinhas de um jardim, cujo jardineiro era o professor. Para ele, a escola é o lugar onde a criança deve aprender as coisas importantes da vida, os elementos essenciais da verdade, da justiça, da personalidade livre, da responsabilidade, da iniciativa, não as estudando, mas vivendo-as. Para possibilitar esta aprendizagem, Fröbel via os brinquedos, o trabalho manual e o estudo da natureza como processos espontâneos na criança e, ao mesmo tempo, meios educativos.

Partindo dos interesses e tendências inatos na criança para a acção, o jardim-de-infância deve ajudar os alunos a expressarem-se e a desenvolverem-se. Para ele, a aquisição de conhecimentos deve ser considerada em segundo plano, o mais importante é basear-se na evolução natural das actividades infantis. O objectivo do ensino deve ser sempre extrair mais do homem do que colocar mais e mais dentro dele. O criador dos jardins de infância defendia que o verdadeiro desenvolvimento advém de actividades espontâneas e, embora o brinquedo seja importante no desenvolvimento inicial da criança, ele deve desenvolver a sua imaginação. Além disso, os currículos das escolas devem basear-se nas actividades e interesses de cada fase da vida da criança, dizia o educador. Ainda hoje, a sua teoria continua moderna.

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da acção educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário.”

(Lei nº5/97 lei quadro da educação pré-escolar)

2.3.1 - Estatuto dos Jardins de Infância

A educação pré-escolar é o início de um processo de educação permanente a realizar pela acção conjugada da família, da comunidade e do estado, tendo em vista:

- Assegurar as condições que favoreçam o desenvolvimento harmonioso e global da criança.
- Contribuir para corrigir os efeitos discriminatórios das condições socio-culturais no acesso ao sistema escolar;
- Estimular a sua realização como membro útil e necessário ao progresso espiritual, moral, cultural, social e económico da comunidade.

São objectivos fundamentais da educação pré-escolar:

- Contribuir para a estabilidade e segurança afectivas da criança;
- Favorecer individual e colectivamente as capacidades de expressão, comunicação e criação;
- Despertar a curiosidade pelos outros e pelo meio ambiente;
- Desenvolver progressivamente a autonomia e o sentido de responsabilidade;
- Inculcar hábitos de higiene e de defesa da saúde;
- Despistar inaptações ou deficiências e proceder ao encaminhamento mais adequado;

- Fomentar gradualmente actividades de grupo como meio de aprendizagem e factor de desenvolvimento da sociabilidade e da solidariedade;
- Assegurar uma participação efectiva e permanente das famílias no processo educativo mediante as convenientes interacções de esclarecimento e sensibilização.

A educação pré-escolar destina-se às crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade de ingresso no ensino básico (6 anos) e é ministrada em estabelecimentos de educação pré-escolar. Entende-se por estes estabelecimentos as instituições que prestam serviços vocacionados para o desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe actividades educativas, e actividades de apoio à família. O horário de funcionamento deve ser adequado para o desenvolvimento de actividades pedagógicas, no qual se prevejam períodos específicos para actividades educativas, de animação e de apoio às famílias, tendo em conta as necessidades destas. Deve adequar-se à possibilidade de nele serem servidas refeições às crianças.

No que respeita aos estabelecimentos de educação pré-escolar, determina este despacho normativo que na fixação do seu calendário anual de funcionamento, se procure assegurar um regime de funcionamento e um horário flexível de acordo com as necessidades das famílias. Os estabelecimentos dos jardins de infância encerram no Verão por um período de 45 dias e nas férias do Natal e da Páscoa, por um período de uma semana. Os planos de actividades a elaborar anualmente pelas direcções dos estabelecimentos de educação pré-escolar ou respectivo agrupamento têm de respeitar, na fixação do respectivo calendário anual de actividades educativas com as crianças os períodos de encerramento previstos.

Na inscrição de crianças em jardins de infância integrados na rede pública deve ser dada preferência às crianças mais velhas, contando-se a idade, para o efeito, sucessivamente em anos e dias. Na inscrição de crianças nos jardins-de-infância pertencentes à rede pública devem ser observadas sucessivamente as seguintes prioridades:

- Crianças que frequentaram no ano anterior, o estabelecimento de educação em que se pretendem matricular;
- Crianças que se encontrem no ano anterior ao 1º ano da escolaridade obrigatória;
- Crianças com necessidades educativas especiais;
- Crianças filhas de pais estudantes menores;
- Crianças com irmãos já matriculados no estabelecimento de educação pretendido;
- Crianças cuja residência dos pais se situe na mesma freguesia do estabelecimento de educação;

- Crianças cuja actividade dos pais se desenvolva na mesma freguesia do estabelecimento de ensino.

2.3.2 - Frequência

A frequência dos jardins de infância do sistema público tem carácter facultativo, podendo frequentar as crianças com idades compreendidas entre os 3 anos e a idade legal de ingresso no ensino primário. A frequência deverá ser precedida de inspecção médica e de inscrição. A inscrição é feita nos jardins de infância atendendo aos seguintes períodos: nos jardins-de-infância dependentes do Ministério dos Assuntos Sociais, de 2 de Janeiro a 30 de Junho do ano a que a frequência respeita, e nos dependentes do Ministério da Educação, de 1 a 20 de Junho. O número de crianças confiadas a cada educador não poderá em caso algum, ser superior a 25 e quando se tratar de grupo homogéneo de crianças de 3 anos de idade, não poderá ser superior a 15.

2.3.3 - Actividades

As actividades do sistema público de educação pré-escolar realizam-se em jardins-de-infância, sendo estes criados por portaria conjunta dos Ministros da Administração Interna, das Finanças, dos Assuntos sociais e da Administração. Serão organizadas e orientadas com base numa articulação permanente entre educadores e as famílias que possa assegurar a indispensável informação e esclarecimento recíprocos. As actividades do jardim-de-infância centrar-se-ão na criação de condições que permitam à criança individualmente e em grupo, realizar experiências adaptadas à expressão das suas necessidades biológicas, emocionais, intelectuais e sociais. Em cada jardim de infância as actividades terão uma planificação anual por objectivos nas grandes áreas do desenvolvimento da criança: afectivo-social, psicomotor e perceptivo- cognitivo. Estas actividades serão sempre realizadas de uma forma integrada.

2.3.4- Atendimento

Os jardins-de-infância do sector público comportarão genericamente, as seguintes modalidades de atendimento:

- Em regime de externato anual;
- Em regime de externato periódico;
- Em regime de semi-internato.

Entende-se por regime de externato aquele em que a criança frequenta um ou ambos os períodos diários, cada um com duração não inferior a duas horas e trinta minutos a três

horas. Por regime de semi-internato aquele em que a criança frequenta um ou ambos os períodos diários, almoçando no estabelecimento.

2.3.5 - O Pessoal

O pessoal dos jardins-de-infância é constituído por educadores e por pessoal auxiliar de apoio. Os educadores de infância do sistema público deverão estar habilitados com um curso oficial de educadores de infância, com duração não inferior a 3 anos, tendo neles incluído o estágio de prática pedagógica. Também poderão ser educadores no sistema público os diplomados por escolas particulares

3 A Apreensão dos Sons Até à Entrada no Jardim-de-Infância

3.1 -O Som Dentro do Útero

Um bebé não pode contar-nos as suas sensações no interior do útero nem lembrar-se delas mais tarde para nos dizer quais foram. Também não conseguimos observar directamente o seu comportamento durante a gestação. Apenas podemos fazer fé naquilo que as mães nos contam acerca do comportamento dos seus bebés, tirar conclusões sobre os que nascem antes do tempo ou usar equipamentos próprios tais como microfones. Portanto vamos tentar deduzir muitas coisas sobre o comportamento do bebé no útero a partir de um número de factos observados. Por exemplo, se colocarmos um aparelho de som sobre o ventre de uma mulher grávida e tocarmos durante cinco segundos Elvis Presley com os seus gritos ensurdecedores, provavelmente notaremos, se a mãe estiver a atingir o fim da gestação, que o bebé se vai tornando mais activo a cada rotação do disco. Mas esta reacção pode depender da rapidez com que a música for tocada, da altura do som, da frequência das variações que se está a utilizar, do tempo que o som se mantiver, ou de todas estas coisas simultaneamente. Qualquer pessoa pode fazer afirmações acerca do motivo por que esta espécie de som torna o bebé mais activo, contudo ninguém pode dizer o que este "sente" acerca do assunto.

Algumas mães particularmente observadoras, há muito repararam que quando ouvem um concerto de rock ou simplesmente estão junto de uma porta que é batida com força, ou perto de um comboio que passa, os seus bebés têm tendência para se mostrarem mais activos. O primeiro trabalho experimental relativo a sons e vibrações praticado numa criança ainda não nascida foi levada a cabo por Soutag (1936). Nos anos 30 ele aplicou um vibrador, que produzia 120 vibrações por segundo, ao ventre de 8 mulheres grávidas, durante os últimos 3 meses de gestação e descobriu uma aceleração nos movimentos dos bebés de cada vez que o vibrador era ligado, ao mesmo tempo que

notava neles um ritmo cardíaco mais rápido. Não se conclui claramente se o bebé reagia directamente ao som através da barriga da mãe ou se essa reacção era o resultado da sensação da própria mãe ao ouvir o som. Se esta ouve um ruído que brota repentinamente fica mais alerta. Isso poderia provocar uma alteração na quantidade de hormonas excretadas pelo seu corpo, por sua vez isso iria contrair o útero aumentando a pressão no fluido que envolve o corpo do bebé e faria com que este se movimentasse. A questão ficou decidida quando se transmitiu altas frequências através de um vibrador em contacto com a barriga da mãe, enquanto, simultaneamente ela usava auscultadores que lhe forneciam sons suaves e harmoniosos. Portanto esta não podia, indubitavelmente, ouvir ou sentir as altas frequências. Este método revelou que, na realidade, os bebés reagem, directamente, ao som e às vibrações, ainda que essa reacção ocorra dentro de 5 segundos depois de o som começar a ser emitido. Grimwade (1971). Depois de confirmado este dado poder-se-á dizer que é de grande importância para a grávida, ouvir música clássica, suave e calma. Com a televisão sempre ligada e os rádios a transmitir notícias, pouco tempo resta para ouvir música.

"Eis que vai nascer uma criança, no meio da dança universal, trazendo a sua nota particular à orquestra geral. Ela é ainda maleável e os seus primeiros contactos com os ritmos com os sons e com a música vão influenciar profundamente a sua percepção e imaginação futuras."

Textos policopiados in (Coelho)

Ainda no ventre materno, o feto já se apercebe do rumor exterior, embora filtrado, que o envolve e o espera. Pedagogos convencidos da influência determinante da música sobre o feto, chegaram a preconizar uma educação musical pré-natal: propõem que as senhoras grávidas ouçam muitas vezes música de que gostem e que façam exercícios rítmicos. A futura mãe pode estar atenta ao meio sonoro em que se desenvolve a criança que traz dentro de si. A criança apercebe-se, intimamente, do som da sua voz, das pulsações do coração e de forma mais longínqua das conversas, das músicas e dos ruídos mecânicos. Se a criança se sobressalta ao som da música de percussão, a mãe deveria escolher sons musicais mais calmos e suaves.

3.1.1 - O Nascimento da Criança

Quando a criança nasce, é por meio de um grito que ela começa a exprimir-se, fazendo aos poucos as suas descobertas rítmicas e sonoras. A mais primitiva memória acústica que temos, são os ruídos intra-uterinos e os gritos do nascimento. Quando a criança nasce é por meio de um grito pungente que ela começa a exprimir-se. Pouco a pouco, a criança fará as suas primeiras descobertas rítmicas e sonoras. Estas virão por uma ordem que é sensivelmente a mesma para todos os bebés. Mas poderão ser mais ou menos precoces, mais ou menos tardias: uma criança que só muito tarde demonstra interesse pela música, nem por isso deverá ser considerada um «não músico».

3.2 - Canções de Embalar

Como é bom ser acariciado, chupar num cantinho numa almofada, sacudir a cabeça da direita para a esquerda acompanhado dum canticozinho primitivo de embalar em "o" ou "m". Para ele, o prazer dos sons é também intenso. Desde que nasce, a criança ouve: sobressalta-se com uma porta que bate, com um telefone que toca. Ao fim de alguns dias já presta atenção aos sons da caixa de música. As flutuações, as músicas e o seu estilo imprimem-se nela, e pouco a pouco localiza-as e associa-as àquilo que lhe traz prazer. Nada, nem mesmo um bom gravador, poderá substituir a sua mãe quando canta. As canções de embalar têm por função acalmar as crianças e fazer com que adormeçam sossegadas. Para Vasconcelos (1975), embalar é o acto de imprimir movimento ao berço, também dá-lo ao menino quando ele está ao colo ou no regaço, emprega-se quando o movimento é acompanhado de canto. Acalentar significa aconchegar e aquecer as crianças ao colo, cantando cantigas para elas não chorarem ou dormirem. Também na opinião de Costa M. J. (1992), As canções de berço, cantadas por um adulto, vulgarmente a mãe da criança, têm por função acalmá-la e adormecê-la. Ao mesmo tempo que a mãe vai cantando as músicas de embalar, a criança a pouco e pouco vai tendo o seu desenvolvimento a nível dos sons e ritmos. Vasconcelos apresenta, ainda, uma colecção de 180 textos de canções de embalar a que ele deu o nome de canções de berço, ordenando-os segundo os conteúdos temáticos.

3.2.1 - Primeiros Passos

Antes de nascer a criança natural e espontaneamente toma contacto com o "mundo sonoro" que a rodeia. Segundo Heyge e Swears (1990), desde os quatro meses de gestação, o feto recebe e interioriza uma variedade de sons. No processo de formação do ser Humano, o funcionamento do corpo da mãe e o estímulo da sua voz é gravado no sistema nervoso central. Assim e segundo as mesmas autoras, a vida intra-uterina é um mundo de sons. A nova vida experimenta e regista tudo. O feto reage à recepção do som, especialmente os harmónicos, as cadências e o ritmo da voz da mãe é então "reconhecido", à nascença, pelo bebé, após já ter estado em contacto com ele enquanto era apenas um feto, como nos mostra,

"A criança descobre o prazer do som, especialmente a voz melodiosa e suave da mãe e de outros adultos amorosos que se aproximem. A comunicação psicobiológica entre mãe e bebé fornece toda a estimulação fundamental para o desenvolvimento da linguagem humana".

(Heyge et al, 1990, p.5).

É então que, desde as primeiras horas de vida, e durante o primeiro ano de existência, o sistema nervoso central da criança inicia uma organização e um desenvolvimento acelerado de âmbito neurológico que culmina no andar e no falar. Primeiramente, a criança não tem consciência dos limites do seu corpo. A criança conhece-se através de estímulos multissensoriais e respostas musculares. "Pela acção, a criança constrói o pensamento, pelos movimentos que realiza, aprende a situar-se no espaço e a aperceber-se do tempo, pelo gesto, expressa emoções e comunica com os outros." (Abreu et al, 1990, p.63). A criança vai descobrindo o mundo que a rodeia e vai aprendendo, pela acção, ou seja a criança mexe nos objectos, faz combinações, ouve as suas produções sonoras e vai sucessivamente experimentando muitas outras. Mas, antes desta fase, e tal como nos refere a citação seguinte, a criança experimenta sons e sente um grande prazer em fazê-lo. "A música está-lhes no corpo, que é o primeiro instrumento deles, está nos primeiros esforços que fazem para galrear, balbuciar. Ela é o ritmo antes de ser melodia." (Legaud, 1971, p.12). Começa também a prestar atenção a todo um conjunto de sons que a natureza e o ambiente que a rodeia lhe transmitem. A natureza está cheia de ritmos, nas quatro estações, os sons da noite, os sons do dia, o vento, a água, os animais, etc. Em suma como nos diz Gordon (1993), é muito importante que uma criança ouça muita música e comece desde cedo a cantar e a mover-se antes da sua fase verbal, ou seja, antes dos seus dezoito meses de idade. Isto porque, para que a criança seja bem sucedida em dois aspectos supra importantes como são o desenvolvimento ritmo e tonal na sua "audition", a criança tem de ser preparada na sua "Preparatory audition" que passa por três etapas. São elas a aculturação, a imitação

e a assimilação. A aculturação vai desde o nascimento até aos 2 - 4 anos de idade e é uma fase em que a criança ouve e "colecciona" os sons da música do ambiente ("Absorption"), movimenta-se em resposta, mas sem relação com os sons ("Random response") e no fim desta fase tenta uma relação do movimento com os sons ("Purposeful response"). A imitação por sua vez, é uma fase de 3 - 5 anos e que passa por duas etapas; uma em que a criança reconhece que o movimento que faz não se enquadra totalmente nos sons do ambiente ("Shedding egocentricity") e outra em que a criança já imita com alguma precisão os sons da música do ambiente, em especial padrões rítmicos e tonais ("Breaking the code"). Por fim, a fase da assimilação que vai dos 3 - 5 anos até aos 4 - 6 anos. Compreende em si duas etapas, numa delas a criança reconhece a falta de coordenação entre o canto e a respiração e entre o movimento muscular, respiração incluída ("Introspection") e na outra etapa, a criança coordena o canto com a respiração e o movimento ("Coordination"). O ambiente familiar e os pais em particular têm, nesta altura, um papel extremamente importante. Com a ternura e o amor naturalmente ditados pela intuição, podem proporcionar aos seus filhos um bom ambiente musical sem, no entanto, forçá-los a serem músicos. Apenas se trata de ajudar as crianças a sentir a música, uma grande amiga que contribui, em grande parte para um bom desenvolvimento global e harmonioso. Segundo Heyge et al (1990), a alegria da música é parte integrante da experiência humana. Assim, não só estarão a estabelecer laços afectivos insubstituíveis, como também estarão a proporcionar aos seus filhos Educação Musical que lhes trará imensos benefícios. A criança sentir-se-á mais calma se lhe cantarem uma canção de embalar ou lhe proporcionarem a audição de música clássica, de carácter suave. Se, por outro lado lhe cantarem uma canção de roda, mais viva, mais alegre, a criança vibrará com isso e participará com a sua expressão quer seja oral ou corporal. Não podemos esquecer, no entanto, que cada criança, cada ser humano é um mundo de subjectividade. E será, por isso, de prever que certa música ouvida e escutada por A, não provoque a mesma reacção a B. É importante que aprendamos a conhecer que tipo de música provoca em nós uma sensação agradável ou desagradável. É importante, por isso, que haja uma selecção cuidada. Podemos considerar, aqui, o aspecto do ruído que é desagradável para nós e, para além disso, nos faz vítimas inconscientes de nós próprios. É aqui que a família de imediato e a escola mais tarde, devem interceder pois a criança, sem tomar consciência disso, grava e sente todos os ruídos, o que a deixa num estado de tensão nervosa. Isto começa já a constituir o início da poluição sonora que é um assunto sério e preocupante na sociedade dos nossos dias, mais do que nunca e para o qual todos deveríamos estar alerta, pois esta pode

provocar sérios danos à pessoa humana e em particular às crianças, nomeadamente nos seus ouvidos e sistema nervoso, tão frágeis, e que mais tarde se reflectem no seu comportamento. E é também por isso, cada vez mais necessário que aprendamos a ouvir e a escutar, bem como, ser selectivos nestes domínios.

Ouvir implica receber o som, mas não estar totalmente concentrado ou "em sintonia" com a música, embora se for ruído nos prejudique sem que tenhamos plena consciência disso. Escutar, por seu lado, implica mais do que ouvir atentamente, escutar implica selectividade, porque só escutamos o que nos faz sentir bem, o que nos dá prazer. Começa a revelar-se então importante e essencial o cuidado com o aspecto da qualidade de sons que proporcionamos à criança como por exemplo nas músicas que escolhemos para ela ouvir e nas quais devemos ter cuidado de que se adequem ao seu nível de desenvolvimento. Pois não podemos esperar que a criança, enquanto pequena tenha o perfeito sentido da selecção correcta da música.

“(...) A música deve mudar frequentemente a dinâmica e o timbre. O tempo deve ser confortável e consistente. O tempo de qualquer peça de música não deve ser longo. O melhor tempo é de um a três minutos. ”

(Tordon, 1993 , p.300)

Ao ouvir música e aprendendo a escutá-la, a criança, de uma forma progressiva começa a desenvolver uma educação auditiva que é muito importante para ela e será sempre ao longo da sua vida, embora a diferentes níveis. Infelizmente, nem todos os pais fazem esta preparação aos filhos, por falta de conhecimento, por falta de valorização da música, por falta de tempo ou por qualquer outra razão. É aqui que nós, enquanto educadores e agentes educativos conscientes da importância deste tipo de preocupação, devemos alertar os pais. Se não o fizermos, se não "educarmos os pais", antes de educar os filhos, não estaremos a respeitar o princípio da igualdade de direitos. A Educação pela música, nem é algo desprovido de sentido, nem é algo inatingível, no sentido impossível, é antes a riqueza de um conhecimento que prepara as crianças e as ajuda no seu desenvolvimento integral, global e harmonioso. Já é tempo de ter uma nova atitude, já é tempo de conhecer uma nova mentalidade. Não podemos ficar para trás, no desenrolar da história, temos de acompanhar os tempos e com eles a música vai também.

3.3 O papel da Família

Os pais são na verdade, os primeiros educadores com os quais a lei da vida confronta as crianças. Neste sentido, precisam de estar atentos e preparados para poderem ajudar os seus filhos. Para isso, é necessário que ajudemos a família a consciencializar-se para o papel importante que tem neste processo evolutivo da criança, e lhe vai ensinando a conhecer melhor o mundo que a rodeia, que também inclui a música. Assim, a criança irá adquirindo conhecimentos musicais. Por isso mesmo é que, desde tenra idade devemos aprender a jogar com as produções vocais das crianças. A criança vai também, desde cedo, localizando fontes sonoras e objectos sonoros, no seu quotidiano. Devemos demonstrar à criança a noção de ruído e de som proporcionando-lhe um ambiente de aprendizagens favoráveis à experimentação e descoberta das relações: gesto/distância e (desenvolvimento espacial), tempo/espaco (desenvolvimento temporal), gesto/força (desenvolvimento motor) e gesto/som (desenvolvimento sonoro). Assim em vez do resultado ser a representação da criança, teremos diálogo e enriquecimento mútuo e a fonte de irritação transformar-se-á em fonte de comunicação e jogo. No entanto sabemos que nem sempre é fácil que isto se verifique pois os pais chegam do trabalho e, para além do cansaço, a disponibilidade torna-se escassa, e talvez não dêem o verdadeiro valor à educação musical, por não a conhecerem e compreenderem. Mas se nem sempre é fácil, mesmo assim não deve constituir barreira porque é importante para a criança que se lhe dê ânimo nas suas invenções sonoras. Teremos então crianças que, porque têm oportunidade de se expressar livremente e às quais é dedicada a atenção devida, se vão desenvolvendo de forma harmoniosa, aprendem a escutar e começam a ter um certo background musical. Cabe aos educadores de infância empreender todo um trabalho de sensibilização e mudança de mentalidade através da compreensão e do diálogo numa boa relação pais/educadores, que é enriquecedora para ambas as partes, e que tão importante é para a criança na medida em que os diferentes contextos educativos em que as crianças se encontram deverão proporcionar experiências diversificadas, mas ter objectivos comuns. Será conveniente esclarecer que não se pretende com este tipo de atitudes, formar uma sociedade de músicos, mas sim, uma pedagogia que conceda o privilégio à audição activa e criativa pela tomada de consciência do meio ambiente sonoro, da sua sensibilidade e da sua beleza para que através deste tipo de vivências a criança passe do estado de pura manipulação para a utilização consciente do objecto sonoro. A criança passará então a possuir um maior domínio e uma maior consciência de si mesma e dos outros, o que sem dúvida a favorecerá em todos os

aspectos do seu desenvolvimento global. Os pais têm uma influência determinante na formação e acompanhamento dos filhos. Uma família estável e estruturada pode contribuir para a motivação de aprendizagens das actividades musicais. Algumas evidências sugerem que as características musicais dos pais se reflectem nos filhos. Os resultados comprovam que as crianças com mais sucesso na aprendizagem, são aquelas, cujos pais se envolvem nas lições e práticas musicais. Os mesmos autores demonstram que se os pais estão envolvidos nalguma actividade musical, por ex.: cantar num coro, pertencer a um grupo de música tradicional, entre outros, os seus filhos, normalmente, adoptam essa atitude musical, seguindo o exemplo dos pais. A maior parte dos pais é mais capaz de orientar ou instruir os filhos no desenvolvimento da linguagem ou da aritmética do que no desenvolvimento de capacidades musicais e compreensão da música. Isto não é necessariamente por falta de aptidão musical por parte dos pais, mas sim, porque, na sua maioria, eles não foram orientados ou instruídos para adquirir uma compreensão da música quando eram crianças. Os pais tornam-se assim em participantes inconscientes ou até involuntários dum ciclo inevitável e lamentável.

" O lar é a escola mais importante que as crianças alguma vez irão conhecer e os pais são os professores mais marcantes que alguma vez irão ter."

(b. Gordon, 2000, p.5)

A música não é uma aptidão especial concedida a um pequeno número eleitos, todo o ser humano tem algum potencial para entender a música. Os que conseguem cantar com afinação razoável e movimentar o corpo de forma flexível com movimentos livres e fluidos, e que disso tiram prazer, têm as condições básicas para orientar e instruir musicalmente os filhos, mesmo que não toquem um instrumento musical. Se não assumirem essa responsabilidade, por sua própria iniciativa ou com a ajuda de professores e amigos, os filhos apenas poderão desenvolver uma limitada compreensão e apreciação da música. Crescerão julgando que vida e arte são pólos à parte, pois nunca lhes terá sido dada a oportunidade de descobrir que a arte e a vida estão relacionadas uma com a outra. Em suma, os pais têm uma influência crucial sobre os seus filhos na aprendizagem da música.

3.4 A Entrada na Idade Pré-Escolar

A criança atravessa agora uma nova etapa da sua vida: a entrada no Jardim-de-Infância. Segundo Palau (2003), os aspectos básicos do desenvolvimento infantil mostram ao professor as diferentes etapas da criança dos 3 aos 6 anos nos aspectos físico e motriz, cognitivo e afectivo-relacional-social, contemplando a melhor maneira de abordar as relações familiares e interpessoais na escola. A criança conhece então, outras

crianças, e isto, ajuda-a a afastar-se do seu egocentrismo e a iniciar um verdadeiro processo de socialização. Ultrapassada essa fase, começa a tirar partido disso realizando jogos em conjunto e fazendo no dia-a-dia, descobertas que a ajudam a desenvolver-se. Jogos de movimento como danças de roda, acompanhamentos musicais associados ao bater de mãos, de pés e exercícios de relaxamento, ajudam a criança a tomar maior consciência de si mesma (do seu corpo, do seu espaço, etc) e dos outros, tanto corporal como psicologicamente. É de notar que as crianças que tenham tido uma preparação a nível da educação rítmica e auditiva se revelam, geralmente, melhor preparadas para a escrita, para o cálculo, e outras matérias, pois todas elas, de uma forma ou de outra envolvem a reprodução de ritmos, a memória, observam sonoridades, agrupam ou separam sinais, aspectos estes que também se observam na música. É de lamentar que muitas não tenham a oportunidade de experimentar e sentir prazer em tomar contacto com a música, pois esta tem um papel muito importante tanto no lar como na sociedade como ainda no desenvolvimento cerebral e corporal.

“O Movimento do corpo é submetido a um cronograma bem definido de desenvolvimento em crianças (...) a capacidade de usar o corpo para expressar uma emoção (como numa dança), jogar um jogo (como num desporto), ou para criar um novo produto (como na elaboração de uma invenção) é uma evidência das características cognitivas do uso do corpo ”.

(Gardner, 1993, p.19)

A música, seja ouvida simplesmente, ou praticada sob todas as suas formas, pode ser uma fonte de alegria e riqueza pessoais que traz benefícios imensos, seja para o equilíbrio nervoso e psíquico, para o desenvolvimento físico, para desenvolvimento social ou para a cultura geral. No que respeita ao equilíbrio nervoso e psíquico, a música contribui grandemente para um bem-estar que nos apazigua ou nos deixa alegres e de bem conosco e com os outros; um meio de expressão de sentimentos e emoções e de domínio da vida afectiva, não só na criança, como no jovem; um estímulo para a perseverança e formação de carácter. Por outro lado, favorecem o movimento e a confiança em si próprio, assim como, quando é apreciada e praticada em grupo desenvolve "Skills" sociais, tornando-se um meio de comunicação e harmonia entre os elementos desse mesmo grupo. Por fim, a música é também cultura geral, na medida em que é testemunho fiel da cultura dos povos e da sua história que nos permite sentir e tomar contacto em cada música com outros povos de culturas diferentes da nossa. Para além disto, as crianças que não têm oportunidade de ouvir, de sentir e de tomar um maior contacto com a música, serão prejudicadas em relação às suas aprendizagens futuras. Como

Gordon afirma "Se uma criança não recebe essas oportunidades em matéria de orientação formal em música, a sua aquisição musical será limitada quando lhe é dada a instrução formal em música" (Gordon, 1993, p.299). De facto, as crianças que não tenham a oportunidade de conhecer a música intrinsecamente, aprendendo a tirar partido do que ela oferece em toda a sua riqueza, ficarão em desvantagem em relação a outras crianças que tiveram oportunidade de se desenvolver em domínios que a música favorece. Como nos refere Gloton:

"(...) o gosto pela música é natural nas crianças. Elas gostam de cantar e de ouvir música, como gostam de ouvir o ruído da água que corre da nascente ou o canto de uma ave. A música é uma linguagem universal, completa porque é puramente intuitiva, e talvez o modo de expressão, por excelência da espontaneidade." (Gloton, 1978, p.177).

O Educador de Infância pode proporcionar às crianças uma educação musical, como parte integrante de toda a criatividade, contribuindo esta para a socialização. A Educação Musical tem um papel importante na educação pré-escolar. Assim sendo, de entre os aspectos a ter em conta para uma educação musical pré-escolar, destacam-se de suma importância, a preparação do ambiente sala-de-aula, a preparação do próprio educador e a preparação da aula. Quanto à preparação do educador, esta deverá ser de ordem atitudinal, no sentido de disponibilidade interior para ensinar, assumindo um papel de facilitador de toda a aprendizagem, contrariando a imagem de autoridade detentora de toda a sabedoria. Alguns aspectos a ter em conta, serão a própria linguagem corporal, gestual e comportamental, ou seja, sentir-se bem consigo mesmo, expressar-se de forma calma, educada e bem disposta. Por último, a preparação da aula, deve ser cuidadosa e consciente, com objectivos específicos atendendo às necessidades e características individuais e específicas de cada criança. Deve funcionar como oportunidade para as crianças explorarem situações lúdicas que constituem motivação para as crianças e assim, descobrirem e construir o seu próprio processo de aprendizagem, sendo o educador apenas um orientador deste. Apresentam-se, de seguida alguns pequenos exemplos de actividades de aulas de expressão musical para crianças no Jardim de Infância :

- Pedir a todas as crianças e eventuais pais que queiram e possam participar na aula para ouvir uma cassette com lenga-lengas infantis simples;
- Convidar todos a cantar;
- Cantar o nome de cada criança como uma expressão ou acção inventada (bater

palmas, bater nos joelhos, abrir e fechar as mãos, abrir e fechar os olhos, etc.);

- Cantar uma lenga-lenga pedindo às crianças para se baloiçarem ao som da música;

- Cantar um verso ritmadamente e pedir às crianças que o repitam;

- Utilizar sílabas como : ba, la, ti, ta, para cantar uma canção;

- Concretizar a noção de pausa com movimento de colocação das palmas da mão no chão, pedindo às crianças que façam o mesmo;

- Convidar as crianças a dançar e a movimentar-se livremente ao som de uma música;

- Fazer variações de movimentos nas diferentes frases de uma canção simples; etc.

O papel do educador é muito importante no desenvolvimento da formação da personalidade e comportamento do aluno. Sloboda e Howe, sugerem que nos primeiros anos, a música deve ser ensinada por um professor comum, que consiga estabelecer uma relação particular entre o aluno, a escola e o professor. Davidson (1996), diz-nos que as crianças olham para o professor como um amigo e uma pessoa encorajadora. As qualidades do professor devem ser de forte personalidade e de amizade, entre outras. As suas características pessoais e profissionais são muito importantes na promoção e incentivo do desenvolvimento musical nas crianças.

3.4.1 Desenvolvimento Rítmico e Melódico

O sentido auditivo é aquele que as crianças têm mais desenvolvido antes de nascer, e logo após o nascimento, são capazes de distinguir intensidade e altura diferentes, distinguindo também a voz humana de outras sonoridades. A mãe com as canções de embalar e o “baby-talk” será certamente a primeira pessoa a estimular a música na criança. O sentido rítmico vai sendo adquirido através do bater do coração da mãe, condicionando assim o comportamento das suas primeiras respostas. Com o desenvolvimento do ritmo a criança vai melhorando o seu controle motor elementar e a coordenação sensorio-motora. No processo de emissão e recepção do ritmo musical a criança põe em acção a sensorialidade, a afectividade e as capacidades motrizes cognitivas. Com um ano de idade, a criança pode balançar-se sentada ou de pé com uma música de ritmo marcado e claro.

Dos zero aos seis meses, o jogo vocal que a criança desenvolve é já uma preparação para a canção espontânea. Nesta etapa a criança procura detectar os sons que ouve e pode detectar mudanças na melodia. Com um ano de idade, inicia-se aquilo a que se chama as canções de “perfil ou contorno”, dando origem mais tarde às canções propriamente ditas.

Com dezanove meses, a criança já consegue cantar canções com intervalos de segunda e terceira; aos dois anos já canta canções com pequenas frases com dois ou quatro sons; aos três anos, canta canções com repetições parecidas, mas já com uma certa organização e uma estrutura melódica mais concreta. Aos quatro anos, vai aperfeiçoando as canções e memorizando com mais facilidade; começa a inventar melodias com uma relação estrutural e tonal. Aos cinco anos já possui um repertório de canções e melodias que o meio lhe proporcionou.

3.4.2 A Música Como Elemento de Comunicação e de Socialização

Comunicar, foi desde sempre uma das preocupações do Homem, uma das coisas que mais dá sentido à sua existência. Somos parte de um mundo, de um conjunto. Não vivemos isolados uns dos outros, o que nos leva a empreender uma tentativa de compreender os outros, para podermos comunicar com eles. Hoje, como ontem, comunicar tornou-se tão vital e importante como comer, dormir ou descansar. Por isso mesmo desenvolveram-se meios de comunicação como por exemplo a linguagem, a rádio, a televisão, o vídeo, o fax, o computador, o telefone, que foram conquistando um lugar importante na nossa sociedade. Todos estes meios constituem vias existentes para comunicar. É comum esquecermo-nos que existem, formas de comunicar não verbais e que resultam, muitas das vezes, mais expressivas e significativas. Mas basta-nos olhar para a história e constataremos que o Homem primitivo, antes da linguagem falada, comunicava por sons da natureza pois eram os primeiros que ele conhecia e, por natural tendência imitava para estabelecer comunicações com os seus semelhantes.

Poderíamos também recordar os velhos pincéis, canetas, lápis, etc, que mais tarde, tantas vezes foram para nós, vias de serviço da comunicação. No entanto, vamo-nos debruçar, um pouco mais atentamente o nosso olhar sob uma comunicação "especial" que é a de comunicar através da música, dos sons e sobre a forma como esta se reflecte na socialização.

"A música, bem cotada entre as artes sofisticadas da comunicação humana, é considerada a mais antiga, a mais primitiva nos seus propósitos. Desenvolveu-se a partir dos principais ritmos e vibrações do nosso planeta dos sons do vento e da água, do ar e do fogo. "

(Man, 1983, p.13)

De facto, desde os primórdios que a música é uma arte de comunicação. O Homem primitivo, comunicava e expressava-se através dos sons. Os sons da natureza inspiravam-no a cantar, pois inicialmente, enquanto viveu só, cantava para lutar contra o medo que sentia do mundo, dos sons desconhecidos que o rodeavam. Mais tarde,

encontrou companheiros e foi-se agrupando tornando-se mais social. Surgiu então a linguagem. Ainda segundo (Mann 1983, p.p.13-14) : "Estes símbolos resultaram numa poesia cantada, cujas palavras e significados vieram influenciar a forma e o perfil da melodia. As primeiras canções eram celebrações, cânticos de louvor a divindades, orações ou exortações". Nesta época a música era considerada magia. À medida que os tempos foram passando, começou a reconhecer-se na música um grande poder para além da magia tanto a nível da comunicação com outras tribos, como a nível do estímulo para o Homem se tornar um ser social. Hoje, porém, a realidade é diferente. Já não é conferido, com a mesma intensidade, um carácter de magia, antes, um carácter de expressividade e comunicabilidade.

" Cantando ou tocando, em grupo ou em público, comunica-se, inevitavelmente. E, como sabemos a música funciona também como meio de comunicação. Nos sinais das cornetas militares e nas siglas televisivas, no cinema, na canção, no melodrama, nos rituais e nas festas tradicionais, nas cerimónias religiosas e civis. Hoje como no passado ".

(Stefani, 1987, p.9)

Assim sendo, e segundo Durrant (1995), a música é uma experiência social partilhada. Esta experiência permite-nos estar ligados a um grupo social e desta forma fortalece e estabiliza a nossa personalidade e o nosso autoconceito. O apreciar da música é essencialmente uma experiência social e está intimamente ligada com momentos da nossa vida. Daí verificar-se a formação de grupos sociais que seguem as normas e estilos de vida diferentes das regras sociais normais. Exemplos: rock, metálicos, heavy metal, etc.,. Podemos ainda ligar a música à linguagem. A linguagem é uma forma de relação através da qual as pessoas comunicam. A linguagem verbal ou escrita pretende transmitir ideias, conceitos, etc. que possam ser compreendidos pelo receptor. A música, embora seja expressão e comunicação, não tem esta mesma função. Pretende sobretudo suscitar emoções no ouvinte. Ao tentar transmitir todas as emoções que se podem sentir, a linguagem verbal, nem sempre o consegue. Já a música consegue-o, e a maior parte das vezes com maior eficácia do que qualquer outra linguagem. Como é evidente, há relação entre música e linguagem. As contribuições da educação musical para o desenvolvimento da linguagem são importantes e conhecidas, principalmente no período pré-escolar: domínio da voz, estímulo para a articulação, contribuição para a fixação de fonemas vocálicos e consonantes etc. Neste aspecto de contribuir para o desenvolvimento da linguagem, são muito úteis as canções susceptíveis de dramatização, pois acrescentam o reforço da acção vivida pela criança na representação.

4 A Expressão Musical e as Orientações Curriculares

4.1 A Expressão Musical

A teoria da aprendizagem musical, que fornece aos alunos os fundamentos para compreenderem o que estão a aprender, quando se lhes ensina a escutar e a executar música Gordon (1997), permite explicar o que os alunos precisam de saber num certo nível de aprendizagem, para acederem a um nível mais avançado. Independentemente das diferenças individuais, os alunos vão aumentando o seu desempenho e cada nível é substrato na preparação necessária para ser assimilado ao nível da aprendizagem imediatamente superior. Poderemos, então, compreender por que razão a "aprendizagem musical é referida como uma série de sequências de aprendizagens da música" (Gordon, 1989, p.27). Esta teoria da aprendizagem musical destina-se a fornecer aos professores informações e sugestões, pondo à sua consideração o que pode ser feito no contexto das suas responsabilidades profissionais. Todos os alunos são capazes de aprender música. No entanto, uma vez facultadas a orientação e a formação devidas, tudo quanto aprendem e como aprendem, depende do nível de aptidão musical de cada um. Embora existam diferenças individuais no grau musical atingido "todos os alunos seguem o mesmo processo para aprender música adequadamente" (Gordon, 1997, p.41). Evidentemente que, para terem bons resultados em música, os alunos devem aprender a escutar. A aprendizagem implica que o professor compreenda cada aluno, contrariamente ao ensino que pressupõe que todos os alunos compreendam o professor. Assim, se ensinar é uma arte, aprender é um processo. Os bons professores e os bons artistas criaram técnicas únicas de comunicação. Um professor quando pretende ensinar um grupo de alunos a ler a sua própria língua e a compreender o que estão a ler, necessita de ter em conta de que eles já aprenderam a escutar e a falar essa língua com idêntica compreensão. Parece, pois, ser absurdo tentar ensinar aos alunos a leitura de notações musicais se ainda não aprenderam a escutar. Toda a aprendizagem, e a aprendizagem da música não é excepção, começa pelo ouvido e não pelos olhos. Muitos professores falam da música sem se lembrarem que muitos alunos entram na escola sem a devida preparação para aprender a escutar. Para que a música seja ensinada através da audição de modo a que os alunos possam realmente aprender, os pais e os professores devem dispor de algum tempo: os primeiros para apoio em casa e os últimos para o ensino no dia-a-dia escolar. "É necessário que pais e professores reconheçam a pertinência de exercícios de audição quer para a aprendizagem da música quer para a aprendizagem da leitura e escrita" (Gordon, 1993, p.59). Vários livros têm sido escritos sobre princípios da aprendizagem e teoria da aprendizagem. Tratam sobretudo da forma como adquirimos competências verbais e numéricas. Quando as crianças escutam as primeiras palavras associam-nas a objectos e é através da nomeação deles que adquirem uma aprendizagem mais

aprofundada da linguagem. Quando as crianças ouvem pela primeira vez "padrões tonais e rítmicos nas canções de embalar ou simplesmente melodias tradicionais que os pais lhes cantam, é o texto dessas canções que elas acham aliciante" (Gardner, 1983, p.138). A teoria da aprendizagem é evolutiva, pois, combina o conhecimento sobre a aprendizagem sequencial da música com a aptidão musical e a audição. Tal como o interesse pela teoria da aprendizagem em geral passou da percepção à psicologia cognitiva e evolutiva, também o interesse pela teoria da aprendizagem musical tende a mudar da percepção para a audição. Muitos livros de música para crianças são referidos como livros que se destinam a desenvolver as capacidades vocais e instrumentais e não da audição. Também alguns livros de formação musical genérica são organizados de acordo, com a idade e a maturidade física e social, com factores literários ou biográficos e associados com a música os compositores.

"O que se ignora nesses livros é a organização sequencial dos objectivos, no que diz respeito ao modo como as competências musicais interagem umas com as outras, como as tonalidades e as métricas, como os padrões tonais e rítmicos interagem entre si e, ainda, como as competências e os conteúdos interagem uns com os outros"

(Gordon, 1997, p.140)

ou seja, o que se ignora é a importância de cada tipo e estágio de audição para a nossa compreensão da música. Em geral, a maioria das abordagens da educação musical genérica só funciona como "transição da orientação musical informal (em casa), para uma educação musical formal inapropriada na escola" (Butler, 1992, p.167), em que as diferenças existentes residem no repertório oferecido e no uso de instrumentos para o seu acompanhamento. A apreciação musical tal como a formação musical, implicam uma compreensão inteligente da música. Quando a pessoa compreende é capaz de controlar e maximizar a sua relação positiva com a música, pois, a sua apreciação só se desenvolve quando se ganha compreensão. A apreciação musical baseada apenas na emoção "é puro preconceito uma vez que a verdadeira apreciação se baseia na compreensão que através da audição é a experimentação de uma resposta estética" (Budd, 1985, p.179). Quanto melhor os alunos compreenderem a música, melhor conseguirão apreciá-la. "Os alunos devem aprender a compreender o que ouvem na música de todas as culturas, épocas, estribos e formas para decidirem por si próprios que música vão escutar" (Budd, 1985, p.181).

Quando aprendermos a apreciar a música através da compreensão, a música "ouve-nos, não somos nós que ouvimos a música. Conferimos um significado à música e esta, em troca, guia-nos sensitivamente para uma melhor compreensão do nosso eu mais profundo e do nosso meio ambiente" (Deutsch, 1982, p. 53). O processo de audição permite-nos, dar sentido ao que está a ser escutado por antecipação uma vez que a música se desvia continuamente de uma norma, quando a ouvimos reflectimo-nos nela. À medida que "escutamos música desenvolvemos um centro interno de

equilíbrio através de uma sensação de liberdade, tranquilidade e relaxamento e sentimos prazer e expectativa sem ansiedade" (Deutsch, 1982, p.51). Libertamo-nos para nos tornarmos parte integrante da natureza, isto é, tornamo-nos para a música o que ela já é para a natureza. Através da audição a música concede-nos conforto e faz com que seja possível a compreensão através de uma percepção não verbal, o que não acontece com o pensamento, a linguagem e a vida em geral. Só quando o corpo fornece ao cérebro informação significativa é que nós podemos dar novo significado a tudo o que experimentamos.

Há mais de dois mil anos, Platão disse que não há nada mais devastador e desigual do que o tratamento igual de alunos com aptidões desiguais. Uma criança nasce com um determinado nível de aptidão musical, mas esse nível muda de acordo com a qualidade do seu ambiente formal e informal, até a criança atingir os nove anos de idade. A aptidão musical é produto do potencial inato a que se juntam as influências do meio ambiente Gordon, (1993).

O mesmo autor refere que:

“independentemente da qualidade do meio musical em que uma pessoa vive, a partir dos nove anos, deixa de ter qualquer influência ao nível de aptidão musical de cada um. O potencial que uma pessoa pode atingir na música permanece através da vida, o que era aos nove anos.”

(Gordon,1997, p. 65)

Embora seja verdade que a constituição genética de uma criança é um factor determinante na sua aptidão musical, existem provas suficientes que sugerem que os factores inatos e a interacção de combinações e conexões específicas de genes e neurónios influenciam o nível de aptidão musical da criança, mas não existem provas que sugiram que a hereditariedade desempenha um papel na determinação desses factores. Sabendo que o nível de aptidão musical da criança não pode ser medido com segurança na base dos antepassados, devemos empenhar-nos em arranjar o apoio e a educação musical para todas as crianças o mais precocemente possível. Gardner (1983), diz que antes da aptidão musical estabilizar, aos nove anos, está sempre a mudar, evidenciando altos e baixos associados as influências do meio ambiente sobre a criança. Assim, as crianças têm uma fase de desenvolvimento da aptidão musical desde o nascimento até à idade dos nove anos e uma fase de estabilização dos nove em diante. É da maior importância que as crianças recebam a melhor qualidade de orientação musical informal e de educação musical formal enquanto se encontram na fase de desenvolvimento porque aumentará o seu potencial de desempenho musical para toda a vida. Quanto mais pequenas forem as crianças, mais rapidamente aproveitarão deste tipo de enquadramento musical. A maioria das crianças possui uma aptidão musical em

desenvolvimento cujos níveis flutuam continuamente e que, sem a formação e a orientação adequadas sofrem, regra geral, um decréscimo. Com uma orientação musical informal e uma educação musical formal apropriadas, o nível de desenvolvimento da aptidão musical de qualquer criança pode aproximar-se do existente na altura do nascimento.

Segundo Gordon é importante recordar que,

“A orientação musical informal que as crianças recebem em casa e no ensino pré-escolar, assim como a educação musical formal que recebem no Jardim-de-Infância, vão influenciar directamente o nível da sua aptidão musical em desenvolvimento e, indirectamente, o nível de estabilização da mesma aptidão musical. Muito provavelmente, esta orientação e educação iniciais terão mais tarde uma influência directa sobre o seu desempenho musical, bem mais do que a educação musical formal que recebem no ensino básico e secundário, assim como nos institutos superiores e na universidade”

(Gordon, 1997, p.68).

É no potencial da criança e não nos antecedentes familiares nem num desejo inconsequente que nos devemos centrar, se queremos ajudar a criança a realizar esse potencial. A audição é fundamental para a aptidão musical, não devendo confundir-se audição com percepção auditiva, audição interior, imitação, memorização, imagística ou reconhecimento. Quando as crianças passam pelo estágio do balbucio na fala, os sons que proferem não são palavras reconhecíveis para quem está à sua volta. Do mesmo modo, quando as crianças passam pelo estágio de balbucio musical, os sons musicais que produzem não são padrões tonais ou rítmicos reconhecíveis. "No que diz respeito ao ritmo, o seu tempo é instável, a sua métrica flutua e a extensão relativa das durações e dos silêncios têm pouca importância" (Deutsch, 1982, p.71). Infelizmente, por diversas razões, algumas crianças com elevada aptidão musical nunca ultrapassam o estágio de balbucio musical, antes permanecem nesta etapa toda a vida, de tal modo que, quando adultos não conseguem cantar com uma afinação aceitável, distinguir as métricas ou executar um ritmo apropriado, num tempo estável. Wallon (1980), nos estudos que efectuou verificou que, em algumas culturas, acredita-se que o potencial de aprendizagem de uma criança começa na concepção, ou ainda mais cedo, e diminui continuamente a partir daí. Quanto mais pequena for a criança maiores são as possibilidades de a aptidão musical evolutiva poder ser elevada até ao nível que tinha quando nasceu. Um professor só pode ajudar a progredir na medida em que as suas bases iniciais de aprendizagem o permitirem. E afirma Gagné:

“Considerando duas crianças nascidas com idênticas capacidades e motivação, aquela que for orientada para a aquisição numa base de aprendizagem numa idade mais tardia

nunca aprenderá tanto quanto a outra que recebe uma formação similar em tenra idade “

(Gagné 1986, p.79)

Segundo Gordon (1989), tal como sucede com a linguagem, as crianças mais velhas e os adultos têm quatro expressões musicais: de audição, de expressão (canto, entoação e movimento), de leitura e de escrita. O de audição é o mais importante porque é o primeiro a desenvolver-se e porque, sem ele, os outros três nunca se desenvolveriam convenientemente. É através do vocabulário auditivo que a criança pequena é capaz de "descodificar" as tonalidades e as métricas do mundo musical do adulto e que, a partir daí, lhe é permitido passar ao desconhecido. A música e a voz cantada, por um lado, e a linguagem e a voz falada, por outro, têm idênticas proveniências num recém-nascido. Só com uma orientação apropriada é que uma criança aprende a diferenciar uma da outra e a desenvolver a voz cantada separadamente da voz falada. Acrescenta ainda Gordon (1989) que quando as crianças se desenvolvem musicalmente, fazem movimentos corporais e quando desenvolvem competências de linguagem, o movimento corporal é menos visível. Para falar com boa articulação, é necessário ritmo, que é adquirido em conjugação com o movimento corporal. Os adultos que não foram encorajados a mover-se livremente em tenra idade tendem a depender da ajuda do movimento quando falam, independentemente da sua idade. Logo, cantar, mover-se e ouvir música em tenra idade parece ser benéfico para um bom desenvolvimento linguístico assim como para o desenvolvimento musical. Ao responder ao ritmo através do movimento, o corpo está a fornecer realmente ao cérebro informação para este processar. Assim, poder-se-á dizer que o corpo é a fonte da aptidão musical ou do seu potencial, enquanto o cérebro é a fonte do desempenho musical.

É muito importante que as crianças oiçam muita música e comecem a cantar entoar e mover-se durante a sua fase pré-verbal. Por volta do ano e meio, quando adquirem a capacidade de falar por expressões e frases, as crianças dedicam muito mais atenção ao desenvolvimento das suas capacidades linguísticas do que musicais. Gagné (1986) afirma que uma coisa que os adultos raramente pensam é que uma criança ao nascer aprende uma primeira língua intuitivamente. O ser humano está equipado para aprender a linguagem, mas quando as crianças começam a aprender a língua da sua cultura, essa intuição desvanece-se e a aprendizagem de qualquer outra língua é um acto deliberado. Assim, nunca será demais frisar a importância de um contacto apropriado com uma primeira língua, porque os danos decorrentes de um contacto inapropriado nunca poderão ser devidamente recuperados. As crianças abandonam completamente o estágio de balbúcio rítmico quando são capazes de entoar num tempo relativamente consistente. É nessa altura que estão, finalmente,

preparadas para transitar com êxito da orientação informal para a educação. A orientação informal quer no ensino pré-escolar quer em casa, pode ser estruturada ou não. Quando a orientação não é estruturada, o pai ou o professor não planificam especificamente o que tem de ser dito ou feito. Quando é estruturada, tudo quanto for dito é por eles planeado especificamente. Uma característica, que distingue a orientação informal do ensino formal é que mesmo na orientação estruturada, o pai ou o professor não impõem a informação nem exigem competências às crianças. Em vez disso, as crianças são postas em contacto com a música da sua cultura, das formas mais variadas. No ensino formal, o professor planifica as lições e organiza-as em períodos de tempo determinados e exige-se às crianças uma cooperação que envolve tipos de respostas específicas.

As crianças aprendem tanto umas com as outras que não há orientação informal mais benéfica do que a que é exercida quando há diversas crianças num grupo. É bastante diferente da educação formal em que o professor espera uma resposta específica por parte da criança. Uma criança aprende formal e informalmente e os professores devem adaptar-se a esses estilos de aprendizagem. No balbúcio linguístico as crianças exploram muitos fonemas antes de começarem a distinguir e a usar os fonemas característicos da sua própria língua. Se as crianças forem ensinadas só a imitar palavras e não a pensar com palavras, quando começam a falar ficam limitadas na expressão de toda a espécie de pensamento. As crianças pequenas devem ser encorajadas a participar em actividades de canto e, independentemente de cantarem bem ou não (de acordo com os critérios dos adultos), nunca se deve interferir nas suas interpretações espontâneas Gordon, (1997). Os pais e os professores devem encorajar sempre e mostrar uma atitude positiva perante os esforços de canto da criança. O gosto pela música é natural nas crianças: tanto gostam de cantar e ouvir música como gostam de ouvir ruídos da Natureza (o murmúrio das águas, o canto dos pássaros e o estalar das folhas ressequidas pelo tempo)." A música enriquece o ser humano pelo poder do som e do ritmo e pelas virtudes próprias da melodia" (Edgar Willems, 1970, p.54). Há canções que favorecem o domínio do ritmo e outras preparam o ouvido musical, seja por meio de intervalos melódicos, seja pela harmonia que elas fazem pressentir. Refere Read, (1978) que o único modo de compreender musicalmente o ritmo é através do corpo e da audição do movimento do corpo. O ritmo e a métrica em música fundamentam-se na métrica vocal natural, ou seja, o ritmo da voz falada. Quando as sílabas rítmicas se baseiam em funções de tempo podem ser associadas com padrões que se tornaram familiares aos alunos ao nível auditivo e oral da sequência de aprendizagem porque depois de terem aprendido a escutar as funções de tempo e as métricas, conseguem agrupar as durações em termos de ritmo. Segundo Serafine (1988), as sílabas rítmicas baseadas em funções de tempo facilitam a sensação de fluidez, de tempo e espaço na execução de padrões rítmicos.

Para Zabalza (1991), deve atender-se às características individuais da criança, resultando, estas, dos recursos de contacto pessoal e intelectual de que a criança usufruiu e que a apetrecharam, do seu próprio nível de desenvolvimento e do seu nível de competências linguísticas, desempenhando este, papel fundamental para que a criança possa exprimir a realidade externa e os seus próprios estados internos. Esta competência veste-se de especial significado quando a criança tem de codificar e decodificar os signos verbais e atribuir a correcta significância às expressões linguísticas comuns do seu meio. Se esta competência não for trabalhada podem surgir dificuldades, tanto a nível da emissão (saber explicar-se) como de recepção (saber entender). Assim, é fundamental que, por parte dos educadores, haja a preocupação de que a criança adquira um conjunto de repertórios significativos e significantes imprescindíveis ao entendimento correcto entre todos os intervenientes do grupo (educadores e crianças) e da comunidade/família. Se este entendimento não se verificar a atitude do aluno é de auto-exclusão e, muitas vezes, de indisciplina (embora a aplicação deste termo possa ser exagerado quanto ao significado que lhe é atribuído).

4.2 Orientações Curriculares

No Jardim de Infância, na opinião de (Ribeiro , 1997, p.17), cimentam um quadro de referências comum, que serve de suporte ao trabalho das Educadoras e dos Educadores de Infância, cujos princípios possibilitam, “fundamentar diversas opções educativas e, portanto, vários currículos (...)”, uma vez que conforme o autor argumenta, há “flexibilidade bastante para que a cada educador caiba a liberdade, e a cada instituição a autonomia, que lhes permitam contemplar a diversidade de crenças (...) culturas regionais”. Assim, as Orientações Curriculares, ajudam as Educadoras e os Educadores de Infância a substituir a improvisação, pela organização do tempo, do espaço, dos materiais, tal como dos ritmos e situações de aprendizagem das crianças, no contexto de formação específica do Jardim de Infância. Neste sentido, ao contrário dos outros níveis de ensino, a educação Pré-Escolar nunca esteve “agrilhada” a um programa definido uniformemente e a nível nacional, nem a manuais escolares, com conteúdos pré-determinados. Portanto, as actividades desenvolvem-se e acontecem de acordo com os interesses e as vivências das crianças, o que permite que as Educadoras e os Educadores de Infância, desafiem as crianças a despertarem para a vida, “favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade, como ser autónomo, livre e solidário” (in Ribeiro, 1997, p.17). É a afirmação do princípio da

singularidade educativa dos Jardins de Infância que nos obriga a discutir as relações de vizinhança entre estes contextos educativos e as escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e o nível educacional subsequente. Existem autores que estabelecem uma distinção entre as duas etapas do sistema educativo, não só a partir das designações atribuídas a cada uma, isto é, enquanto uma é educação, a outra é ensino; mas também a partir dos seus atributos e finalidades específicas. Nomeadamente (Zabalza, 1998, p.25) define Educação Infantil como “enriquecimento da experiência e reconstrução dos espaços de vida”; e Ensino Fundamental como “o início do estudo sistemático dos espaços de vida.” Entretanto, reportando-nos aos termos da Lei de Bases do Sistema Educativo Português, a educação pré-escolar é parte integrante do sistema educativo, tal como a educação escolar. No entanto, segundo (Ribeiro, 2002, p.32), “a educação pré-escolar não é educação escolar, isto é, não se identifica com ela nem faz parte dela”. A este respeito, esta legislação define para a Educação Pré-Escolar, uma especificidade e autonomia em relação à Educação Escolar, que se traduz por objectivos próprios, conteúdos, métodos e técnicas apropriadas. Neste sentido, a Educação Pré-Escolar não fica subordinada ao primeiro ciclo do Ensino Básico, mas claramente se autonomiza em relação a ele. Assim, o que diferencia a educação pré-escolar dos outros níveis de ensino é, entre outras particularidades a apontar, os objectivos que a desenham e o enquadramento legislativo que a legitima, a autonomia pedagógica de que beneficia, o carácter não escolarizante da formação, que propõe especialmente o conduzir-se por orientações curriculares e não por um currículo escolar prescrito, o configurar-se pelo envolvimento dos pais no processo educativo dos filhos e ainda o recurso ao campo lúdico, numa perspectiva formativa das aprendizagens. Além disso, importa reconhecer, as diferenças entre as culturas institucionais dominantes na Educação de Infância e no Ensino Primário. O jardim-de-infância sempre fez gala em assumir, em relação à escola, a especificidade dos seus objectivos e métodos, adequados à psicologia da criança e às suas necessidades educativas na faixa etária dos 3 aos 6 anos. (Azevedo, 1994, p.50) defende mesmo a ideia de que “os Jardins devem constituir um princípio ao qual os outros níveis de ensino devem dar continuidade”. Não compete, por isso, ao Jardim de Infância antecipar as aprendizagens escolares, mas sim, preparar a actividade mental que as aprendizagens escolares exigem para que as crianças se tornem aí mais capazes de as empreender com êxito, na medida em que lhes forem proporcionadas actividades que favoreçam a descentração e a elaboração das estruturas operatórias.

As orientações curriculares da educação pré-escolar, referem que: “A expressão musical está intimamente relacionada com a educação musical que se desenvolve, na educação pré-escolar, em torno de cinco eixos fundamentais: escutar, cantar, dançar, tocar e criar” (M.E.-D. B. 197, p.64).

4.3 Escutar

O mundo sonoro chega às crianças através de música ou de sons. O som é a matéria prima da música, desperta o interesse das crianças, devendo o educador aproveitar este interesse. Basicamente o objectivo consiste em tornar os alunos, no seu ambiente, conscientes dos sons e dos silêncios, da sua procedência e das suas características. A música é uma combinação estética de sons e de silêncios. Por isso é muito importante que ao cantar, se respeitem todas as pausas e os finais de frase da composição e que, ao cantar em grupo, somente se ouçam as vozes. O educador deverá falar aos alunos em termos de fazer silêncio e não de fazer ruído, a fim de que as crianças saibam que é algo importante e que pode conseguir-se. Escutá-lo; dançá-lo; desfrutá-lo; procurar as coisas da classe que são silenciosas; tornar silencioso um espaço; dizer coisas em silêncio; brincar em silêncio; ouvir música e nos momentos de silêncio levantar a mão; dividir a classe em dois grupos e a uma ordem combinada, um grupo produz sons e outro silêncio. O educador pode aproveitar qualquer oportunidade para que as crianças escutem os sons ambientais ou as possibilidades sonoras que qualquer objecto tem. Assim, pode-se escutar os sons: do campo; da floresta; da classe; do mar; da rua; da nossa voz; do nosso corpo; de objectos ou brinquedos; de instrumentos musicais; quando passa um automóvel no exterior; quando alguém chega; quando está a chover. A criança inicia a sua aprendizagem musical pela capacidade de audição. Actualmente, toda a iniciação musical dos bebés inicia-se com a utilização de brinquedos com efeitos sonoros. A criança, descobre desde bebé, um imenso número de sons à sua volta. Os seus brinquedos (guizos, mobiles, intervenções da família, relógios de parede, etc.). Também é parte integrante da educação musical saber fazer silêncio para poder escutar e identificar o fundo sonoro que nos rodeia.

“A exploração das características dos sons pode passar também, por escutar, identificar e reproduzir sons e ruídos da natureza – água a correr, vento, vozes dos animais e da vida corrente, como *tc-tac* do relógio, a campainha do telefone ou o motor do automóvel”
(M.E.-D.E.B, 199, p.p.64-65)

O som chega até nós através de ondas sonoras e tem características próprias, «qualidades». As qualidades do som são timbre, intensidade, altura. Entende-se por timbre a qualidade do som que o distingue de outro, à margem da sua altura e intensidade. Podemos distinguir através do timbre se uma mesma nota é emitida por um trompete ou por um piano e a diferença entre duas vozes. A intensidade é o produto da quantidade da energia sonora emitida e depende da amplitude da onda sonora correspondente a um som. A altura está relacionada com o número de vibrações por unidade de tempo. O som é tanto mais agudo quanto mais vibrações tem e tanto mais

grave quanto menos vibrações tiver. Numa obra musical evidenciam-se sempre diferentes e variados factores : a cultura da época em que foi criada, o ambiente do seu criador, o estilo do próprio compositor, a estrutura da obra, as vozes ou os instrumentos que a interpretam, etc. Progressivamente, os alunos devem conseguir apreciar e valorizar cada um destes factores, assim como a obra musical. Para isso, a atitude do professor é muito importante na motivação dos seus alunos e no interesse pela audição musical. Se o professor apresenta a obra a ser escutada com entusiasmo, conseguirá transmitir esse entusiasmo aos alunos e conseqüentemente a sua aproximação ao mundo da música. O acto de escutar origina uma atitude específica e individual de atenção que facilita uma actividade muito profunda: é uma resposta pessoal e, ao mesmo tempo, dá um certo sentido de solidariedade com os outros que a escutam. Não é necessário escolher música que tenha sido especialmente composta para crianças, mas é necessário que seja música de qualidade. Para seleccionar a música que os alunos irão escutar, o educador deverá ter adquirido ele próprio o costume de ouvir música. Só desta forma poderá ver qual é a música mais adequada para um determinado grupo de alunos em determinada situação e quais são os objectivos que pode visar ao programar uma audição. Ao longo das sessões de audição, os alunos de educação infantil, no mínimo devem aprender:

- O hábito de escutar com respeito e numa posição corporal adequada;
- A conhecer um repertório que ajudará a construir o seu próprio gosto estético e musical;
- A distinguir entre vozes humanas e instrumentos;
- A diferenciar entre agudo e grave, forte e fraco, rápido e lento;
- A relacionar os sons dos instrumentos com vozes humanas ou vozes de cantos de animais.

4.4 Cantar

Podemos dizer que a música é uma actividade de síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem estar, sendo a voz o primeiro instrumento que as crianças vão explorando. A criança produz e explora espontaneamente e através disso aprende a identificar e a produzir sons e ritmos com base nas características dos sons, nomeadamente, intensidade, altura, entre outros. Cantar é também uma actividade frequente na educação pré-escolar, ao trabalhar as letras das canções estamos a relacionar o domínio da expressão musical com o da linguagem.

“A relação entre a música e a palavra é uma forma de expressão musical. Cantar é uma actividade habitual na educação pré-escolar, que pode ser enriquecida pela produção de diferentes formas de ritmo”.

(M.E.-D.E.B, 1997, p.65)

A voz, na sua vertente de linguagem e canto, é o instrumento comunicativo por excelência. A expressão vocal e o canto são o meio mais acessível para que a criança inicie os seus primeiros contactos com a música e é um excelente veículo para desenvolver de forma natural o acto da comunicação. O texto das canções é de extrema importância. Para além de contribuir para o enriquecimento do vocabulário, introduz as crianças do jardim de infância na canção e noutros aspectos da educação musical. A estas crianças de tenra idade, interessa-lhes mais o que diz a canção do que o modo como soa. Por isso quanto mais pequena é a criança, mais importância tem o que diz o texto. No jardim de infância é importante que as crianças acompanhem as canções com gestos relacionados com o texto. Esta prática ajuda na memorização e compreensão do texto e ao mesmo tempo facilita a expressividade. Quando se inicia a entoação, os intervalos melódicos devem ser reduzidos, aumentando a sua amplitude e dificuldade com o avançar da idade e da experiência. O âmbito da melodia deve estar sempre de acordo com a extensão da voz infantil. Em relação ao ritmo, na fase iniciação ao canto e à música, as canções não devem apresentar nenhuma dificuldade; só gradualmente se passará a canções com ritmos mais complicados. No jardim de infância, a aprendizagem das canções deve basear-se primeiramente no processo de imitação, repetindo sucessivamente pequenos fragmentos ou unidades musicais; primeiro só com o texto e o seu ritmo, depois com o texto e a música ao mesmo tempo, até completar toda a canção. As canções desenvolvem na criança não só o ouvido musical e o ritmo como podem, também, através delas expressar afectividade e desenvolver a linguagem. Segundo Willems, (1970), o acto de cantar tem uma relevância fundamental na educação pré-escolar, sendo um veículo da comunicação e um suporte e ponto de partida para o gosto musical. A par da estimulação de canções, o ritmo é outro elemento fundamental da expressão musical. É considerado, segundo o mesmo autor um, um elemento pré musical, tal como o som. O que significa, para o autor, ser inato e estar presente em todo o ser humano, os movimentos do corpo, o andar, o respirar e os batimentos cardíacos. Sendo a música uma forma de expressão, essencialmente abstracta, a sua aprendizagem vai estruturar a nível mental da criança, conceitos lógico-matemáticos e de escrita, símbolos. No decurso das suas brincadeiras, as crianças usam as vozes de forma expressiva para criarem personagens de faz-de-conta, sublinhar situações dramáticas e admirar-se perante as suas descobertas. Desta forma estão a associar os sons às suas brincadeiras explorando a qualidade expressiva das suas vozes, trazendo assim riqueza e alcance ao seu cantar. Por isso, o educador deverá mostrar reconhecimento pelos sons que elas fazem, encorajando-as a brincar com as suas vozes. As crianças em idade escolar sentem prazer, alegria,

felicidade ao serem capazes de cantar canções. De uma certa forma, cantar liga-as ao mundo dos adultos, dos irmãos mais velhos, dos familiares que acompanham canções, das pessoas que cantam nas festas e nos aniversários. As crianças gostam de cantar melodias de todo o tipo, sejam canções de embalar, tradicionais ou populares ou associadas a festividades e celebrações. A forma como as aprendem tem por base a repetição, cantando vezes sem conta até as saberem. Embora cantar sem instrumento seja satisfatório para as crianças, um acompanhamento à viola, ao órgão, cavaquinho ou à flauta, ajuda-as a manterem-se no tom. Para apresentar uma nova canção, o educador deve cantá-la toda de uma só vez, observando quantas crianças se lhe juntam porque já sabem parte ou a totalidade da letra da canção. Depois cantar uma frase sozinho, parar e repetir com todos a cantar. Cantar o verso seguinte sozinho e cantá-la de novo com todos a cantar em conjunto. Repetir este procedimento verso a verso até ter cantado toda a canção. Seguidamente, cantar toda a música do princípio ao fim, com todos a cantar e sem parar entre os versos. Embora nesta altura, nem todos saibam as palavras, vêm a sabê-las, mais cedo ou mais tarde. Uma nova canção deverá ser cantada durante vários dias até ver que a maioria das crianças estão à-vontade a cantá-la. O educador pode pedir aos pais que lhe mostrem as suas canções favoritas no meio familiar de cada um, para que possa juntá-las no repertório das suas crianças pré-escolares. A voz é um veículo de grande poder de expressão e de comunicação que pode manifestar estados de alma e emoções muito diversas. Cantar individual ou colectivamente, é a base da educação musical. Todas as crianças têm a capacidade para cantar, sendo uma necessidade da mesma forma que é o movimento, a brincadeira ou a palavra. Por isso a canção no jardim de infância deve ser um elemento quotidiano de convivência e de formação. Devem escolher-se canções cujas dificuldades estejam ao alcance das crianças. Assim, dever-se-á ter em conta, a idade, os interesses, as brincadeiras, a capacidade motriz e cognitiva, a maturidade musical das crianças e o registo das canções. Estes factores levarão à escolha de canções que contenham intervalos, figuras, combinações rítmicas e extensão adequados. Durante a etapa infantil devem ser cantadas canções tradicionais do país em que as crianças vivem, visto estas terem ingredientes musicais, linguísticos e são do interesse das crianças. Através das canções tradicionais, as crianças adquirem uma visão do mundo, dos acontecimentos quotidianos e das actividades dos adultos.

Algumas atitudes que devem ser estimuladas:

- Respeito pelo som e pelo silêncio;
- Gosto pelo ambiente sonoro que se produz nas actividades;
- Atenção a uma audição ou interpretação;

- Sensibilidade perante a expressão musical;
- Interesse por executar correctamente as actividades musicais propostas pelo educador;
- Desejo de ouvir, interpretar músicas ou cantar canções;
- Espírito de colaboração com o grupo de intérpretes de uma canção ou de uma dança.

As crianças retiram grande satisfação do cantar e do sussurrar partes de melodias vezes e vezes sem conta. Quando ouvem as mesmas canções repetidamente, algumas frases chamam a atenção deles e apreciam transformar a frase numa coisa sua, cantando ou sussurrando enquanto estão envolvidos em trabalhos ou brincadeiras repetitivas e cantando sozinhas. Ao juntar estes pedaços de canções, as crianças vão desenvolvendo o sentido do que é uma melodia. Assim, é importante que o educador oiça e mostre reconhecimento pelo uso que as crianças fazem do tom e da melodia; faça com as crianças jogos de emparelhamento de tons de voz, depois de observar os tons com os quais elas parecem estar mais à-vontade. Por exemplo, pode cantar ou tocar num instrumento, duas notas que estejam dentro do leque de tons de voz das crianças e ouvir o quão aproximadas são as notas repetidas por cada criança. Poderá repetir este processo noutra ocasião, mas com três notas. Pode cantar as três primeiras notas de uma canção conhecida ou de uma canção que tenha ouvido as crianças sussurrarem ou cantarem fragmentos e ver as crianças que se lhe juntam. Outro jogo será o educador cantar às crianças os seus comentários dentro do tom de voz que elas usam para cantar, assim estas terão tendência a responder-lhe cantando. Por exemplo pode cantar o seguinte: “estou-te a ver”, “apanha o lápis”, “estão blocos debaixo da mesa”, “Veste o casaco”, “Vamos arrumar”, “bom dia”. Ou ainda fazer jogos do tipo «adivinhem esta canção». Depois de ouvidos os fragmentos de canções e as melodias que as crianças cantam, o educador pode cantar três notas e as crianças tentam adivinhar, ou então uma criança canta baixinho o começo de uma canção e as outras vão tentar adivinhar. O professor deve ser sempre um bom exemplo na utilização da voz, falada ou cantada, uma vez que os alunos basearão a sua própria expressão vocal na imitação do professor. Para a voz, também é necessário um trabalho sistemático de técnica vocal, que inclua os aspectos mais básicos, como a emissão, a articulação, e a intervenção dos ressonadores. Estes exercícios não devem ter a duração de uma aula inteira, mas ter um carácter de prática complementar. Quanto às canções, estas devem ser seleccionadas tendo em conta a idade dos alunos, as dificuldades rítmicas, melódicas e de compreensão e pronúncia do texto, sendo importante que o aluno entenda o que canta. O repertório de canções deverá basear-se numa selecção de canções populares do próprio país e da própria região, dando a conhecer o património literário e musical do seu ambiente sócio-cultural.

Embora nem todos os métodos de educação musical concedam igual importância à expressão vocal e ao canto, todas as metodologias modernas consideram a expressão vocal e o canto como práticas indispensáveis para a formação do indivíduo, devendo iniciar-se as crianças já no jardim de infância. O canto da criança foi o que mais despertou a atenção dos investigadores. A este respeito, Dowling e Boston chegaram praticamente à mesma conclusão:

- As primeiras canções têm estruturas, não são aleatórias e são a base de canções posteriores;
- O controle das alturas, desenvolve-se gradualmente passando por uma etapa de esboço até chegar à reprodução precisa das escalas tonais;
- Com a idade a criança expande os intervalos e canta mais notas intermédias.

Ao falar da canção, deve-se distinguir cantilenas de canções. Ao passo que as cantilenas evoluem da fala, são rítmicas e musicalmente simples, repetitivas e frequentemente associadas a movimentos físicos, as canções são tradicionalmente mais complexas e pessoais, tendo uma estrutura mais elaborada e podendo corresponder a uma criação individual.

A canção é um dos elementos de socialização e um dos melhores meios para um estabelecimento de um clima de comunicação entre o aluno e o professor, assim como entre vários elementos de um grupo, bem como proporcionar a criação de uma relação afectiva. A canção pode despertar e desenvolver o sentido artístico, ou seja, a beleza da melodia e da harmonia, o suporte rico do ritmo, a poesia da palavra e a mensagem que dela emana, contribuindo assim, estes factores, para o desenvolvimento pessoal e social da criança. É importante escolher bem a canção para que provoque o impacto desejado. Assim, com uma voz sensível e vibrante pode criar-se uma atmosfera que leva à adesão e ao amor pela canção e pela música. Considera-se a música um elemento valioso no desenvolvimento global da criança e de todas as suas potencialidades. Para Willems (1970), Por ser familiar à criança e pelo poder que diríamos quase mágico, a canção é um dos melhores meios para o estabelecimento de um clima e de uma relação afectiva (base de toda a pedagogia válida) tanto entre o professor e o aluno, como entre os vários elementos de um grupo. De acordo com este autor, as canções são uma importante componente de desenvolvimento do ouvido musical e do domínio do ritmo e, quando acompanhadas de movimento (canções mimadas), desenvolvem a mímica e o ritmo muito próximo da dança. Por isso, há uma grande necessidade de aproveitar, na educação pré-escolar, todas as ocasiões oportunas para a introdução de canções infantis e populares oriundas das crianças das diferentes etnias que eventualmente existam na sala, deixando-as expressar a sua

afectividade e vinculação à etnia de origem. Importante também, é a criação de canções acompanhadas de movimentos das crianças, deixando-as libertar a vida interior, os pensamentos, a energia. O acto de cantar tem uma relevância fundamental na educação pré-escolar, assume-se como veículo da comunicação e da socialização. É um ponto de partida para o gosto musical. Ainda segundo (Willems, 1970, p.16) "...a música e a canção, como toda arte, deve nascer e crescer segundo as leis da vida". A mãe, o meio familiar, e obviamente a creche, terão um papel muito importante na consciencialização do sentido auditivo e ritmo da criança. Daí a necessidade de fomentar as canções de embalar e canções de divertimento. Na linha do que se vem dizendo acerca do canto, algumas crianças são mesmo capazes de cantar numerosas canções antes da idade de dois anos, por vezes mesmo antes de saber falar. A música e a canção assumem assim, uma importância dupla ao nível vocabular e ao nível da eclosão da fala. Uma canção pode ser trabalhada e explorada de várias formas, e possui em si os elementos da música: ritmo, melodia e harmonia.

- Ritmo

Os alunos devem bater o ritmo, os tempos, o compasso e a divisão da canção; marcar os diversos compassos; reconhecer as canções através de movimentos e acompanhá-las instrumentalmente. Podem ainda associar o ritmo ao movimento corporal, mimar, andar, correr, balançar-se, etc.

- Melodia

O elemento que vai sensibilizar os alunos. Pode ser vocalizada (em vários tons); realizada a partir de uma pequena canção tomada como tema, usando a voz, ou alternando canto e silêncio, a fim de desenvolver a audição interior.

- Harmonia

As canções com varias vozes.

Exemplo: uma melodia inventada espontaneamente, juntamente com o grupo que canta, acompanhado com instrumentos musicais; leva o grupo a um trabalho de equipa, aprendizagem fundamental para se estar integrado na sociedade.

" No Jardim de Infância, o educador deve ensinar canções simples, com letras adequadas à sua idade que expliquem coisas divertidas, como histórias de animais. É aconselhável acompanhá-las com instrumentos musicais ou gestos relacionados com o que cantam, já que os movimentos e o som ajudam os alunos a compreender o texto, facilitando-lhes a sua memorização; a aquisição de regras; respeitar os outros elementos do grupo e ao mesmo tempo o trabalho de grupo " (Aguirre et al, 1999, p.1317)

Além das virtudes puramente estéticas e de formação da sensibilidade, o canto realizado em grupo e com uma componente formativa ou funcional, colabora na solução de problemas de carácter social, cívico e humano. No início da educação musical escolar, o canto colectivo pratica-se em uníssono, mas rapidamente se pode passar à interpretação em cânone, como primeiro passo para chegar posteriormente a vozes diferentes, obrigando as crianças a saber ouvir. De acordo com este autor, a prática do canto e da dança contribuem para o trabalho de grupo e fomentam as relações interpessoais. Além disso, sentem-se motivadas porque sabem que são protagonistas e estão conscientes que a sua contribuição é fundamental para o êxito do conjunto. Quando a criança não é capaz, ainda de cantar, o educador deverá proporcionar-lhe vivências musicais e de canto através do contacto com instrumentos e sons. Deste modo, a criança passará da mera curiosidade e experimentação, ao reconhecimento e imitação de sons. No canto, o educador cuidará da emissão em separado de cada som para evitar os portamentos inconvenientes. O portamento produz-se quando se passa de um som a outro, acrescentando entre ambos, sons intermédios de descida e de subida que não estão presentes na canção. É preciso acostumar a criança desde o principio a cantar para poder ouvir-se a si própria, e assim aprender a dominar a voz. O educador pode reforçar a canção acompanhando com palmas, assobios, gestos, etc., tanto na interpretação individual como colectiva. De cada vez que tenta que cada criança alcance a sua extensão vocal, o educador observará os possíveis problemas de audição, de localização e de emissão de voz que tenham as crianças. É ao ensino pré-escolar que cabe, neste aspecto, a primeira responsabilidade a partir do momento em que inicia as crianças no canto. Dar flexibilidade, elasticidade, afinação e ressonância à voz da criança, são tarefas que se devem propor. Só assim se consegue que a criança domine a sua voz. A canção pode ser vista num contexto de jogo de representação com as consequentes vantagens de tipo educativo. A interiorização de textos, a progressão na linguagem, e neste caso juntamente, com a música contribuem favoravelmente para a aceitação da futura formação musical. A canção, juntamente com a dança e rimas, é um conjunto presidido pela música que dá grande prazer e satisfação à criança individualmente e em grupo. Por isso, o educador deverá sempre seleccionar as canções com maior possibilidade para as actividades de grupo, como danças e dramatizações, incentivando a socialização. Neste período, a criança tem já uma notável maturidade linguística e psicomotora, bem como uma grande capacidade de coordenação do ritmo e da melodia. É por isso, segundo os mesmos autores, o momento propício para apoiar as brincadeiras dramáticas e de iniciar a criança nas danças a partir das canções. Tudo isto contribuirá

para o processo de afirmação e clarificação de entoação, ao mesmo tempo que dará maior sentido às palavras. Segundo (Willems, 1981, "Não é necessário jogar com a canção e com a música. São por si só, um jogo nobre. E tratando de dar sentido à educação musical, é necessário apresentar os elementos da educação musical como se tratasse sempre de um jogo". Pela sua prática na escola, a canção é a actividade musical em que a criança é mais exercitada. A ter-se em conta que a canção oferece uma síntese fácil e agradável a todos os elementos que integram a música, a melodia, o ritmo e harmonia. Há que concluir que as canções têm que ocupar lugar destacado na formação musical. Uma proposta verdadeiramente didáctica da formação musical não deve ficar pelo jogo ou pela canção, por muito eficazes e oportunos que se revelem como instrumentos pedagógicos. Podem usar-se os elementos: rimas, canções de roda, jogos, etc. A estrutura das canções, seja pelo texto, seja pela melodia ou pelo ritmo, têm que proporcionar o jogo. O tema das canções tem que responder às necessidades e interesses psicológicos das crianças, e o texto tem que ser atraente, muito claro e fácil de recordar. A utilização pedagógica da canção deve ser presidida pelo princípio da globalização: música, palavra, expressão corporal, psicomotricidade, entre outros, que devem constituir um conjunto. Os gestos, movimentos e dramatizações deverão apoiar a aprendizagem da canção e a compreensão do texto.

"A integração da canção e a música na educação básica de toda a criança apoia-se em factos tão patentes como o facto da música ter grande transcendência no domínio do corpo, na expressão corporal, na psicomotricidade, no cultivo da voz e da linguagem, bem como na criatividade em geral. Isto naturalmente, para além da sua contribuição para a formação estética. (Cervera, Fuentes e Fernandez 1997, p.1338)

De acordo com estes autores, o acompanhamento instrumental deve ser simples e decorre a cargo de outras crianças, diferentes das que estão a cantar ou do educador. Cabe ao educador fazer, com que esta continuidade do programa constitua uma cadeia em que cada elo se ligue com naturalidade ao anterior. Nesta mesma fidelidade à ideia central, situam-se as canções populares e originais, repartidas ao longo do trabalho, assim como os jogos, na sua maioria inéditos.

4.4.1 Didáctica da Canção

Deve-se partir sempre que possível da audição directa, sendo o próprio educador que apresenta e transmite a canção aos alunos com a sua voz. O registo deverá ser adequado à voz das crianças. No entanto cada educador, dependendo do momento e das

circunstâncias, tentará ver qual é a forma mais adequada, podendo na impossibilidade de ser ele próprio, usar uma gravação.

O educador deverá:

- Criar um ambiente de silêncio;
- Articular claramente o texto.
- Vocalizar e situar a altura adequada;
- Respirar bem, sem cortar frases;
- Expressar gradualmente e de forma clara o princípio e o final, assim como manter, durante toda a execução, uma boa cadência da canção;
- Repetir a mesma frase as vezes que sejam necessárias;
- Acompanhar gestualmente o texto, se for oportuno;

Para saber se os alunos aprenderam bem determinada canção, é necessário comprovar. O educador pode apresentar como uma brincadeira o começo de uma canção aprendida e as crianças continuam sozinhas seguindo o ritmo que este lhes vai indicando.

Habilidades que as crianças devem adquirir na aprendizagem das canções:

- Imitar ou reproduzir canções com a voz, o corpo e o movimento;
- Seguir as indicações do educador na execução de canções;
- Evitar gritos e o volume inadequado;
- Regular progressivamente a respiração e o aparelho fonador;
- Perceber a pulsação da música e alguns ritmos simples em canções conhecidas;
- Memorizar um repertório de canções;
- Articular adequadamente o texto das canções;
- Relacionar os desenhos e as canções.

As canções que se aprenderam podem ser revividas e estar constantemente presentes na sala de aula através de materiais como: Uma “caixa de canções” onde as crianças guardam desenhos com o tema de cada canção; um mural com os temas de cada canção; Objectos representativos de cada canção guardados numa caixa grande ou então em pequenas caixas dedicadas a cada canção.

4.5 Dançar

Mover ao som da música é um processo natural para as crianças e para os adultos. Ao longo das épocas os seres humanos reagiram aos sons dos tambores, às canções, aos cânticos, aos sons das conchas e às flautas de bambu. A música e a dança desenvolveram-se em conjunto enquanto as pessoas de todas as idades dançavam, cantavam e faziam música para rezar pela chuva, afastar o demónio, celebrar a festa e fazer o luto. Embora

estes rituais comunitários possam ser hoje menos comuns, as pessoas ainda batem o pé ao som da música para marchar, fazem batimentos no volante ao compasso da música que sai dos rádios dos seus carros e dançam em festas, casamentos e outros acontecimentos importantes. As crianças pequenas ainda respondem à música com a totalidade dos seus corpos. Por isso o educador deve proporcionar às crianças a audição de uma grande variedade de músicas gravadas e ao vivo. Se o educador ou os pais de alguma criança souberem tocar algum instrumento, devem tocar para elas. Devemos ter em conta que nenhum instrumento é demasiado simples ou demasiado complexo para estimular o interesse das crianças e inspirar os seus movimentos. Elas apreciam ouvir, observar e mover-se ao som da música ao vivo proveniente de qualquer instrumento musical. Ver alguém a criar música em frente aos seus olhos e poder movimentar-se ao compasso dos seus sons, dá uma nova dimensão à compreensão que as crianças têm da música. A prática da dança contribui para desenvolver as capacidades motrizes e a coordenação rítmico-motora, pelo que deve ser iniciada nos primeiros níveis educativos. Se os alunos trabalham em grupo, fomentam as relações interpessoais. Além disso sentem-se motivados porque sabem que são protagonistas e estão conscientes que a sua contribuição é fundamental para o êxito do conjunto. Nas primeiras respostas das crianças aos estímulos sonoros, as manifestações rítmicas predominam sobre as melódicas. Assim, antes de completar um ano de idade, a criança pode responder a um estímulo sonoro mudando de postura, olhando de um lado para o outro. A sua resposta rítmica mais frequente traduz-se em movimentos de mãos e pés, caso as tenha livres. Cerca dos dezoito meses, a criança usa todo o seu corpo para responder ritmicamente. O balbuciar torna-se mais consciente. Agora já tenta repetir, como jogo, sons que ouviu, principalmente os produzidos pela mãe. Avançando para o controle e ajuste dos seus movimentos consegue adequá-los a algumas manifestações sonoras. Consequentemente, cerca dos dois anos, o sentido de ritmo manifesta-se com notável clareza. A sua capacidade motora, com a maturidade, permite-lhe dar pancadas no chão, na mesa, mover a cabeça de um lado para o outro, balançar-se. Dos três aos quatro anos, o maior controle da sua motricidade permite-lhe iniciar-se na dança. E são possíveis os correspondentes exercícios rítmicos colectivos. Também o facto de estar na escola dar-lhe-á a oportunidade de vir a tocar os instrumentos de percussão simples aí disponíveis. As rimas acompanhadas com gestos, movimentos e tentativas convencionais de imitação, põem a criança de quatro anos face à possibilidade de utilizar a dança, com a ajuda de destrezas já dominadas - andar, saltar, trotar, correr - que será a natural introdução da dança. Esta é uma prática que deve estar presente desde os primeiros níveis educativos, e não apenas pelo que tem de formativa

quanto à coordenação rítmico-motora, mas também porque é outra actividade musical que os alunos participam trabalhando em grupo e sentindo-se ao mesmo tempo interventores na boa consecução do êxito do conjunto. Como ferramentas para o trabalho musical, é uma manifestação completa do sentido rítmico e melódico dos alunos, que implica uma análise musical, domínio do próprio corpo e do espaço, assim como harmonia de movimentos. Assim a dança é um elemento de um conjunto de outros como a canção e a representação, presidido pela música que dá grande satisfação e prazer à criança. Portanto o educador seleccionará as canções com maiores possibilidades para a dança que desenvolverá principalmente a partir dos cinco anos. Neste período, com notável maturidade linguística e psicomotora, a criança tem grande capacidade de coordenação do ritmo e da melodia. É por isso, o momento propício para apoiar as brincadeiras dramáticas e de iniciar a criança nas danças a partir das suas próprias canções. Evidentemente, os resultados surgem em função do tipo de dança programado para cada nível; é importante que o professor disponha de um repertório amplo e variado, ao mesmo tempo que é ordenado segundo a dificuldade dos objectivos a alcançar em cada dança. Também lhe cabe destacar as características particulares de cada dança antes da sua montagem; o que contribuirá para motivar de forma determinante os alunos, para enriquecer a sua cultura e para inter-relacionar a dança com actividades de outras áreas. Dentro de uma educação geral o movimento e a dança têm especial importância durante os primeiros anos, quando convém diversificar as capacidades motrizes, fomentar as relações interpessoais, os estados afectivos e a capacidade de reagir fisicamente na percepção da música. O movimento e a dança devem ajudar não só a adquirir destrezas rítmicas, mas também a alcançar essa necessidade de expressão e comunicação que toda a educação estética deve desenvolver. A dança sendo uma prática quase obrigatoriamente colectiva, não só forma o movimento, a sensibilização ou outros aspectos musicais, como também ajuda à coesão do grupo e ensina as crianças a cooperar e a respeitarem-se mutuamente. Todas as crianças da sala dançam ao mesmo tempo cumprindo rigorosamente em conjunto as regras da dança partindo de movimentos corporais harmoniosos do individual para o colectivo. Assim, a dança educativa (ou criativa) é constituída por propostas de movimentos organizados, integrados e objectivos por forma a tornarem-se expressivas. Por outro lado o próprio grupo que por vezes se pode considerar como uma simples sociedade transmite uma sensação de segurança, de apoio e estabilidade que possibilita, a cada um dos seus elementos, encontrar uma autoconfiança necessária para resolver os seus próprios problemas. Para uma adequada educação da expressão musical através

da dança é indispensável que os exercícios despertem constantemente a atenção dos alunos, caso se queira contar com a sua participação. Algumas explicações simples, breves e muito claras sobre a execução da dança, fornecidas previamente darão segurança às crianças. Um dos factores primordiais para a correcta realização dos exercícios rítmicos, improvisações, montagens, etc., é o espaço físico em que se devem desenvolver; é necessário que seja amplo para que as crianças possam exprimir-se sem qualquer tipo de impedimento e restrição. É nesta globalidade de situações vividas pelas crianças do Jardim de Infância que elas interiorizam conhecimentos, superam eventuais carências, fazem aprendizagens sucessivas que vão do mais simples ao mais complexo. Nesta aprendizagem global e integradora em que a criança ao som da música, descobre a criatividade não só dos seus próprios movimentos dançando, como também do movimento colectivo junto da dança em grupo. A música dá oportunidade às crianças para dançarem, permite que estas criem formas de movimentos ou aprendam a movimentar-se seguindo a Música. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora. Também apela para o trabalho de grupo organizado com uma finalidade comum. O movimento como actividade corporal, desdobrada no espaço com uma parte ou totalidade do corpo, está relacionado com elementos musicais, e ensina a compreender e a interpretar a música, os seus conteúdos essenciais e as suas possibilidades expressivas. No jardim de infância já se irão realizar exercícios de ritmo corporal, embora não se espere das crianças nesta idade uma precisão dos movimentos. Na formação através do movimento, o professor deve propiciar, em cada nível educativo, a prática de improvisação livre de movimentos, com ou sem deslocação, seguindo o tempo do fundo rítmico-musical. Na improvisação, o mais importante é que o movimento se ajuste ao ritmo e ao tempo da música e não o movimento mais ou menos original que cada aluno realiza. O espaço físico é importante para a correcta realização dos exercícios rítmicos, improvisações, etc. é necessário que seja amplo para que os alunos possam exprimir-se sem qualquer tipo de impedimento. A dança é uma prática que deve estar presente desde os primeiros níveis educativos, não só pelo que tem de formativo quanto à formação rítmico-motora, mas também porque é outra actividade musical em que os alunos participam trabalhando em grupo e sentindo-se ao mesmo tempo protagonistas da realização do êxito do conjunto. Como ferramenta para o trabalho musical, é uma manifestação completa do sentido rítmico e melódico dos alunos, que implica análise musical, domínio do próprio corpo e do espaço, assim como harmonia de movimentos. É importante que o professor disponha de um repertório amplo e variado, sendo ordenado consoante os objectivos a alcançar com cada dança. Os resultados serão melhores ou

piores em função do tipo de dança programado para cada nível. Dentro de uma educação geral, o movimento e a dança têm especial importância durante os primeiros anos, quando convém diversificar as capacidades motrizes, fomentando as relações interpessoais, os estados afectivos e a capacidade de reagir fisicamente na percepção da música. O movimento e a dança devem ajudar não só a adquirir destrezas rítmicas, mas também alcançar essa necessidade de expressão e comunicação que toda a educação estética deve desenvolver. A dança no jardim infantil facilita uma expressão colectiva das faculdades físicas, sensoriais, intelectuais e afectivas e desempenha um papel importante na estruturação da personalidade dos alunos. Essa personalidade está relacionada com a forma de ser da cultura dos alunos, de sentir, de expressar e de mover-se. A música também é movimento, sendo a sua expressão máxima a dança. A dança é um instinto natural do ser humano, com a qual exteriorizou, desde sempre, os seus sentimentos. Por isso é muito importante a inclusão da dança na educação musical. A criança expressa-se através da dança.

“A música pode constituir uma oportunidade para as crianças dançarem. A dança como forma de ritmo produzido pelo corpo liga-se à expressão motora e permite que as crianças expressem a forma como sentem a música, criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se seguindo a música. A dança pode, também, apelar para o trabalho de grupo que se organiza com uma finalidade comum”.

(M.E.-D.E.B. 1997, p.64)

A música e o movimento são indissociáveis, ao cantar, naturalmente, o corpo acompanha a música e combinam-se os dois actos. A dança como movimento do corpo é um dos meios da criança estruturar a consciência do seu eu e do seu corpo. Através da dança a criança improvisa, cria, descontrai e expressa-se livremente e contribui para o integral desenvolvimento da mesma, desenvolvendo noções de esquema corporal, percepção do próprio corpo, coordenação de movimentos, lateralidade, flexibilidade e tonicidade. Desenvolve ainda competências de educação do espaço e do tempo, na medida em que, a criança aprende a reconhecer o espaço em que se pode movimentar e o tempo que limita esse movimento. Favorece a ligação social através da interligação com os outros e com os padrões de cultura que a criança vive. A criança acompanha o canto e a dança, muitas vezes, com instrumentos musicais simples. É necessário, portanto, que disponha de diferentes objectos em que possa tirar partido deles, tocando e reproduzindo sons e ritmos. O jardim de infância deverá disponibilizar materiais como: bombo, jogos de sinos, triângulos, pandeiretas e outros ou, ainda disponibilizados pelo educador, flauta,

guitarra, cavaquinho ou órgão. Pode-se recorrer também, aos familiares que tenham conhecimentos de música e que toquem algum instrumento para iniciar as crianças nesta aventura.

4.5.1 Aprendizagem de Uma Dança

A dança a propor aos alunos deve ser seleccionada tendo em conta as dificuldades rítmicas e de movimento que as crianças podem suportar. É conveniente fazer a introdução através de um conto, história, lenda ou situação, assim como destacar de cada dança os aspectos característicos que lhe deram individualidade. Ao ensinar uma dança, podemos seguir a seguinte gradação:

- Escutar a dança;
- Voltar a escutá-la e desta vez convidar cada um dos alunos a executar livremente o andamento que queira, seja sentados ou de pé, num ponto determinado ou deslocando-se;
- Marcar o ritmo com palmas às cadências ou aos tempos específicos;
- Distinguir o início e o final;
- Distinguir os principais blocos de andamento ou partes em que se divide a dança.

A aprendizagem de uma dança requer a apreensão de algumas habilidades. Em seguida enumeram-se as mais importantes:

- Controlar o repouso, o movimento e as posições do corpo: de pé, sentados, entre outras;
- Aplicar a dissociação de movimentos de diferentes partes dos braços nos movimentos próprios da dança;
- Controlar a coordenação de diferentes tipos de movimentos, conseguindo deslocações harmónicas;
- Modificar a postura atendendo às ordens dadas;
- Experimentar movimentos no espaço seguindo uma série de ritmos e melodias determinados;
- Imitar e produzir, com partes do corpo ou com todo o corpo, gestos e movimentos de dança;
- Efectuar gestos rítmicos e/ou mímicos relacionados com o som;
- Representar corporalmente personagens do conto, história ou lenda relacionada com a dança;
- Seguir as instruções da pessoa adulta no começo, durante e no final da dança;
- Recordar passos de dança vivenciados, assim como algumas denominações.

4.6 Tocar

As crianças, gostam de tocar instrumentos musicais, quer sozinhas quer com os seus amigos. Ao mesmo tempo que gostam de fazer barulho, estão também a aprender a organizar os sons que fazem em compassos ritmados, ritmos particulares, e frases musicais simples. Através da prática e tentativa e erro, algumas crianças podem aprender a tocar algumas canções conhecidas em instrumentos como o xilofone. Também apreciam usar instrumentos musicais para criar bandas, marchas militares, e música de dança. Por isso, sempre que possível, o educador deve montar uma área de música com uma grande variedade de instrumentos musicais: blocos de madeira, tambores, xilofones, pandeiretas, triângulos, sinos, colheres, maracas, bacias de plástico, recipientes velhos, colheres de pau, e outros objectos caseiros que produzam sons. As crianças devem ter a oportunidade de tocar sozinhas e ter tempo para explorar esses instrumentos musicais. Se o espaço no interior for limitado, podem tocar durante o tempo de exterior. Depois da exploração dos instrumentos pelas crianças, o educador pode fornecer instrumentos a metade das crianças e encorajar a outra metade a dançar ao som da música que os instrumentistas tocam. Depois de uma canção, mudar os lugares de forma a que quem dançou possa tocar e quem tocou possa dançar. Por exemplo, enquanto o educador conta ou lê uma história, pode perguntar às crianças que tipo de instrumentos musicais podem acompanhar a história num ou noutro momento da narrativa de forma a enfatizarem situações ou momentos específicos; pode fazer jogos de parar e começar, estes jogos são muito apreciados pelas crianças, por exemplo, um grupo pode tocar tambor enquanto os outros dançam. Depois quando os tambores param, a dança pára. Ou então o jogo das cadeiras: um grupo de crianças toca instrumentos, enquanto outro grupo se movimenta em redor das cadeiras. Quando os instrumentistas param, as crianças sentam-se. Não se retiram as cadeiras porque a ideia é parar e começar, por isso ninguém fica de fora. “O uso dos instrumentos na formação musical escolar é considerado um meio muito enriquecedor devido à grande variedade de actividades que a sua prática proporciona” (Enciclopédia Geral da Educação, vol.6, p.1326). A prática instrumental favorece o desenvolvimento de capacidades muito diversas: as capacidades motrizes, a atenção ou a sensibilidade auditiva. Para a prática escolar, só poderemos utilizar instrumentos de técnica simples, embora mantenham uma boa qualidade sonora. Os mais indicados nesta fase serão os instrumentos Orff: de altura determinada (xilofones, metalofones, carrilhões, timbales) e de altura indeterminada (bombo, pandeiro, caixa chinesa, maracas, bongós, pratos, guizos etc.) Ao formar um grupo instrumental é importante que a sonoridade do conjunto seja equilibrada quanto ao

número, tipo de instrumentos e potência sonora de cada família. O conjunto instrumental é o meio adequado para o desenvolvimento da criatividade ; o aluno pode improvisar com um instrumento a partir da imitação. O conjunto instrumental tem ainda um papel social, porque os alunos trabalham numa experiência comum, onde cada um se sente indispensável para os outros. Cantando e tocando os instrumentos, as crianças vão enriquecendo aos poucos a sua personalidade e sentem a emoção de fazer música. O uso de instrumentos é considerado um meio muito enriquecedor devido à sua grande variedade de actividades que a sua prática oferece. Paralelamente a este trabalho, o autor considera os recursos tímbricos do nosso corpo: palmas, palmas nos joelhos, pés contra o chão, estalidos com os dedos, entre outros, para a realização de imitações ritmico- tímbricas; improvisações ritmico-tímbricas e pergunta-resposta. A prática instrumental em grupo é um recurso para o conhecimento próprio e a capacidade de adaptação ao grupo. Contribui, além disso, para o desenvolvimento de capacidades e atitudes cooperantes. A interacção que se estabelece entre o intérprete e o instrumento promove uma das vivências essenciais da música: a comunicação.

"Merece ser sublinhado o papel social do conjunto instrumental escolar: os alunos participam num trabalho em grupo, numa experiência em comum. Cada aluno sente-se indispensável para os restantes, já que todos os que integram o conjunto têm um papel a desempenhar de acordo com as suas possibilidades. "

(Aguirre et al 1999, p.1327)

O autor, afirma, ainda, que ao participar no grupo instrumental ou mesmo vocal, os alunos disciplinam-se, aprendem a manter a sua atenção, constantemente alerta. Esquecem-se da sua possível timidez e dos seus complexos e estimulam a sua sensibilidade. Cantando e tocando com os instrumentos, consegue-se que sintam a emoção de fazer música e que enriqueçam pouco a pouco a sua personalidade. É muito bom habituar as crianças desde cedo a ver e a tocar instrumentos, porque o conhecimento que se tem em geral dos instrumentos musicais, fica-se geralmente pela sua observação nos concertos e através da televisão.

4.6.1 A Música e os Instrumentos

As crianças estão rodeadas de sons: o som da chuva a pingar no telhado; da água a correr; dos pássaros a chilrear; dos motores a trabalhar; das pessoas a falar, a andar, a serrar, a abrir e a fechar portas; dos relógios a fazer tic-tac; das campainhas a tocar; dos cães a ladrar; das buzinas a tocar; das sirenes a roncar; da música de um carrossel. O

educador, sempre que possível, deve tornar acessível às crianças uma grande variedade de instrumentos musicais (Tambores, guizos, sinos, triângulos, xilofones, pandeiretas). As crianças apreciam tocar estes instrumentos, bem como ouvir outras crianças tocá-los. Poderá também pôr à disposição das crianças outros materiais geradores de sons como por exemplo gravadores e leitores de cd; materiais caseiros como colheres, testos de panelas, caixas, recipientes de comida, para que as crianças possam fazer as suas baterias e instrumentos de ritmo; criar momentos de silêncio para que as crianças possam ouvir os sons do exterior, identificá-los e poder falar sobre eles; fazer jogos para adivinhar sons, captando assim os interesses manifestados pelas crianças nos sons que as rodeiam. Por exemplo quando todas as crianças estiverem familiarizadas com os instrumentos da área da música, colocam-se esses instrumentos numa caixa grande e pede-se a uma das crianças que escolha um e o toque dentro da caixa, sem que as outras vejam, identificando de seguida esse som. Pode-se passar a caixa às outras crianças para que todas tenham a oportunidade de fazer o mesmo. Pode-se gravar os sons que nos rodeiam numa saída ao exterior e depois já dentro da sala, pô-los a tocar e ouvir o que cada um tem a dizer sobre eles. Cada comunidade cultural, em cada fase da sua história, utilizou instrumentos musicais característicos, mas só no século XIX se iniciou a classificação dos instrumentos musicais, tendo em conta o elemento que se punha em vibração para obter o som; ar, cordas em tensão ou corpos sólidos que não fossem cordas. Assim, os instrumentos musicais podem classificar-se em: instrumentos de ar ou de sopro, instrumentos de corda e instrumentos de percussão. Na etapa da educação infantil, a música deve ser uma vivência quotidiana, devendo a sala possuir as seguintes condições necessárias para a abordagem da educação musical: um ambiente sonoro tranquilo e sem interferências, para não dificultar a concentração das crianças; espaço suficiente, para que possam expressar-se livremente, com movimento e deslocamentos, dança etc. Um espaço para a música, onde se disponha de instrumentos musicais, cancioneiros e demais utensílios de suporte material sonoro para jogar, experimentar e classificar; dispor de um aparelho de reprodução de som, com um mínimo de qualidade, assim como de música gravada seleccionada a partir de um critério de qualidade (afinação correcta, emissão de voz e dicção cuidadas, bom gosto e naturalidade na forma de cantar canções infantis etc.); dispor de objectos e materiais diferentes que produzam sons variados. Poderão ainda estar à disposição das crianças na sala de aula alguns instrumentos como: o triângulo, a flauta de bisel, a caixa chinesa, as clavas e outros que o educador considere adequados para as crianças. Seria muito importante se o educador soubesse tocar algum instrumento, por exemplo a guitarra clássica, a flauta, o órgão ou piano, o cavaquinho etc. Isso facilitaria o

acompanhamento de melodias e danças e iria envolver mais as crianças nas actividades musicais. Os educadores têm um papel fundamental na educação musical das crianças nesta etapa. Para cumprir com eficácia a sua tarefa de educação musical, o educador precisa em primeiro lugar de se mostrar sensível a tudo o que se relaciona com a música, isto é, apreciar actividades: escutar, cantar, dançar, interpretar, mover-se ou improvisar e sempre com uma atitude aberta e vital. Em segundo lugar, dispor de uma formação adequada, podendo e devendo esta ser melhorada continuamente. Isto implica poder ter conhecimentos instrumentais e didácticos que consistam em saber ler e interpretar minimamente a música escrita, ter um domínio da própria voz, dos instrumentos que os alunos utilizarão e de alguns instrumentos que ele próprio possa utilizar na aula. Em todas as actividades da aula, o educador deve demonstrar uma actividade especial relativamente ao mundo sonoro que o rodeia e deve ser activo na sua construção e modificação. Poderá evitar ruídos ou sons que interfiram; valorizar os espaços de silêncio; por à disposição das crianças objectos de diferentes materiais que possam produzir sons variados nos momentos adequados; valorizar as improvisações sonoras realizadas com os instrumentos escolhidos, enriquecidos com a voz e o silêncio.

Para conseguir captar a atenção das crianças e o progresso de todo o grupo, será fundamental que o educador possa usar como suporte o olhar, os gestos, a posição do corpo, o som, a voz, a música. Deverá ainda ter em conta a idade e o processo maturativo de cada criança, tanto a nível pessoal como musical, assim como os seus interesses e necessidades. O educador deve ser o espelho onde as crianças possam encontrar a melhor imagem musical. A música é uma série de sons organizados através do ritmo, da melodia e da harmonia que desencadeiam uma resposta emocional naquele que a ouve. A música acompanha-nos ao longo de toda a nossa vida desde o nascimento até à morte. Ainda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo com pontapés e outros movimentos. Enquanto recém-nascidas ou já como bebés mais crescidos, as crianças continuam a ser fortemente afectadas pela música. Dependendo do tipo de música, da situação e da altura do dia, podem responder emitindo sons suaves, agitando entusiasticamente os braços e pernas, ou deixando-se adormecer. As crianças de dois anos constroem os seus palrares musicais e, com frequência cantam fragmentos de canções conhecidas, bem como canções de duas ou três notas que elas próprias criaram. As crianças pré-escolares, que já se aguentam mais firmemente em pé do que as de três ou quatro anos, podem mexer-se ao som da música e tocar instrumentos musicais simples, de uma forma deliberada e organizada. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários tais como: celebrações de aniversários,

acontecimentos religiosos, casamentos e festividades, romarias e procissões. Também é importante o facto de a música transmitir emoções, sublinhar experiências e marcar ocasiões pessoais e históricas. Tal como a literacia emerge num meio em que há riqueza de linguagem, a musicalidade surge num meio rico em música. O desenvolvimento musical das crianças e a sua capacidade de comunicarem através da música floresce em culturas e contextos em que os membros da comunidade valorizam e apreciam a música. É sem dúvida importante que as crianças explorem as potencialidades e os materiais dos instrumentos e, também é essencial que os experimentem activamente.

4.6.2 Criar

A criação musical no jardim de infância e no 1º ciclo é fundamental. A criança deve ter a possibilidade de manipular diferentes objectos que podem ser a nível musical um importante suporte de iniciação. Segundo Prado (2004), a criatividade pode ser favorecida por meio de determinadas atitudes e actividades de treino para gerar estruturas, operações e ideias, assim como ajudando a descobrir e utilizar métodos mais eficazes de exploração. As crianças podem construir os seus próprios instrumentos musicais, criar músicas, letras de músicas, exteriorizando assim pulsões interiores, expressando-se através de palavras, da música, do movimento. É através da experimentação e das diferentes oportunidades que a criança revela toda a sua espontaneidade, o espírito crítico e a criatividade. Para Hoffmann, Banet & weikart, (1987), é através da experimentação das capacidades rítmicas e musicais dos instrumentos que as crianças ao criarem e imitarem os mais variados sons, ritmos e movimentos, vão desenvolver continuamente a sua criatividade, a socialização e autonomia. Para tal, é importante que a educação pré-escolar e nomeadamente o jardim de infância, possibilite a organização das suas actividades e a possibilidade da criança se expressar através da música. Um dos objectivos ligados à expressão musical é o de criar o gosto pela música. Para (Gagnard, 1974, p.45), “É necessário viver em familiaridade com a arte”. A criança desde bebé desenvolve como primeiro sentido a audição, já que também e após o seu nascimento, o primeiro estímulo a que a criança reage é a voz da mãe. A criança se estiver habituada a ouvir música, desenvolve e integra no seu mundo interior, um número muito grande de sons. Por outro lado, tem uma memória fantástica, que Gagnard compara com a aquisição da linguagem e do vocabulário; em que a criança aprende a língua materna. Sem que nenhuma regra intervenha e numa idade em que a lógica não constitui ainda o suporte. A educação musical tem como principal objectivo desenvolver na criança as faculdades em potência, desenvolver o sentido rítmico, a sensibilidade auditiva

e potenciar a criatividade. A música actualmente é acessível à maior parte das pessoas e não depende da hereditariedade, por isso pode e deve ser desenvolvida nas crianças. Cabe à educação pré-escolar assumir o papel que a família não pode desempenhar no domínio das expressões artísticas e proporcionar a possibilidade das crianças se desenvolverem através da música. A criança gosta de cantar e da música, proporcionando-lhe prazer e felicidade de comunicação. A criança vai formando consciência do mundo que a rodeia, apercebendo-se que o mundo e a natureza têm música. Por isso é fundamental que o educador estimule a criança para a exploração da natureza e desse mundo. A música, para além de uma vivência, uma forma de criação, também interfere na vida afectiva, psíquica, social e física da criança, exteriorizando sentimentos, definindo a personalidade, aliviando o cansaço e suavizando a fadiga.

4.7 A Música Relacionada Com Diferentes Artes

A música é uma expressão, por si só de fácil articulação com as mais diferentes áreas de desenvolvimento e as diferentes artes.

" A educação musical integrada num sistema educativo que visa a educação global do indivíduo, através de finalidades educativas gerais e específicas, também contribui certamente, para a formação geral dos vários componentes da personalidade como os factores cognitivo e afectivo, a capacidade de coordenação motora, a integração social e cultural. Neste sentido, podemos falar de uma educação pela música " (Wuytack e Palheiros 1995, p.10)

Num Jardim de Infância a realidade do quotidiano é propensa à realização de actividades musicais, relacionadas com o cantar e dançar, e que logicamente se associam a outros meios de expressão como a expressão dramática e corporal; a expressão verbal; a expressão plástica; a dança; o movimento e a música. Um tipo possível de actividades a realizar nestes contextos poderia passar por aquilo que é defendido por Wuytack e Palheiros (1995), como actividades integradas.

" Musicar uma história; cantar uma história através dos sons; seleccionar músicas para um jogo dramático; improvisar movimentos a partir de músicas; realizar danças e canções com música e movimentos; criar peças musicais a partir de estímulos visuais; desenhar, pintar, modelar ou realizar outras formas de expressão plástica, reagindo a músicas. "

(Wuytack, J. e Palheiros, 1995, p.10)

É evidente que além de reconhecida em diferentes fontes, há uma interdisciplinaridade entre a música e as diferentes áreas. Na redacção recente do

documento Linhas Orientadoras Curriculares para a Educação Pré-Escolar, (Lopes da Silva, 1997, p.59) , relata-nos que "o ritmo, os sons produzidos através do corpo e o acompanhamento da música ligam a expressão motora à dança e também à expressão musical", De igual modo afirma que existe também uma ligação da expressão motora à linguagem através da realização de jogos de roda e outros, em que se nomeiam as diferentes partes do corpo e se atribuem as funções que desempenham. A criança tende a imitar quase sempre os sons que a rodeiam e os vocábulos emitidos pelo adulto. Como tal, é lógico que consideremos, em consonância com a fonte referenciada anteriormente, que " a canção infantil, ou a improvisação musical de uma criança, são o esboço de uma linguagem ainda imperfeita mas já significativa" (Wuytack, J. e Palheiros, 1995 p.15), revelando-se assim, a importância da inter-relação referida e da condução de actividades no sentido da promoção dessas facetas. Campbell e Scott-Kassner (1995), vão ainda mais longe, na medida em que defendem que a música não se limita às artes mas articula ainda a ciência e a matemática, a linguagem artística e os estudos sociais em volta do eixo em comum, traçando uma série de objectivos e actividades comprovando a possível e desejada articulação de conteúdos curriculares. As actividades do Jardim de Infância que promovem a música aumentam significativamente os sentimentos de auto-estima e de competência da criança, além do natural aumento das capacidades de prestar atenção e de seguir instruções, relacionando também a linguagem e o movimento corporal. Exemplo disto, são os jogos de mímica.

4.8 Os Jogos Musicais

Quando se observa as crianças em actividades livres, facilmente se verifica que a música, movimento e socialização são indissociáveis. Cantam e saltam; cantam e batem palmas; cantam e gesticulam; cantam em danças de roda e marcham, etc. Socializam-se ao som da música, combinando todos estes movimentos numa actividade de grupo. A música influencia as crianças nas suas actividades. A música lenta e agradavelmente melódica propicia actividades calmas e de relaxamento, funcionando muitas vezes como terapia individual e até colectiva.

“...podem já precisar-se, até certo ponto, os efeitos psicológicos, afectivos e mentais da música. Médicos e terapeutas utilizam-na com êxito. A sua influência benéfica nem sempre leva à cura completa, mas pode produzir uma melhoria do equilíbrio geral”.

(Willems, E. 1970, p.197)

Ainda segundo o mesmo autor, a música, o seu ritmo e todo o seu movimento, num sentido global de exercício físico, assume na criança uma particular pertinência na medida em que possibilita um conjunto de transformações que enquadram o desenvolvimento total da criança:

- Desenvolvimento físico, harmonioso e destreza motora;
- Competências cognitivas;
- Libertação de tensões;
- Socialização, camaradagem, cooperação e amizade.

No Jardim de Infância não interessa propriamente aprender música (enquanto sistematização), mas interessa o contacto, a criação e educação do gosto estético, a interiorização da harmonia dos sons e o conhecimento dos diferentes ritmos. Não interessa que "aprendam" música, mas sim que "brinquem" com a música, inventando formas musicais e exteriorizando toda a sua originalidade, espontaneidade e criatividade. Trata-se de lhes facultar a possibilidade que é o jogo, numa linha de pensamento que já vem de Platão, que introduziu a noção de jogo na relação educativa e atribui um papel fundamental à música no seu projecto de "educação total" Read, (1982), passando por Coménio, para quem "uma escola verdadeira é um verdadeiro jogo" (Coménio, 1971, p.120), e sistematizada por Froebel, para quem o carácter do Homem depende do harmonioso desenvolvimento da actividade lúdica da criança. Com perícia, o educador pode levar e deve desenvolver nas crianças uma globalidade de potencialidades, emanadas do jogo (que é afinal, uma recriação da própria vida). Através do jogo orientado para a música, o educador contribui para uma aprendizagem activa, motivando as crianças para vivências de ritmo, de audição, de visão, de coordenação motora, de linguagem e de socialização. Deste modo, promove-se na criança o espírito de iniciativa, como por exemplo: decisão, escolha, resolução de problemas, cooperação, criatividade, competência linguística e capacidade de agrupar e cantar Brickman e Taylor, (1991). É nesta globalidade de situações vividas pelas crianças no Jardim de Infância, que elas interiorizam conhecimentos, superam eventuais carências, fazem aprendizagens sucessivas que vão do mais simples ao mais complexo. No quotidiano do Jardim de Infância, as actividades planeadas e realizadas no âmbito da socialização pela música, são de enorme importância para o desenvolvimento da criança conferindo-lhe uma série de experiências significativas que se revelarão importantíssimas:

"... devemos ajudar as crianças a ter um contacto vivo com o seu meio ambiente. As suas experiências devem envolver materiais, instrumentos, ruídos do dia a dia e o trabalho deve incluir movimento a solo, com um colega ou em grupo".

(Dankmann 1977, p.2)

Intimamente relacionado com o conceito de socialização e com o contexto de vivências do mundo infantil, está também a noção de jogo. Se remontarmos ao pensamento de Froebel acerca do jogo, no fundo a forma de interacção que implicitamente temos vindo a abordar, este caracteriza-se por ser a primeira necessidade instintiva que se manifesta na criança logo após a alimentação. Tem também que ser considerado na perspectiva da sua importância para a aprendizagem e para a socialização.

"No Jardim de Infância a criança adquire e consolida conhecimentos que se vão construindo no dia a dia. O jogo é a sua capacidade natural através da qual, para além do simples prazer de brincar, desenvolve capacidades. Através do jogo a criança imita o outro, afirma a sua imaginação, cria e recria o mundo à sua volta e convive com os seus pares".

(Ministério da Educação, 1995, p.10)

As crianças são naturalmente propensas ao jogo. De facto, é fácil constatar que qualquer indivíduo, mesmo antes de falar, joga e interage com vocalizações em jogos variados e repletos de movimentos. Já no âmbito do Jardim de Infância, o jogo simbólico é precisamente caracterizado por aquelas actividades espontâneas em que a criança, em interacção com os outros e apoiada pelos recursos existentes se expressa e comunica, socializando-se através do seu corpo e voz, recriando situações do quotidiano, ou dramatizando outras vivências.

4.8.1 O Jogo e os Três elementos Musicais

Swanwick (1988), explica a analogia possível dos conceitos musicais com os conceitos psicológicos e aponta a ligação existente entre eles. Esta ligação é fundamental para se processar a socialização pela música e jogos musicais. São representadas as relações entre os conceitos psicológicos de mestria/domínio; imitação e jogo simbólico e os elementos musicais análogos: controlo sonoro, carácter expressivo e estruturado. Como forma natural de expressão e socialização, a música funciona, muitas vezes como um fio condutor entre as crianças, o educador e o próprio meio, contribuindo para todo o processo de cooperação e socialização.

" A música oferece oportunidades, para a socialização e cooperação através dos jogos cantados e danças. Oferece às crianças um meio de compreender outras culturas através de músicas tradicionais e estimula o pensamento. "

(Campbell e Scott-Kassner, 1995, p.186)

A forma quase mágica como a criança se entrega a qualquer actividade que envolve movimento/expressão motora e música/expressão musical, faz-nos acreditar que nela existe já algo de inato e uma predisposição à interiorização de conceitos, normas sociais e outros, desde que surjam associados à expressão. É fácil imaginar determinada actividade musical como o ensino de uma canção infantil articulada com a construção e confecção de instrumentos musicais através de materiais de desperdício. Por exemplo, unindo duas vertentes de comunicação e socialização, na medida em que permitirá uma futura execução por parte das crianças, iniciação à noção, ou mesmo à sua expressão e apresentação através de dramatizações. Kemp (1990) diz-nos algo que contextualiza a importância da expressão corporal em união com a expressão musical, reflectindo-se mesmo a níveis cognitivos relativos ao próprio pensamento musical. Kemp considera que a música se pode conhecer e pensar através da expressão corporal, alegando sensações neuromusculares sentidas quando a execução dos sons se fundem com as imagens desses mesmos sons. A actividade musical com crianças, deve representar bem mais do que um espaço destinado a ensinar uma canção e a cantá-la em conjunto. A exploração adequada das vertentes deste tipo de expressão implica uma simbiose com as mais diferentes formas de expressão. É importante que as crianças aprendam a cantar e que façam acompanhar as suas canções por gestos.

" ... é particularmente relevante para o ensino das artes, especialmente da música, porque é um meio não verbal de comunicar. Envolve espaço e tempo e permite a livre expressão de sentimentos, assim como faz a ponte do perceptual para o conceptual sem que as crianças percam a sua imaginativa forma de vida. "

(Cunha, 1992, p.55)

Segundo Sousa (1980), esta e a música coexistem associadamente, cada uma influenciando as pulsões que origina a outra. A dança é oriunda da própria música e segundo (Lopes Silva , 1997, p.64) é vista como "forma de ritmo produzido pelo corpo e liga-se à expressão motora, permitindo que as crianças expressem a forma como sentem a música, que criem formas de movimento ou aprendam a movimentar-se, seguindo a música" É lógico que ao abordar a dança como factor de socialização e de expressão motora, seria uma lacuna não haver referência a um dos componentes desta expressão, extremamente significativa que é o gesto.

" Os bebés começam a comunicar com o mundo através dos sons e de movimentos do corpo. O movimento/jogo é uma das primeiras formas de comunicação da criança", e diz-nos ainda que " ao participarem em actividades físicas, as crianças vão descobrindo como é que o mundo funciona e como é que elas se integram nele. Ao movimentarem o corpo, ao mostrarem ou dizerem aos outros como o fazem; a fazer imitações, realizar - observações, estabelecer correspondências, cantar ou utilizar capacidades, as crianças estão a socializar-se."

(Ruth Sturbank, 1991, p.104)

O desenvolvimento da música e movimento na criança, através da abordagem feita aos seus conceitos, é extremamente importante para todo o processo de expressão e socialização.

4.9 As Rimas Infantis

Desde muito cedo, as rimas infantis incluindo as lenga-lengas, acompanhadas muitas vezes por gestos, dão grande prazer às crianças e são, ao mesmo tempo, uma iniciação à música e à poesia. Ainda a criança mal sabe falar e a sua mãe já lhe abre a mão, dizendo" a galinha põe o ovo e a menina papa-o todo". Muitas razões poderão justificar a entrada da poesia no Jardim-de-infância, nomeadamente:

- Sensibilizar as crianças para a linguagem materna;
- Desenvolver o imaginário e a expressão;
- Despertar o interesse pela leitura e escrita;
- Desenvolver a socialização na criança.

A utilização da linguagem de uma forma não convencional, aproveitando a sua cadência e as suas características, brincando com as palavras, permite à criança criar a partir do que vê, ouve e sente, fazendo com que se estabeleça uma relação de intimidade com a literatura e mesmo com os outros. As rimas infantis utilizadas pelas crianças, não se afirmavam como simples divertimentos, mas antes como exercícios preparatórios da sua participação integrada na sociedade tradicional. Apresentavam-se assim, mediante modelos de socialização, reproduzindo sob a aparência de recreio, os esquemas culturais dominantes. Das rimas infantis conhecidas entre nós, poder-se-iam distinguir as que, entoadas ou recitadas pelos adultos às crianças, se ajustavam a ritmos e gestos simples, e outras utilizadas por elas próprias como elementos indissociáveis de alguns dos seus jogos. Segundo o cancionário popular Português, as rimas participam de uma ginástica vocálica que procura desenvolver o conhecimento da língua, isto é, das leis complexas, da comunicação oral no mundo dos homens, que por sua vez facilita a socialização, ao mesmo tempo, sugere, o espaço precioso onde é lícito mover-se o imaginário infantil.

Ainda segundo o cancionário popular Português, se partirmos do princípio de que, hoje, a educação da criança visa basicamente levá-la a descobrir a realidade que a circunda, a ver realmente as coisas e os seres com que ela vive, a ter consciência de si mesma e do meio em que está situada (social e geograficamente), a enriquecer-lhe a intuição do que está para além das aparências e ensiná-la a comunicar eficazmente com os outros, a linguagem poética destaca-se como um dos mais adequados instrumentos didáticos. As lenga-lengas, os trava-línguas e outras rimas infantis, podem construir bons exercícios de destreza articulatória, aperfeiçoamento da dicção e correcção de desvios não patológicos, desenvolvem ritmo e musicalidade, transmitem conhecimento sobre a vida e estimulam comunicação entre os vários elementos de um grupo, socializando-os. A associação de jogos à aquisição das noções indispensáveis foi uma descoberta da pedagogia popular. Através desta pedagogia a criança vai descobrindo, em interacção com o adulto, o corpo e o mundo, sendo de notar as rimas infantis que designam os dedos e as partes da cara. Estas rimas ajudam a criança a tomar consciência de si própria, como distinta do mundo exterior, certificando-a de ser amada e apreciada como é, e assim contribuindo para a constituição do ego. Este tipo de jogos infantis permite ainda acalmar, alegrar e distrair a criança. Ainda segundo os mesmos textos, através das rimas, as crianças praticarão jogos infantis que lhes permitem jogar em grupo, obedecendo a regras, respeitando os outros que a rodeiam. As rimas do código social infantil através das leis, que instalam, permitem também regular as relações sociais entre as crianças. Leite Vasconcelos (1975) chama aos costumes destas «sociedades», «Direito infantil». Ele agrupou as leis segundo temas:

Pacto de Amizade,

" Diz-se ligando na criança o dedo mínimo com o da outra:

Enchavar, enchavar,
até ao dia de casar"

(Vasconcelos, 1975, p.97)

Para que num contrato a palavra fique segura, ou para que se confie numa afirmação, as crianças utilizam juras:

"Cospem na mão esquerda e fazendo com o bordo interno da direita cruces sobre a saliva, dizem:

Cuspinho de pau
Cuspinho de ferro
Quem mente
Vai para o inferno"

(Lima, 1947, p.127)

Legislar a posse, quer se relacione com ocupar um lugar, quer com dar ou trocar um objecto. Constitui uma ideia assente que a criança que desocupou um lugar perde o direito sobre ele:

"Quem foi ó mar perdeu o lugar"

ou

"Quem foi ó vento perdeu o assento"

(Pires, in Coelho, F.A, 1885, p.p.584-585)

Mas, em alguns pontos do País, o "intruso" pode legalizar a sua posse se souber responder:

"E quem está bem deixa-se estar"

ou

"Quem foi e bêu nunca o perdeu"

(Vasconcelos, 1982, p.78)

Em relação à oferta ou troca de objectos, existem algumas fórmulas, de que se dá um exemplo:

"Quem dá e torna a tirar ao inferno vai parar"

(Vasconcelos, 1982, p.78)

Quando uma criança encontra um objecto, vai perguntando às outras:

"Quem perdeu o que eu achei, que eu à vista lho darei?"

(Vasconcelos, 1982, p.80)

Quando uma criança muda de terra, rapidamente adquire o corpus de rimas características dessa região. É para ela importante e útil saber como se pede pausa durante os jogos, o que se responde a determinadas troças ou como as evitar. Neste sentido, as rimas são sinais de pertença a um determinado grupo, um factor essencial de coesão do grupo e o meio de comunicação entre os seus membros. Todos os elementos do grupo submetem-se às mesmas tradições, fugindo-lhes raramente. Todo o erro cometido na enunciação de uma rima é rapidamente corrigido. Estas servem, também para testar as capacidades de cada um dos elementos do grupo. As rimas infantis, para além de contribuírem para a socialização e aquisição do esquema corporal, contribuem também para o desenvolvimento da coordenação motora e a estruturação da noção do espaço, actuando assim a nível físico e intelectual. As componentes rítmicas e por vezes melódicas das rimas infantis foram indicadas como uma iniciação à música, que se faz

desde a primeira Infância, sobretudo através da canção, nomeadamente a acompanhada da mímica e movimento, visto ser, segundo (Pinto, 1980, p.7) "a forma mais natural das crianças cantarem ". Na Creche e no Jardim-de-infância, considera-se a relação educador - criança, fundamental para o seu desenvolvimento, que para muitas crianças começa nos primeiros meses de vida e vai até aos 6 anos. As canções de berço e as rimas de jogos para a primeira Infância constituem instrumentos pedagógicos prontos a usar. Outro tipo de rimas infantis poderão ser úteis para algumas formas de selecção em jogos, várias canções de roda, certas adivinhas e diversas canções sem contexto específico. Segundo Costa, (1992) estes jogos musicais têm os seguintes objectivos: acalmar e adormecer; aquisição da linguagem; aquisição do esquema corporal; aprender a contar; socialização; educação física; educação musical; observação da natureza; iniciação à poesia; educação visual. Dada tão grande importância cabe à escola, criar condições favoráveis à criança para imaginar o mundo, cultivar o imaginário e comungar da história tradicional do povo a que pertence, ganhando raízes culturais que a ajudarão a crescer e a entender o que a rodeia. Por isso dever-se-á fazer uma recolha de rimas, canções lengalengas e adivinhas, bem como trabalhá-las desde tenra idade.

5 A Avaliação no Jardim de Infância

A avaliação em educação de infância pode ser ou não um processo pacífico no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças e é comumente aceite que deve, acima de tudo, ser entendida como um meio de recolha de informação, indispensável em todo o processo de ensino/aprendizagem. A observação deve ser o principal instrumento de avaliação no Jardim-de-infância, e deve ser feita de uma forma sistemática e contínua, sem juízos de valor, e com uma informação que permita reformular os processos de ensino/aprendizagem. A avaliação na educação de infância assume uma dimensão marcadamente formativa, pois trata-se, essencialmente, de um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua própria aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando. A educação de infância é perspectivada no sentido da educação ao longo da vida, assegurando à criança condições para abordar com sucesso a etapa seguinte. Este processo avaliativo terá de implicar, necessariamente, uma construção partilhada entre a família e a escola que passa pelo diálogo, pela comunicação de processos e de resultados e permite, por um lado, analisar o percurso efectuado, na sua globalidade, e, por outro, perspectivar o futuro. Neste quadro deverá ter-se em vista a

criação de contextos facilitadores de um percurso educativo e formativo de sucesso, articulado e intencional. As Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar são um quadro de referência comum a todos os educadores possibilitando diferentes opções, estratégias e modelos formativos. Ao elaborar a síntese curricular, ou Projecto Curricular de Grupo, o educador deverá traduzir a intencionalidade educativa (“onde é que se quer chegar”, que “aprendizagens” e que “desenvolvimento de competências”) mediada por aquelas e pelo contexto de intervenção. Por tal, é ao educador que cabe o espaço de concepção, desenvolvimento e execução daquilo a que se poderá chamar o currículo. Ainda nos termos das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar fica claro que avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução.

5.1 Que Competências?

As sociedades actuais requerem cada vez mais a melhoria do nível de educação dos seus cidadãos por um conjunto de razões: porque a competição económica o exige mas também porque a qualidade e melhoria da vida social passa cada vez mais pelo domínio de competências, incluindo competências para aprender, colaborar e conviver, pelo nível cultural geral dos indivíduos e pela sua capacidade de se integrarem numa sociedade construída sobre múltiplas diversidades. É à luz destas preocupações que se compreendem as tendências no sentido de centrar as finalidades curriculares no desenvolvimento de competências que tornem utilizáveis, reconvertíveis e operativos os saberes, as técnicas e as práticas que forem integradas no espaço formal da educação de infância – quer o enunciado quer o implementado. É fundamental que o currículo (entendido aqui como conceito aglutinador de outras denominações mais parciais e restritivas, utilizado para se referir a dois aspectos muito diferentes, que condicionam o sentido e a funcionalidade do termo: como esquema ou projecto de ensino - como o que se pode ou pretende fazer - e como esquema ou marco de análise - sobre o que se faz ou fez) contribua para a consolidação de competências indispensáveis à vida pessoal e social, quer pela sua eficácia, como por exemplo, competências orientadas para a resolução de problemas ou para a tomada de decisões fundamentadas, quer pelo enriquecimento pessoal, como, a capacidade/competência de entender e fruir bens como a música ou a arte. Passará, por aí, o papel do currículo baseado em competências da educação de infância, na promoção do nível cívico de uma sociedade, na subida de nível educativo das populações, na garantia de melhor qualidade de vida pessoal e social para todos, e não só àqueles que por razões circunstanciais nasçam e vivam com confortável

acesso a uma boa qualidade de vida social e cultural. O desenvolvimento deste currículo reveste-se de um carácter articulado e globalizante que se relaciona com a natureza do processo de aprendizagem nas crianças em idade pré-escolar e aponta para determinado tipo de competências que são desenvolvidas nesta etapa. A necessidade da sua definição resulta de um conjunto de factores que se prendem com uma nova compreensão da própria noção de competência e com a sua reorganização no espaço da acção educativa. Um factor considerado determinante para a definição de competências deve-se ao facto de se reconhecer que o currículo por competências constitui um suporte à acção do educador, criando condições para que este o possa construir e gerir, focalizando-o para o desenvolvimento de um conjunto de saberes em uso e em acção. Outro factor também a considerar decorre do facto de, pela aplicação do regime de autonomia, administração e gestão das escolas, se terem vindo a acentuar as vantagens de uma maior articulação entre os diferentes níveis de educação/ensino, que se vêm traduzindo ao nível da educação de infância, concretamente, na necessidade de explicitação de competências para este nível de educação, de modo a facilitar a sequencialidade do processo educativo e a complementaridade das aprendizagens. Esta definição não é fácil nem linear pois envolve não só uma compreensão clara do conceito de competência, como o seu domínio para a sua operacionalização, tal como um conhecimento aprofundado de cada um dos domínios e áreas de aprendizagem. Só assim se pode saber claramente quais os passos/etapas a percorrer, quais os constituintes de uma mesma competência, que referências considerar e mesmo como proceder à articulação dos diferentes saberes, conceitos e saber-fazer entre si. Esta complexidade associada à definição de competências pode originar grandes dificuldades e mesmo equívocos graves, em tentativas de definição de competências feitas sem o apoio e os conhecimentos necessários para o fazer, de uma forma adequada. Por outro lado, nem sempre a concepção do que é uma competência tem sido integrada e compreendida da mesma forma, conduzindo muitas vezes a que se fale de competência apenas para insistir na necessidade de concretizar os objectivos de um ensino em termos de condutas ou práticas observáveis. Esta associação é contraditória à noção de competência pois orienta-se para uma aprendizagem centrada nas matérias, onde a ênfase é colocada nos saberes e na sua transmissão, em vez de se focar numa pedagogia baseada nas competências em acção. Surgem assim definições, com comportamentos ou objectivos muito específicos, que por si só não podem ser considerados como competências. O enfoque colocado, assim, em aspectos muito específicos, pode levar a que se esqueçam as grandes finalidades educativas, centrando-se num acumular de saberes e não na transferência e aplicabilidade dos saberes. Uma definição de

competências, baseada em comportamentos, saber e saber-fazer muito específico parecem ter um outro risco acrescido no que se refere aos processos e metodologias avaliativas. A avaliação pode assim, em vez de ser diversificada e desenvolvida em contexto, passar a ser direccionada para aspectos muito específicos, em momentos muito específicos com tarefas muito estruturadas e até mesmo formais. No âmbito da educação de infância é também esta a noção de competência adoptada, ao reconhecer, por um lado, a íntima relação entre saberes e competências e, por outro lado, que esta ligação está no centro da existência individual, o que implica uma utilização adequada, sendo para tal necessária uma aprendizagem. Considera-se assim que toda a situação de aprendizagem exige a mobilização de saberes já anteriormente adquiridos e a sua aplicação em contexto, de forma adequada a cada nova situação com que se depara.

5.1.1 Como Avaliar, Por Competências, Crianças Em Idade Pré-Escolar?

Que estratégias do e para o Educador?

“a competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competências sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber”

(DEB, 2001, p.9)

A avaliação na educação pré-escolar é um tema sempre actual, interessante e que suscita muitas dúvidas e questões aos profissionais deste nível de ensino. A questão fulcral nesta temática prende-se essencialmente com a metodologia utilizada: Como avaliar? O que avaliar? Para Bredekamp e Rosengrant, (1993), avaliar é o processo de observar, registar, e outros modos de documentar o trabalho que a criança faz e como faz, como a base para a variedade de decisões educacionais que afectam a criança, incluindo planear para grupos e crianças individuais e comunicar com os pais. A concepção subjacente à ideia anteriormente apresentada pressupõe um conjunto de procedimentos de avaliação e estruturas organizacionais que se afastam dos procedimentos de avaliação tradicionais muito ligados à medida e centrados nos produtos de aprendizagem. Envolve-se, então, procedimentos de avaliação autêntica que apreciam a criança no próprio processo de realização das tarefas reais do seu quotidiano e com relevância para o seu desenvolvimento e aprendizagem. Neste sentido deve-se utilizar procedimentos descritivos baseados na realização da criança. Pode, ainda, ser utilizada para identificar problemas de desenvolvimento e fundamentar a elaboração de relatórios das crianças que necessitem de alguma ajuda especial. Avaliar é mais do que coleccionar informações, é

uma colecção realizada com um objectivo. A mais fundamental e básica razão para avaliar é identificar onde está a criança em termos de desenvolvimento e aprendizagem e apreciar os progressos e mudanças verificadas ao longo do tempo. O percurso educativo da criança deve ser documentado, de forma sistemática, no processo individual que a acompanha ao longo de todo o seu percurso escolar, de modo a proporcionar uma visão global da sua evolução, a facilitar o seu acompanhamento e uma intervenção adequada. É neste quadro que uma proposta de abordagem do currículo por competências na educação de infância não poderia apenas identificar um qualquer quadro taxionómico de competências verificáveis à saída do jardim-de-infância. Importa neste momento reflectir sobre todo o processo de construção da acção, descrevendo-o e descrevendo a intencionalidade a ele associado. As competências a adquirir nesta etapa não podem (ou não devem) ser divididas etariamente. Segundo Vigotsky (1984), as aquisições não são etariamente marcadas, são resultado da vivência de experiências significativas, bem como da devida assimilação/acomodação de conteúdos anteriores. Segundo este autor ainda, o currículo deve ser organizado de modo a trabalhar de forma privilegiada com as crianças, a sua zona de desenvolvimento próximo, ou seja, o espaço “abstracto” entre aquilo que a criança já sabe (nível de desenvolvimento real) e aquilo que a criança ainda não sabe, mas que tem condições para aprender (nível de desenvolvimento potencial). Na interacção com o outro, o confronto com problemas e/ou situações que ainda não é capaz de resolver sozinho, torna-se factor de conflito sócio-cognitivo, traduzindo-se, em experiência de aprendizagem, e estímulo ao seu desenvolvimento. A problematização de situações vivenciadas, em contexto de interacção, leva a criança a desenvolver novas competências que lhe permitem evoluir para níveis de desenvolvimento mais complexos. Esta vivência precoce das aprendizagens, de forma sequencial, contínua e co-construída constitui a base para a aquisição de competências de longa duração potencialmente interventivas, tornando-se estas ferramentas necessárias a esse desenvolvimento permanente. Assim sendo, não se pode exigir que todas as crianças adquiram as mesmas competências ao mesmo tempo, havendo necessidade de acautelar que a definição de competências não tenha um carácter prescritivo e obrigatório. Trata-se de um processo gradual e progressivo com continuidade ao longo de toda a escolaridade em níveis de complexidade crescente. Desta forma, terá de se desenvolver processos de recolha de informação, de observação e de avaliação associados à acção que determinem a planificação, a organização dos projectos, planos educativos, a avaliação de evidências de desenvolvimento, e finalmente a articulação de todo este processo com planos de competência(s) previamente definidos. O educador surge, assim, não só no importante

papel de interventor/executor mas assume, de facto, o personagem principal de observador privilegiado. De acordo com a perspectiva etológica, a observação participante num contexto diário oferece a informação pertinente para avaliar e modelar a adaptação psicossocial, cultural e formativa de cada criança. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é um suporte do planeamento. Avaliar, nesta perspectiva formativa, a intervenção, o ambiente e os processos educativos, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo consta do Perfil Específico de Desempenho do Educador de Infância (Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto). Cabe por isso, ao educador, a “obrigação” de utilizar técnicas e instrumentos de observação e registo diversificados que possibilitem sistematizar e organizar a informação recolhida (registos de observação, portfólios, questionários, entrevistas, cadernetas informativas...), que transponham para o registo do concreto as informações fundamentais para acompanhar a evolução das aprendizagens e desenvolvimentos das crianças, ao mesmo tempo que vai fornecendo ao educador elementos para a reflexão e adequação da sua prática pedagógica. Cabe também ao educador escolher e dosear a utilização de técnicas e instrumentos de observação e registo, tendo em atenção as características de cada criança, as suas necessidades e interesses, bem como os contextos em que desenvolve as práticas. Considerando que a avaliação é realizada em contexto, qualquer momento de interação, qualquer tarefa realizada pode permitir ao educador a recolha de informação sobre a criança e o grupo. O relatório final de avaliação do projecto desenvolvido no Jardim-de-infância, elaborado pelo educador, deverá ser, também ele, um instrumento global de avaliação das aprendizagens, numa perspectiva holística e concertada. Não menos importante que todo o processo instrumental e de observação efectiva é o espaço de comunicação, às família e parceiros (professores, técnicos etc.) o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através de uma informação global escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos. Desta forma, compete ao educador elaborar o relatório de avaliação do projecto curricular de grupo/turma, produzir um documento escrito com a informação global das aprendizagens mais significativas de cada criança e, ainda, comunicar aos pais e aos outros educadores ou professores aquilo que as crianças sabem e são capazes de fazer. Se, por um lado, as orientações curriculares são demasiado extensas em termos de "objectivos", e se vamos incorrer no risco de definir competências para todas as áreas e domínios aí descritas, podemos inviabilizar a dinâmica de devolução efectiva do desenvolvimento de competências em idade pré-

escolar. Cabe-nos, portanto, a função de organizar o quadro conceptual de competências, em educação de infância que deverão ser sempre contextualizadas, descritivas nos processos envolvidos e claras quanto às referências científicas que a fundamentam. No fundo, criar um conjunto de competências básicas de cinco ou seis áreas do desenvolvimento humano (social, físico e cultural) e depois "graduá-las", de forma a obter um espaço de variação possível pode ser o primeiro passo.

5.2 Mecanismos de Avaliação na Educação Pré-Escolar

Segundo o Despacho nº 5220/97, de 4 de Agosto - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar avaliar o processo e os efeitos implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução. A avaliação realizada com as crianças é uma actividade educativa, constituindo também uma base de avaliação para o educador. A sua reflexão, a partir dos efeitos que vai observando, possibilita-lhe estabelecer a progressão das aprendizagens a desenvolver com cada criança. Neste sentido, a avaliação é suporte do planeamento. Por sua vez o Decreto-Lei nº 241/2001, de 30 de Agosto - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância (II, ponto 3, alínea c) refere que “o educador avalia, numa perspectiva formativa, a sua intervenção, o ambiente e os processos educativos adoptados, bem como o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança e do grupo”. Finalmente no documento Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar, da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação, afirma-se que a avaliação em educação pré-escolar é “um processo contínuo e interpretativo que se interessa mais pelos processos do que pelos resultados e procura tornar a criança protagonista da sua aprendizagem, de modo a que vá tomando consciência do que já conseguiu e das dificuldades que vai tendo e como as vai ultrapassando”. Acrescenta que compete ao Educador “comunicar aos pais e encarregados de educação, bem como aos educadores /professores o que as crianças sabem e são capazes de fazer, através uma informação global escrita das aprendizagens mais significativas de cada criança, realçando o seu percurso, evolução e progressos”. Nesta perspectiva, a avaliação, na Educação Pré-Escolar, é essencialmente formativa, entendida como um processo de recolha de informação pertinente, sobre cada criança e o grupo, obtida através da observação sistemática e contínua, posteriormente reflectida, permitindo ao educador tomar decisões que suportem a intencionalidade educativa que caracteriza a sua actividade profissional. Esta dinâmica desenvolve-se no sentido de adequar o processo educativo às necessidades da criança e do grupo e potenciar a progressão das suas aprendizagens, baseada nos fundamentos das Orientações Curriculares, tendo como indicadores:

- a) O desenvolvimento e aprendizagem como vertentes indissociáveis;

- b) O reconhecimento da criança como sujeito do processo educativo;
- c) A construção articulada do saber;
- d) A exigência de resposta a todas as crianças – pedagogia diferenciada.

O conhecimento do contexto familiar e do meio em que a criança está inserida, é fundamental no sentido de compreender as suas características adequando o processo educativo às suas necessidades. A observação contínua e o recurso às formas de registo das crianças serão instrumentos determinantes. O ambiente educativo e as situações e experiências de aprendizagem, devem levar à participação das crianças no processo de avaliação. Torna-se importante avaliar o processo e os efeitos de forma consciente adequando o processo educativo às necessidades de cada criança e do grupo e à sua evolução. Relativamente à avaliação do desenvolvimento e das aprendizagens de cada criança e do grupo, a avaliação poderá ser feita através de portefólio. Cabe ao Educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a Educação Pré-Escolar e pela transição para a escolaridade obrigatória. É também função do Educador, proporcionar as condições necessárias para que cada criança tenha uma aprendizagem com sucesso na fase seguinte, competindo-lhe em colaboração com os Pais e em articulação com 1.º CEB, facilitar a transição da criança para a escolaridade obrigatória. O registo de avaliação do desenvolvimento das crianças será global, informativo e qualitativo e incidirá nas intencionalidades pedagógicas, competências e aprendizagens essenciais definidas no Perfil de Competências para as crianças dos Jardins de Infância do Agrupamento. No final de cada período será feita a avaliação individual de cada criança mediante o tipo de registo escrito proposto pelo Departamento da Educação Pré-Escolar e aprovado pelo Conselho Pedagógico. Essa avaliação será comunicada, no final de cada período lectivo, aos Pais/Encarregados de Educação, no dia indicado para esse efeito. No final do ano lectivo, será entregue, em reunião marcada para o efeito ao 1º CEB uma avaliação escrita relativamente ao desenvolvimento, aprendizagens, percurso e evolução das crianças que irão transitar para o 1º ano de escolaridade. A avaliação é um elemento de apoio estratégico ao desenvolvimento e regulação da acção educativa pois permite, por um lado, analisar o percurso efectuado e por outro perspectivar/planificar o amanhã. Assim, o relatório final de avaliação do PCG, elaborado pelo educador, deverá ficar acessível para consulta no Jardim de Infância.

5.2.1 - Critérios Gerais de Avaliação na Educação Pré-Escolar

<ul style="list-style-type: none"> - Valorização da capacidade de comunicação oral; - Desenvolvimento global em todas as áreas de conteúdo, tendo em conta o perfil de competências para as crianças dos JI do Agrupamento; - Análise do percurso da criança para atingir determinada aprendizagem; - Contexto cultural e educativo da criança; - Interesse nas actividades, iniciativa, criatividade, autonomia. 	
Domínio	Parâmetros
Saber (Conhecimentos)	<ul style="list-style-type: none"> - Aquisição das aprendizagens essenciais, compreensão, interpretação e transferibilidade para novas situações; - Aplicação dos conhecimentos adquiridos para compreender a realidade natural e sócio-cultural do seu ambiente quotidiano.
Saber fazer (Capacidades e Aptidões)	<ul style="list-style-type: none"> - Organização; - Adequação de comportamentos/acções aos diferentes contextos e interlocutores; - Participação, interesse e empenho nas e pelas actividades.
Saber ser /Estar (Atitudes e valores)	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido de responsabilidade; - Espírito de cooperação; - Solidariedade e respeito pela diferença; - Integração e sociabilidade; - Adaptação ao Jardim de Infância; - Assiduidade e pontualidade.

Atendendo às orientações curriculares da Educação Pré-Escolar, o desenvolvimento das crianças deste nível de educação é avaliado pelas competências e aprendizagens essenciais, por áreas de conteúdo, definidas no perfil de competências do Agrupamento tendo por base estes critérios gerais.

A avaliação é de natureza qualitativa.

5.3 Competências Gerais e Específicas a Atingir Pelas Crianças no Final da Educação Pré-Escolar

A Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei nº5/97) define os objectivos gerais para este nível de educação. Destes objectivos decorrem as competências gerais que a criança deve adquirir ao longo da Educação Pré-Escolar:

- Usar correctamente a língua materna para pensar, compreender e comunicar;
- Compreender e utilizar formas de expressão não verbal;

- Organizar e registar informação recolhida em fontes de diversa natureza;
- Trabalhar em cooperação com os outros;
- Realizar actividades específicas deste nível de educação de forma autónoma e responsável;
- Compreender referências culturais e científicas básicas para compreender a realidade e saber actuar no seu quotidiano;
- Saber aplicar as pré-aptidões:
 - A - Sócio-Emocionais - autonomia na higiene e na alimentação, interacção com os adultos, flexibilidade e condutas de cooperação;
 - B - Psicomotores – adequada organização e estruturação espaço - temporal;
 - C- Cognitivos:
 - Atenção - persistência, curiosidade e exploração;
 - Percepção - captação de estímulos e observação sistemática;
 - Conceptualização - antecipação, sequencialização, estratégias de resolução de problemas e de aquisição de conhecimentos.

Formação Pessoal e Social

Competências gerais	Competências específicas
<ul style="list-style-type: none"> - Ser autónomo e independente - Conhecer-se a si e aos outros - Ser solidário e ter Espírito crítico - Ter consciência dos valores cívicos - Ter noção do belo e do estético 	<ul style="list-style-type: none"> - Ser auto-suficiente ao nível das suas necessidades básicas: higiene pessoal, alimentação - Cumprir regras sociais - Responsabilizar-se pelos seus actos e pelos seus pertences e reconhecer os seus actos - Respeitar-se a si próprio e aos outros - Conhecer e respeitar normas de cidadania - Ter auto-estima

Expressão e comunicação

Expressão motora

Competências gerais	Competências específicas
<ul style="list-style-type: none"> - Ter consciência do seu corpo e das suas capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer o seu esquema corporal - Reconhecer as suas limitações -Ter a lateralidade definida

<ul style="list-style-type: none"> - Ter controlo voluntário dos seus movimentos - Ter noção espaço-temporal - Ser desenvolvido na motricidade fina e global 	<ul style="list-style-type: none"> - Ter coordenação óculo-manual - Utilizar diferentes formas de locomoção - Posição do seu corpo em relação ao tempo - Ter consciência do corpo em relação ao exterior
---	--

Expressão Dramática

Competências gerais	Competências específicas
<ul style="list-style-type: none"> - Expressar-se através do jogo simbólico e dramático 	<ul style="list-style-type: none"> - Apropriar-se de diferentes papéis e situações sociais - Criar e imaginar - Comunicar através do próprio corpo e da expressão verbal

Expressão Plástica

Competências gerais	Competências específicas
<ul style="list-style-type: none"> - Utiliza correctamente os materiais 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e utilizar diferentes técnicas, materiais e instrumentos

Expressão musical

Competências gerais	Competências específicas
<ul style="list-style-type: none"> - Ter acuidade auditiva - Explorar sons e ritmos 	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar sons e silêncios - Distinguir timbres

Linguagem oral e abordagem à escrita

Competências gerais	Competências específicas
<ul style="list-style-type: none"> - Dominar a linguagem compreensiva e expressiva - Ter consciência do código escrito e da sua função 	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecer a língua do meio onde vive - Expressar-se sem erros articulatórios / Fonéticos - Construir frases e utilizar correctamente o vocabulário - Reconhecer o que são os caracteres do código escrito

Matemática

Competências gerais	Competências específicas
- Resolver situações problemáticas com recurso ao pensamento lógico-matemático	- Ser capaz de observar, comparar, seriar, agrupar, classificar, ordenar, formar conjuntos - Adquirir as noções de tempo, espaço, tamanho forma, volume, superfície, medida, peso, correspondência e número

Conhecimento do mundo

Competências gerais	Competências específicas
- Ter curiosidade de saber e compreender porquê - Ter consciência da sua relação com o mundo físico - Ter uma atitude científica e experimental - Ter consciência da importância de uma educação ambiental	- Ter consciência das diferentes culturas - Utilizar as diferentes etapas da investigação científica: observação, levantamento de hipóteses, experimentação e conclusão / construção de conceitos - Ter perspectiva da preservação do ambiente para uma boa qualidade de vida

5.4 Perfis de Competências

5.4.1 No Final dos 3 Anos a Criança Deve ser Capaz de:

Na Área da Formação Pessoal e Social
- Identificar e nomear as diferentes partes do seu corpo em si mesmo e nos outros. - Reconhecer e identificar diferenças físicas entre si e os outros. - Localizar os órgãos dos sentidos. - Utilizar os sentidos na exploração do corpo e objectos. - Demonstrar compreender a necessidade de lavar as mãos após a ida à casa de banho e antes das refeições. - Interiorizar a necessidade de se alimentar - Identificar os membros da família com quem vive.- Identificar os grupos com que se relaciona (J.I, grupo de crianças com quem costuma brincar). - Ser mais autónomo. - Expressar os seus próprios sentimentos e desejos básicos. - Dominar a coordenação e controlo dinâmico do seu próprio corpo na execução de tarefas simples do quotidiano. - Tomar consciência dos outros.

- Participar nos diversos grupos com que se relaciona, aprendendo progressivamente a ter respeito pelos outros.	
Na área de Expressão e Comunicação	
Domínio das Expressões	
Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e nomear cabeça, tronco e membros. - Identificar e transmitir expressões faciais (alegre, triste) - Controlar o andar. - Orientar-se nos diferentes espaços da sala. - Identificar sucessão temporal em rotinas diárias.
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar diferentes técnicas e materiais (que permitam a tomada de consciência de si próprio e do outro). - Utilizar destrezas manipulativas (pegar e rasgar).
Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a presença e ausência de som. - Produzir sons simples com o corpo. - Reproduzir canções simples. - Familiarizar-se com os instrumentos musicais de precursão.
Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Imitar gestos - Imitar situações
Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita	
<ul style="list-style-type: none"> - Participar em diálogos e conversas de grupo. - Usar frases simples. - Reproduzir rimas simples. 	
Domínio da Matemática	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e nomear propriedades físicas de pessoas. - Identificar e nomear propriedades físicas de objectos (cor, tamanho) - Comparar quantidades (muitos / poucos) e nomear sucessivamente até 3 - Identificar os diferentes espaços da sala 	
Na Área do Conhecimento do Mundo	
<ul style="list-style-type: none"> - Dizer o seu primeiro nome e idade. - Identificar objectos comuns que fazem parte da casa e saber a sua utilização. - Identificar o seu grupo do jardim de Infância. - Diferenciar os vários espaços da sala e os comuns do jardim de Infância. - Ser capaz de identificar serviços relacionados com o consumo – distinguir diferentes espaços comerciais (supermercado, sapataria, ...); com a saúde – hospital, centro de saúde. - Reconhecer meios de transporte habituais na sua localidade. - Reconhecer animais e plantas do meio envolvente. - Relacionar objectos 	

5.4.2 No Final Dos 4 Anos a Criança Deve Ser Capaz De:

Na Área da Formação Pessoal e Social	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar e nomear as diferentes partes do corpo em si mesmo, nos outros e no espaço gráfico. - Reconhecer e identificar diferenças entre pessoas. - Identificar diferentes sabores, diferentes odores e discrimina sensações opostas. 	

<ul style="list-style-type: none"> - Aplicar de forma autónoma alguns cuidados de higiene. - Compreender a necessidade duma alimentação variada. - Identificar o grupo familiar mais alargado (tios, primos, ...) - Identificar seus próprios sentimentos, desejos, emoções e comunicar com os outros. - Identificar dificuldades dos outros e disponibilizar-se para as ajudar a ultrapassar. - Ter atitudes de respeito em relação às características e qualidades dos outros. 	
<p>Na Área de Expressão e Comunicação</p>	
<p>Expressão Motora</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar, nomear e representar a figura humana ainda que incompleta. - Identificar e transmitir “mensagens” através da expressão corporal (sensações) - Controlar o andar, o correr e saltar. - Orientar-se nos diferentes espaços da escola. - Interiorizar noções temporais básicas (antes de / depois de; passado – presente – futuro (em rotinas diárias).
<p>Expressão Plástica</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar destrezas manipulativas (manipular a tesoura).
<p>Expressão Musical</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender/ perceber a importância do silêncio. - Produzir e imitar sons e ritmos simples com o corpo. - Reproduzir canções e melodias simples. - Nomear alguns instrumentos musicais.
<p>Expressão Dramática</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Expressar vivências, sentimentos, emoções através do jogo simbólico - Improvisar algumas situações.
<p>Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar a linguagem oral com diferentes fins comunicativos - Adquirir um progressivo domínio da linguagem - Compreender diferentes discursos - Reconhecer símbolos como forma de comunicação 	
<p>Domínio da Matemática</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Comparar propriedades físicas de pessoas. - Identificar e nomear propriedades físicas de objectos (forma – círculo, quadrado, triângulo; tamanho – maior / menor) - Comparar quantidades (todos/ nenhuns). - Nomear sucessivamente até 5 - Identificar, nomear e descrever os diferentes espaços da sala 	
<p>Na Área do Conhecimento do Mundo</p>	
<ul style="list-style-type: none"> - Dizer o nome completo e a idade. - Dar a conhecer o seu agregado familiar restrito. - Descrever várias divisões da sua casa - Identificar objectos domésticos e saber a sua utilização e função. - Identificar alguns serviços com o consumo. - Identificar animais terrestres, marinhos e voadores. - Identificar as necessidades de animais - Identificar as necessidades de plantas 	

5.4.3 No Final do Jardim de Infância (5 anos) a Criança Deve Ser Capaz de:

Na Área da Formação Pessoal e Social	
<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferentes partes do seu corpo, as suas características e qualidades pessoais. - Conhecer e utilizar os sentidos na exploração do seu corpo, na classificação de objectos e na identificação de sensações e percepções. - Aplicar conscientemente normas de higiene pessoal.- Ser autónomo nas refeições, no vestir, despir e calçar. - Identificar e controlar os próprios sentimentos, emoções, necessidades..., assim como identificar e respeitar os dos outros. - Cumprir regras simples. 	
Na Área da Expressão e Comunicação	
Domínio das Expressões	
Expressão Motora	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a direita e a esquerda em relação ao seu corpo. - Controlar as diferentes formas de deslocação: andar, correr, saltar... coordenando os diversos movimentos implicados. - Identificar e descrever a ordenação espacial de objectos situados à sua volta. - Orientar-se no tempo e no espaço através da aplicação de noções básicas como: velocidade, duração, cadência regular. - Perceber acções simultâneas e de sucessão. - Esperar pacientemente pela sua vez.
Expressão Plástica	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer desenhos com técnicas e materiais diferentes e exprimindo factos, acontecimentos, vivências, fantasias e desejos (figurativo e não figurativo). - Representar o seu corpo através de desenho, pintura. - Pintar respeitando os contornos - controle do traço – a linha -. - Fazer a figura humana e representá-la através da cor. - Utilizar várias técnicas de pintura, estampagem e modelagem. - Modelar figuras reconhecíveis. - Fazer composições com diversos materiais. - Inventar sequências de imagens. - Conhecer as cores e saber misturar as cores primárias para obtenção das secundárias. - Estruturar o espaço gráfico e exprimir-se plasticamente por meio da cor. - Destrezas como rasgar, cortar, recortar. - Explorar os objectos no espaço tridimensional (volume e espaço tridimensional).
Expressão Musical	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar sons do meio ambiente próximo. - Produzir ritmos distintos a partir do próprio corpo, com objectos musicais, com instrumentos musicais... - Adaptar os movimentos corporais a ritmos pré-estabelecidos. - Reproduzir pequenas melodias. - Dizer rimas e lengalengas com entoação. - Ajustar-se ao ritmo de canções e melodias tanto individualmente como em grupo. - Acompanhar canções com gestos e percussão corporal. - Conhecer os sons e os nomes dos instrumentos musicais mais comuns. - Discriminar ritmos, vozes, melodias...

	- Reconhecer a importância do silêncio.
Expressão Dramática	<ul style="list-style-type: none"> - Movimentar-se de forma livre, utilizando gestos, atitudes e movimentos. - Compreender mensagens que os outros, crianças e adultos, lhe comunicam através de gestos. - Reproduzir gestos codificados para transmitir mensagens diversas. - Utilizar os recursos expressivos do corpo para evocar situações, acções, desejos e sentimentos. - Interpretar e reproduzir com o corpo situações imaginárias (dramatização de histórias). - Improvisar jogos dramáticos a partir de diversos elementos (objectos, um local, uma acção, personagens, um tema). - Usar os fantoches como elementos facilitadores da expressão de sentimentos e desejos. - Reproduzir dramaticamente situações quotidianas e relatos literários. - Criar os seus próprios jogos/brincadeiras na área do faz-de-conta
Domínio da Linguagem oral e abordagem à escrita	
<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar correctamente na expressão oral o vocabulário adequado a diferentes situações e temas. - Participar em diálogos e conversas de grupo. - Identificar nos objectos do quotidiano formas, tamanhos, cores e símbolos. - Usar correctamente o “ontem”, o “hoje” e o “amanhã”. - Ler as imagens de uma história com sequência lógica. - Contar uma história sem a ajuda de ilustrações e relatar uma situação com sequência. - Usar frases compostas. - Fazer analogias verbais. - Reproduzir trava-línguas, lengalengas, rimas... . - Fazer jogos de letras e palavras. - Segurar o lápis com a triade perfeita. - Fazer reproduções de imagens, grafismos e figuras geométricas. - Registrar através da escrita o seu nome em letras maiúsculas. - Localizar em textos letras iguais às do seu nome. 	
Domínio da Matemática	
<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar números e letras. - Fazer correspondências. - Utilizar o vocabulário: pesado/leve, vazio/cheio, muito/pouco, mais/menos. - Reconhecer formas e representar conjuntos. - Classificar, seriar, ordenar e agrupar objectos segundo uma ou mais qualidades. - Estabelecer relações de grandeza entre objectos (pequeno, médio, grande). - Fazer medições. - Comparar comprimentos. - Identificar uma linha aberta e uma linha fechada. - Fazer composições com figuras geométricas. - Comparar itinerários curtos e longos. - Deslocar-se num espaço determinado e representá-lo graficamente. 	
Na Área do Conhecimento do Mundo	
<ul style="list-style-type: none"> - Dizer o seu nome, idade e morada. - Identificar e estabelecer relações de parentesco. - Representar a sua família através do desenho e da pintura. - Descrever lugares, actividades e momentos passados com amigos, familiares... . - Conhecer o seu grupo familiar e de jardim de infância. - Conhecer as normas e modos de comportamento social da família e do jardim 	

de infância.

- Estabelecer com os outros relações de comunicação e integração grupal (participação, colaboração, ajuda, cooperação).
- Realizar tarefas diárias e resolver pequenos problemas quotidianos.
- Conhecer os diferentes tipos de trabalho – profissões e serviços – da sua localidade.
- Conhecer algumas das formas mais habituais de transporte de pessoas e mercadorias.
- Conhecer os animais do meio ambiente e classifica-los segundo a sua deslocação, características externas, habitats e alimentação.
- Conhecer as plantas do meio ambiente, as suas características gerais e a sua utilidade.
- Identificar as etapas do ciclo vital dos animais e das plantas.
- Identificar as características mais destacadas dos corpos sólidos, líquidos e gasosos do meio.
- Conhecer os diferentes fenómenos atmosféricos (chuva, neve, granizo, nevoeiro, etc, e os efeitos que provocam no meio.
- Utilizar adequadamente termos básicos relativos à organização do tempo (noções e ritmos temporais, as estações do ano, os dias da semana, os meses do ano...).

5.5 Competências Transversais

Competências Transversais	Situações de aprendizagem
Métodos de trabalho	- Participar em actividades e aprendizagens, individuais e colectivas, de acordo com as regras estabelecidas. - Expressar dúvidas ou dificuldades.
Comunicação	- Utilizar diferentes formas de comunicação: verbal e não verbal de acordo com os contextos e as necessidades.
Relacionamento interpessoal e de grupo	- Conhecer e actuar de acordo com as normas, regras e critérios de actuação pertinentes, definidas pela comunidade escolar nos seus vários contextos, nomeadamente pela sala de aula.

5.6 Entre a Educação de Infância e o 1º ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito à articulação entre estes contextos, Ribeiro constata que não é difícil o consenso sobre a necessidade de articular a educação pré-escolar com o 1º Ciclo do ensino Básico, difícil é definir os objectivos e os modos dessa articulação e justifica a sua constatação pela diversidade de opiniões que existe, ou seja, “ enquanto a uns parece que o educador não deve planear o seu trabalho no jardim sem interrogar a escola, para outros é claro que lhe bastará fazer o que deve para que a escola receba o que precisa” (Ribeiro, 2002, p.9). Entretanto o

mesmo autor, partindo da premissa de que a continuidade educativa entre dois ciclos sucessivos do sistema se concretiza numa sequencialidade curricular, questiona e problematiza “se a sequência deve ser definida a partir do fim, se a partir da base” (ibidem, p.13) ou seja, a questão está em “decidir se o Jardim de Infância deve produzir as crianças que a Escola lhe encomenda ou se, pelo contrário, é a Escola que deve continuar o processo educativo iniciado no Jardim de Infância” (Ribeiro, 2002, p.6). E acrescenta que, enquanto a primeira perspectiva, significa

“ uma rede de pré escolas com crianças e Educadoras às voltas com fichas estandardizadas, cumprindo um programa único (...) em estreita ligação com os outros níveis de ensino, nomeadamente com o 1º Ciclo do Ensino Básico (...) a opção pela segunda significa que se pense essa sequencialidade, não em função do seu fim mas em função da sua origem, não a partir do topo mas a partir da base(...)”

(Ribeiro, 2002, p.6)

Ou seja, na sequencialidade a partir do fim,

“a educação pré-escolar prepara para a educação escolar - as crianças à saída do jardim devem satisfazer as condições definidas pela escola como requisitos de entrada. Assim, objectivos e estratégias do jardim devem, conseqüentemente, subordinar-se ao que, previsivelmente, se passará na escola. Aqui cada Ciclo prepara para o Ciclo seguinte”

(Ribeiro e Lopes, 2002, p.60)

Enquanto, na sequencialidade a partir da base,

“a educação escolar dá continuidade à educação pré-escolar - é suposto que o jardim tenha objectivos próprios e opções estratégicas autónomas, que a escola deve ter em conta (...) assim o currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico deve adequar-se às condições que as crianças apresentam à saída do jardim”

(ibidem, p.60)

Na opinião de (Ribeiro 2002, p.12) “o jardim não tem que submeter-se à lógica da escola”. O questionamento remete-se para as finalidades, e para o desafio relativo aos entendimentos divergentes dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, que estão em jogo, ou seja:

“ uma coisa é orientar a intervenção educativa para a aprendizagem do saber feito, das normas e valores estabelecidos, das respostas certas e das soluções correctas. Outra coisa é proporcionar à criança experiências (de aprendizagem) que a ajudem a desenvolver a capacidade e apetência para interrogar a realidade, para elaborar estratégias, para equacionar problemas e descobrir soluções, para tomar decisões, para inovar”

(ibidem, p.12)

Por conseguinte, consoante as opções seleccionadas evidenciar-se-ão implícitos efeitos, nomeadamente o risco da escolarização do Jardim de Infância. Ou seja, enquanto na opção por uma sequencialidade a partir do fim, se privilegia a ligação à escola, o que por sua vez, implica o abandono da “perspectiva global que deve orientar a educação da infância pré-escolar” (Ribeiro, 2002, p.66) e “o enfoque nos processos de desenvolvimento, em favor de uma

A educação musical nos jardins de infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências subordinada a programas escolares e de um consequente enfoque nos conteúdos de aprendizagem” (Ribeiro e Lopes, 2002, p.61) e ainda a tendência para no jardim subalternizar a pedagogia da experimentação livre e da descoberta, preferindo-lhes as práticas pretensamente mais eficazes do ensino autoritário. Por sua vez, a opção por uma sequencialidade curricular a partir da base solicita ao Jardim de Infância, outros pressupostos e propósitos, nomeadamente, que

“não faça a criança avançar nas aprendizagens escolares, ou a treine nas habilidades que estas requerem, mas sim que cuide do desenvolvimento global da criança, até que ela atinja a maturidade necessária para entrar no 1ºCiclo”

(Ribeiro e Lopes, 2002, p.61)

Segundo este espectro, inverte-se a lógica, ou seja, “não tem o pré-escolar que orientar-se pela escola, antes é a escola que deve buscar orientação no pré-escolar” (Ribeiro e Lopes, 2002, p.62). Segundo o autor, “a continuidade educativa implica (...) um currículo construído a partir da base”, no entanto, “instalou-se uma sequencialidade curricular a partir do fim” (Ribeiro, 2002, p.14), que se define como o “processo que parte do que as crianças já sabem e aprenderam, criando condições para o sucesso nas aprendizagens seguintes”, no qual se esclarece inequivocamente, com base nas Orientações Curriculares, que “não se pretende que a educação pré-escolar se organize em função de uma preparação para a escolaridade obrigatória” (ibidem, p.14). Todavia, no que diz respeito à educação pré-escolar, essa questão ainda não se coloca, uma vez que “o seu estatuto de marginalidade relativamente ao sistema escolar permitiu-lhe manter, até hoje, uma imunidade congénita ao vírus da escolarização” (ibidem, p.14).

Por conseguinte, (Ribeiro e Lopes, 2002, p.57), identificam “ambiguidades de linguagem, equívocos nos discursos oficiais”, nomeadamente, no que diz respeito ao “plano dos objectivos educacionais, tem a ver com a complementaridade funcional da educação pré-escolar (entre a família e a escola)”, onde se identifica a “divergência quanto ao parceiro privilegiado da complementaridade funcional” (ibidem, p.59) enquanto no quadro do sistema educativo, diz respeito à sequencialidade curricular (entre os níveis pré-escolar e básico), onde se identifica a imagem de que “há mais do que uma ideia de sequencialidade curricular” (ibidem, p.60). Entretanto (Fernandes 2001) realiza também uma análise à legislação e às directrizes veiculadas pelas mesmas e propõe a possibilidade de se (re)pensar a continuidade educativa. Esta proposta edifica-se na possibilidade de se,

“analisar as áreas curriculares (1º ciclo) e as áreas de conteúdo (pré-escolar) para identificar os alicerces - pontos comuns e distintos que permitem construir pontes seguras e envolver os profissionais na concepção de projectos curriculares comuns”

(Fernandes *et al.*, 2001, p.73)

A sua proposta assenta nos seguintes precedentes; a educação pré-escolar, segundo o Programa de Expansão e Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar edifica-se como uma estrutura fundadora e de suporte de uma educação e formação ao longo da vida e,

simultaneamente, segundo a Lei n.º 5/97, assume-se como promotora e implementadora do princípio de “igualdade de oportunidades no acesso à escola e para o sucesso de aprendizagem” (Cap. IV, art. 10, alínea c). Neste sentido, faz-se referência a uma paridade de continuidades,

“alude-se, por um lado, a uma concepção de desenvolvimento como processo contínuo e que se faz ao longo de toda a vida e, por outro lado, acentua-se a importância da continuidade educativa, particularmente na transição da educação pré-escolar para o 1º ciclo do ensino básico”

(Fernandes *et al.*, 2001, p.73)

Para além do reforço veiculado por esta noção, acrescenta-se a sua subsequente implicação, numa articulação entre estes ciclos, que se traduz numa sequência progressiva, uma vez que estes

“níveis de formação são apresentados como subsistemas contíguos do mesmo sistema (...) conferindo a cada ciclo a função de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico (LBSE, artº 8, ponto 2)”
(*ibidem*, p.73)

E para se conseguir criar condições para novas formas de articulação entre estes dois níveis, sem que se “escolarize” o Jardim de Infância, os autores observam as Orientações Curriculares, da educação Pré-Escolar e as áreas curriculares do 1º Ciclo e justificam que “embora não sendo coincidentes, existe uma certa correspondência entre elas” (Fernandes *et al.*, 2001, p.78). Neste sentido, apontam a continuidade educativa e a articulação entre as diferentes áreas (de conteúdo e curriculares) como formas de se concretizar uma perspectiva integradora de saberes entre si, tal como admitem que a mobilização de temas transversais será também um meio de implementação, viabilizado “por um trabalho conjunto entre equipas de profissionais, num e noutro nível de ensino” (*ibidem*, p.78), através do seu envolvimento “numa reflexão participada, confrontando as lógicas de cada um, as situações experienciadas no quotidiano e questionando os vários discursos” (*ibidem*, p.78). Por conseguinte, (L. Homem, 2003, p.20) também argumenta que “apesar das afinidades que existem entre ciclos e/ou as disposições legais que preconizam a sequencialidade entre eles, não garantem, por si só, essa sequencialidade, não sendo ela obra de decreto ou do acaso”, uma vez que se identifica que a realidade desmente a sua possível proximidade. Por isso, este processo exige que se operem (re)significações, uma vez que a ideia de continuidade, segundo Zabalza (2001), implica a ideia de transição, logo subsequentemente, esta preconiza, a existência de duas coisas diferentes, com especificidades próprias, que dialogam entre si, numa relação implícita de continuidade e não de contaminação ou negação das suas especificidades. Assim, Formosinho (2000), traduz esta concepção, de que a continuidade só pode existir quando significa a conexão entre coisas distintas, pressupondo transições “tranquilas”

A educação musical nos jardins de infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências entre elas, quando afirma que “não podemos receber as nossas crianças como se viessem do nada e partissem para o vazio...” (in Homem, 2003, p.18).

CAPÍTULO 3

Primeiro Ciclo

3.1 A idade Escolar

Segundo Piaget, teórico cognitivista, a criança em idade escolar (1º Ciclo), ou seja, a criança entre os 5 e os 10 anos, encontra-se no Estádio Pré-Operatório, e no Estádio das Operações Concretas. Piaget defende que o conhecimento é uma construção do próprio sujeito em interação com o meio ambiente, a partir das suas potencialidades genéticas. Este conhecimento, como adaptação biológica, resulta de dois processos complementares e indissociáveis: assimilação e acomodação. Assimilação é o processo pelo qual a informação que chega é interpretada segundo o sistema cognitivo já existente em cada sujeito (processo interno). Por seu turno, a acomodação é considerada como a captação das qualidades estruturais da informação que provem do meio, é um processo externo. Assimilação e acomodação são processos interdependentes e é a partir dos sucessivos equilíbrios entre os dois que o desenvolvimento intelectual é entendido. Para facilitar o estudo do processo sucessivo de equilibração, Piaget define alguns estádios, entre os quais se destaca os que estão mais relacionados com a criança em idade escolar: O Estádio Pré-Operatório (6- 7 anos), em que aparece a função simbólica, a criança já é capaz de representar objectos e situações pela utilização de significantes, encontramos a linguagem falada e o grafismo (desenho) como significantes, para referenciar directamente modelos ausentes. A criança, que se encontra, segundo Piaget, no Estádio Pré-Operatório, desenvolve os seus processos de simbolização que resultam da incorporação de objectos e esquemas anteriores, isto é, na formação da imagem mental Piaget (1973). Uma das características do pensamento da criança é o egocentrismo que não é mais do que a criança centrar-se sobre o seu ponto de vista. Não é capaz de abstrações e o seu pensamento está ligado à acção, prendendo-se com os objectos que manipula. Não admite facilmente opiniões divergentes, dando respostas muito intuitivas pois percebe os factores isoladamente. Não é capaz de compreender transformações e o animismo (atribuir vida aos seres e as respostas tradutivas (do particular para o particular) estão ainda muito presentes nas manifestações egocêntricas.

A actividade da criança em idade escolar é, em muitos momentos lúdica, principalmente no primeiro ano do 1º Ciclo. Nesta fase alguma da sua actividade refere-se ao jogo, a um conjunto de actividades às quais a criança se entrega, principalmente pelo prazer. As crianças vivem situações fictícias como se fossem reais. Não há uma divisão clara entre a realidade e a fantasia. Nas crianças mais velhas, o jogo simbólico torna-se mais complexo, este não consiste só na transformação simples dos objectos reais dos objectos imaginários, mas também, na elaboração e utilização de regras inventadas ou não pelas crianças.

O Estádio das Operações Concretas (8-10 anos) : neste estádio a criança é capaz de raciocinar sobre objectos manipuláveis. Começa a haver compreensão da relação causa-efeito mais complexas. Apreende as transformações do objecto. Nesta idade, o raciocínio ainda é muito frágil, por isso, deve apoiar-se sempre em exemplos concretos. É durante este estádio que a criança procede à descoberta da noção de causalidade. Também desaparece o animismo (dar vida aos seres não vivos). Ultrapassagem de algumas situações conflituosas e maior disponibilidade intelectual-cognitiva. Estabilidade emocional mais frequente. Segundo (Sousa 2003), a criança em idade escolar tem de adquirir capacidades suficientes para poder fazer adequadamente a sua assimilação e acomodação.

Eis aqui algumas das capacidades que a criança adquire em idade escolar:

- Consegue cantar entoadamente melodias curtas;
- Reconhece e aprecia um extenso reportório de canções;
- A maioria pode sincronizar movimentos dos pés e mãos com a música;
- Brinca e salta, num pé só, e baila ritmicamente ao som da música;
- Pode reconhecer sons de um piano. Reconhece um Do no meio de outros sons;
- A sensibilidade musical desenvolve-se e estabelece-se;
- Consegue cantar a duas vozes;

Gosta de explorar instrumentos como harmónicas, flautas, pianos, etc. aos 6 anos:

- Coordena o tempo, relacionando-o conscientemente com outro tempo;
- Consegue reproduzir melodias simples;
- A sua capacidade torácica já lhe permite manter as frases longas de algumas canções, sem respiração intermédia;
- Tem capacidade de apreensão de um ritmo de 5 a 6 sons;
- Revela boa discriminação de sons em experiências onde não intervenha o elemento temporal;

- Possui uma certa dificuldade em comparar elementos melódicos ou harmónicos que se sucedem no tempo;

- Possui elevado nível de percepção rítmica;

aos 7 anos :

- É capaz de sincronizar durações e de coordenar sons simultâneos;

- Já gosta de instrumentos de percussão e começa a interessar-se pelas lições de ensino de música;

- Já consegue cantar canções com frases longas;

- Reconhece um esquema de tonalidade muito simples;

- Aparece a atitude de imaginação musical, gostando de interpretar em termos visuais e dramáticos as composições que entende;

aos 8 anos :

- É capaz de associar durações;

- Gosta de tocar em duo, de fazer criações musicais e de ter assistência enquanto toca;

- Apercebe-se melhor do significado das variações de modo e das variações de tonalidade;

Aos 9 anos :

- Gosta de ter o seu instrumento;

- Aplica-se muito à prática musical;

- Começa a interessar-se por compositores e pela música convencional;

- Já tem uma boa percepção melódica;

3.2 A Essência Das Artes

Existe um consenso cada vez mais alargado de que o desenvolvimento da sociedade e a capacidade de resposta aos novos desafios será directamente proporcional ao investimento que se conseguir fazer na formação do indivíduo e por conseguinte na intervenção qualitativa na educação formal e informal. O desenvolvimento psicológico pleno do ser humano, e o passo decisivo para promover ou comprometer as etapas seguintes de desenvolvimento aos diversos níveis: cognitivo, afectivo, moral, cívico, etc. Esta consciência é partilhada pelo Governo Português ao reconhecer como parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa a educação artística, que deve assumir-se "como

A educação musical nos jardins de infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa, num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano" (Decreto-Lei nº 344/90 de 2 de Novembro).

O mesmo diploma define educação artística genérica “a que se destina a todos os cidadãos, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos nalguma área, sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral". No seu artigo segundo define os objectivos dos quais salientamos:

a) Estimular e desenvolver as diferentes formas de comunicação e expressão artística, bem como a imaginação criativa, integrando-as de forma a assegurar um desenvolvimento sensorial, motor e afectivo equilibrado;

b) Promover o conhecimento das diversas linguagens artísticas e proporcionar um conjunto variado de experiências nestas áreas, de modo a alargar o âmbito da formação global;

c) Educar a sensibilidade estética e desenvolver a capacidade crítica.

É no contexto da valorização do desenvolvimento global do indivíduo que equacionamos o valor das artes e o contributo do ensino artístico na qualificação desse desenvolvimento. Iremos abordar teorias e concepções de conceituados pensadores e investigadores, reconhecendo desde já a curta história no tratamento destes assuntos e o muito que está ainda por estudar na opinião dos mesmos investigadores. Os processos cognitivos do homem, incluindo o pensamento, a resolução de problemas e a criação, têm sido objecto de análise por parte dos investigadores e têm dado origem a inúmeros estudos científicos nas mais diversas perspectivas. Dentro dos estudos que abordam os aspectos cognitivos, terá interesse salientar a importância dos ensaios desenvolvidos pelo psicólogo Jean Piaget, pelo linguista Noam Chomsky e pelo antropólogo Claude Levi-Strauss. Estes pensadores compartilham a convicção que a mente humana funciona segundo regras específicas, as quais se podem identificar através de um exame sistemático da linguagem, das acções e da capacidade de resolver problemas. Ao estudarem os princípios operativos da mente sobre diferentes ângulos defendem em comum a característica estruturante do pensamento humano e nos aspectos divergentes, completam-se na compreensão das vertentes mais importantes da cognição humana:

“...Chomsky tem feito assim ao chamar a atenção para a criatividade contida na linguagem comum ; Piaget, ao procurar as raízes da inventividade em processos psicológicos e biológicos elementares e Levi-Strauss ao desafiar todo o conceito de invenção original”

(Gardner, 1997, p.59)

O trabalho antropológico de Levi-Strauss ao pô-lo em contacto com indivíduos oriundos de diferentes culturas, desde as mais primitivas às mais avançadas, sensibilizou-o a aceitar o carácter ilimitado da criatividade humana, a qual viria a ser explorada de forma mais eloquente por vários filósofos nomeadamente Ernst Cassirer, Susanne Langer e Nelson Goodman.

"...Levi-Strauss é provavelmente, o que mais se aproximou disto, porque ele reconhece a importância da actividade simbólica na experiência humana e demonstrou um interesse especial em aspectos da invenção artística"

(Gardner, 1997, p. 59).

Seguindo esta linha de preocupação o filósofo Ernst Cassirer produz um tratado intitulado *The Philosophy of Symbolic Forms* (1953-59) que viria a ser uma fonte de inspiração para outros estudiosos, principalmente nos Estados Unidos, e não só em trabalhos filosóficos mas também em todas as áreas das ciências sociais, incluindo a investigação de símbolos artísticos, que é a vertente que nos interessa abordar neste trabalho. A formação multifacetada de Cassirer que abarcava a filosofia, as ciências, a literatura e as artes, e o aprofundamento sobre o trabalho de Einstein, deram-lhe a abertura de espírito para revolucionar as ideias e conceitos acerca das formas de conhecimento humano, no amplo espectro das actividades simbólicas. Os símbolos não são ferramentas ou instrumentos do pensamento. Os símbolos são o próprio funcionamento do pensamento: são formas vitais de actividade e os únicos meios de percepcionarmos a realidade e de sintetizarmos o que nos rodeia. A actividade de simbolizar é indissociável da imaginação e da criatividade humanas, e portanto o mundo real é para o homem um universo simbólico. A realidade é criada pelas formas simbólicas, e a nossa percepção dos objectos do mundo exterior não está nesses objectos mas no significado que lhe criamos com a nossa actividade simbólica. Partindo desta perspectiva filosófica-antropológica, Cassirer descreve o homem como um *animal symbolicum*

"A realidade física parece retroceder em relação directa com o avanço da actividade simbólica do homem. Em vez de lidar com as mesmas coisas, o homem, em certo sentido, está constantemente conversando com ele mesmo. Envolveu-se a tal ponto em formas linguísticas, imagens artísticas e símbolos míticos ou privilégios religiosos, que não pode ver

nem saber nada se não for através deste instrumento artificial. Ele vive num meio de emoções imaginárias, esperanças e medos, ilusões e decepções, fantasias e sonhos."

(Citado por Gardner, 1997, p.65)

No culminar do seu trabalho Cassirer rejeita a noção hierárquica das formas de pensamento e admite que existem limitações nas ciências: o pensamento matemático e científico traduzem um empobrecimento da realidade ao reduzir os objectos a meras fórmulas. Preferiu adoptar um critério composto por vários modos de conhecimento, cada qual com a sua função todas as funções se completam e se complementam entre si. Apesar de Cassirer não ter aprofundado o papel das artes neste círculo de formas de pensamento, intuiu que estas favoreciam uma percepção mais rica e colorida da realidade bem como uma percepção mais profunda da sua estrutura formal. Quem viria a desenvolver estas intuições de Cassirer acerca das diferenças entre o pensamento científico e artístico foi a filósofa Susane Langer, sua discípula, colega e tradutora. O trabalho de Langer do qual se destaca a obra *Philosophy in a New Key* (1942) anuncia uma revolução no campo da filosofia, caracterizando-se pela tendência de encontrar implicações filosóficas nos problemas específicos de outras disciplinas nomeadamente da Matemática, da Antropologia, da Psicologia, da Física, da História e das Artes. Langer foi na sua época uma figura problemática, muitas vezes ignorada e menosprezada pelos seus pares, mas o seu contributo para o aprofundamento do estudo da actividade simbólica do Homem, viria a ser reconhecido pelas novas gerações, valorizando-o dentro da corrente filosófica e projectando-o em posteriores estudos.

Numa época em que o interesse despertava para todas as modalidades de símbolos - palavras, números, formas abstractas - Langer defendia que

"... O ser humano tem uma necessidade básica e intensa de simbolizar, inventar significados e dar significado ao mundo. Procurar e encontrar significados em todas as partes e transformar a experiência constantemente para descobrir novos significados, era uma propriedade da mente humana."

(Gardner, 1997, p.71).

Distingue-se então, duas classes de símbolos: - o simbolismo discursivo, aquele em que a ideia é transmitida através de palavras ou outro tipo de linguagem, em que cada palavra ou unidade tem um significado e o conjunto adquire o significado implícito nas partes; e o

simbolismo apresentacional em que a ideia não é traduzível em unidades de significação e portanto a sua mensagem não é o conjunto das partes, só podendo ser apreendida como uma totalidade através de matizes, conotações e sensações. É nesta dimensão que Langer situa o mito e o ritual, e os níveis mais elevados deste simbolismo apresentacional exprimem-se através de formas artísticas. Daí o carácter único e valioso da arte. O Projecto Cero fundado por Goodman foi uma das vertentes do seu trabalho, onde liderou um grupo de trabalho de Harvard, o qual realizou investigações básicas nas artes e na educação desde meados da década de 60. Na sua obra *Ways of Worldmaking* (1978), Goodman faz um estudo analítico de tipos e funções de símbolos e de sistemas simbólicos, e introduz o conceito do sistema notacional: um sistema de símbolos que satisfaz diversos critérios sintácticos e semânticos. Este sistema notacional permite identificar os elementos constituintes de um símbolo e o seu significado (sintaxe) e a forma em que se podem combinar em sistemas simbólicos com determinado sentido (semântico). Para Goodman, nem todas as áreas são passíveis desta análise simbólica, mas por exemplo a notação da música ocidental e a que melhor cumpre os critérios sintácticos e semânticos, e a pintura a que mais se afasta destes critérios em todos os níveis possíveis. De qualquer forma o avanço conseguido com este conceito, cumpre dois grandes objectivos: - em primeiro lugar, pode-se examinar e comparar toda a gama de sistemas de símbolos criados por seres humanos à luz de um único grupo de critérios, o que já constitui um grande avanço em relação à falta de critérios de Cassirer e a simples classificação de simbolismo discursivo e apresentacional de Langer; - em segundo lugar e mais importante que o primeiro, permite investigar se intervêm diferentes processos psicológicos ao funcionar com sistemas de símbolos de diferentes espécies de notação, e ainda se o processamento dos vários sistemas corresponde a uma determinada zona do cérebro. Continuando nesta linha de inquietação sobre os processos da criatividade humana, Howard Gardner (1978), insinua que a actividade artística combina aspectos subjectivos e objectivos e que os objectos estéticos produzem no observador estímulos cognitivos e afectivos. Com base nesta interdependência, Gardner propõe três sistemas interactivos no desenvolvimento psicológico:

- o sistema de acção, que produz actos ou acções;
- o sistema de percepção, que apreende as distinções e definições;
- o sistema de sentimentos, onde interveêm os afectos.

Considera também que estes sistemas estão presentes em toda a vida humana, e concebe o desenvolvimento como um processo no qual o grau de interacção entre eles aumenta de forma gradual, até um ponto de maturidade que nenhum sistema individual possa ser isolado dos outros. Para Gardner, o desenvolvimento da criança deve centrar-se na aquisição e

aplicação de símbolos e sistemas de símbolos destacando os sistemas indicativos (por exemplo a notação numérica) e os sistemas expressivos (por exemplo a arte). Também refere a linguagem, a dança, o teatro, o desenho, a escultura, a música como exemplos de actividades que podem combinar várias propriedades dos sistemas e promover o desenvolvimento. Em suma, o modelo de desenvolvimento lógico - racional proposto por Piaget, é considerado por Gardner parcelar e insuficiente, uma vez que quase não se tiveram em conta os processos de pensamento usados por artistas, escritores e músicos. Rendendo a devida homenagem aos seus predecessores, nomeadamente Cassirer, Langer, e Goodman, Gardner afasta-se decisivamente da corrente clássica estruturalista, ao reconhecer a importância que a capacidade criadora do indivíduo representa em todo o processo de desenvolvimento cognitivo.

Um aspecto fundamental do pensamento humano é:

"A sua capacidade de criar e promover o intercâmbio através da utilização de vários tipos de sistemas de símbolos. Estes sistemas de símbolos ou códigos de significado, são os veículos através dos quais o pensamento ocorre: pela sua própria natureza, são sistemas abertos e criativos. A mente do homem, através do uso de símbolos e funcionando de acordo com os princípios estruturalistas, pode criar, corrigir, transformar e recriar produtos, sistemas e universos de significados totalmente novos."

(Gardner, 1997, p.p.24-25)

3.2.1 Desenvolvimento Psicológico : Criatividade e Inteligência

Muitas foram as perspectivas sobre o valor das artes e a importância do seu ensino nas escolas do Estado, as quais traduzem o reflexo dos regimes políticos instituídos, dos princípios filosóficos dominantes, das teorias do conhecimento psicológico e também dos valores sustentados pela respectiva sociedade. No entanto, através da divulgação de estudos e investigações que se têm realizado nas últimas décadas, vai-se criando um consenso cada vez mais alargado sobre a natureza da arte e a sua função na vida humana. A abordagem que nos propomos fazer em relação ao valor das artes será delimitada ao enquadramento sócio-educativo, procurando analisar o contributo que a educação artística pode ter no desenvolvimento psicológico. Os processos de formação que são praticados, recorrem muito mais a um conjunto de transmissão de conhecimentos do que a comunicação de saberes. O conhecimento não englobando todos estes aspectos, é apenas um componente do saber defendível como um conjunto de normas aplicáveis ao mundo, à natureza e à sociedade, consideradas verdadeiras numa dada cultura. O conhecimento tem nesta perspectiva uma

dimensão sociocultural menos universal, interpretando e justificando as realidades patentes nas respectivas culturas. Por sua vez a ciência ainda segundo o mesmo autor, é um subconjunto do conhecimento centrado num sistema restritivo de justificação ou de validação de enunciados.

"A ciência começou por adquirir o monopólio das relações do homem com a natureza, mais tarde ditou as estruturas de funcionamento da organização social e hoje determina também as orientações do desenvolvimento tecnológico. (...) No decurso da história, a expressão livre e original do sujeito vai-se restringindo à medida que o saber vai sendo reduzido ao conhecimento, e que o conhecimento vai sendo orientado para as especializações introduzidas pela ciência "

(Vergani, 1991, p.73)

Concluiremos assim destes pressupostos que a autonomia do homem predomina no saber e que a competência individual não pode ser dissociada da sua personalidade plenamente desenvolvida nos domínios intelectual, ético e estético. Se a arte "apela para um sistema mais vasto de comunicação sociocultural, integrando neste circuito um conjunto mais abrangente de dimensões humanas" (Vergani, 1991, p.74), a ciência também não prescinde dos mesmos processos criativos os quais provocam as inquietações e os pressentimentos que por sua vez impulsionam a construção de novas harmonias. "Quer tomemos o fenómeno da criatividade nas suas vertentes lógicas, funcionais ou experimentais, os mecanismos da invenção são análogos tanto no universo da ciência como no da arte" (Vergani, 1991, p.74). Os sistemas educativos, nomeadamente o português, reflectem uma forte preponderância racional, apesar de conterem objectivos de desenvolvimento de todas as capacidades humanas.

"a nossa sociedade valoriza as expressões lógicas, abstractas, analíticas, técnicas, materializantes (características das actividades cerebrais correspondentes ao hemisfério esquerdo). Daí o divórcio entre este universo e o das expressões intuitivas, globalizantes, emotivas e informais (características dos processos artísticos e correspondentes ao hemisfério cerebral direito)".

Vergani (1991, p.75)

Esta afirmação fundamenta-se em diversos estudos neurológicos coincidentes em relação aos aspectos preponderantes de cada hemisfério, conforme nos diz (Gardner 1997) : o hemisfério esquerdo demonstra clara supremacia na utilização da linguagem e de regras gramaticais enquanto o hemisfério direito não revela nenhuma superioridade cognitiva equivalente em intensidade à do hemisfério esquerdo, mas parece ser relativamente mais importante em actividades relacionadas com a percepção espacial. Os resultados científicos apontam preponderâncias e não exclusividades, o que significa que frequentemente ambos os hemisférios contribuem para a mesma actividade, de formas diferentes mas complementares, integrando racionalidade e sensibilidade, numa

unificação harmoniosa de duas grandes forças motoras da cognição. (Swanwick, 1991, p.55) também defende que existem outras formas de comunicar para além da linguagem verbal: "as artes como modos de conhecimento podem ser tão eficientes como qualquer outra via de discurso humano e são igualmente capazes de contribuir para o desenvolvimento da mente a nível conceptual". Para este autor, a evolução da inteligência sensorio- motora à inteligência formal, estudada por Piaget, é um processo que está presente tanto nas artes, como no discurso filosófico, no raciocínio científico ou no pensamento matemático. Por isso "as artes podem exercer uma força intelectual como qualquer outro modo de criação simbólica"(Swanwick, 1991, p.56). Não sugere que a dedicação às artes melhore a capacidade de raciocínio mas afirma com toda a confiança nos estudos desenvolvidos "Que podemos chegar a conhecer e desenvolver o nosso conhecimento mediante o compromisso artístico e de que os processos fundamentais de pensamento são similares aos de outras formas de discurso" (Swanwick, 1991, p.56). Para Eisner (1995), a actividade artística implica um modo de inteligência qualitativa. Embora se valorize a linguagem verbal como mediador do pensamento, Eisner defende que esta mediação não se limita a operações verbais:

"...organizar o som como faz o compositor, organizar o movimento do corpo como faz um bailarino, organizar as qualidades visuais como faz um pintor ou um escultor são também processos dirigidos pelo pensamento, e a diferença está na natureza do material utilizado e no carácter e na apreciação do produto. Na linguagem discursiva, a lógica é um dos critérios aplicados para avaliar o seu significado. Para as obras artísticas, aplicam-se outros critérios. No entanto, em todos os domínios da actividade humana os homens tomam decisões e valorizam-se os resultados das suas decisões...

(Eisner, 1995, p.100)

A conceptualização da capacidade artística como um produto da inteligência qualitativa, questiona a influência da arte no âmbito educativo e da sua influência no desenvolvimento da criança. Para responder a este problema, Eisner e colaboradores, desenvolveram diversas investigações no âmbito do Projecto Kattering na Universidade de Stanford dos Estados Unidos da América, com o objectivo claro de definir os âmbitos e os domínios do ensino e aprendizagem artísticos. Através destes estudos Eisner e col. fundamentaram o valor das artes na qualificação e ampliação da inteligência ou seja, a sua influência no desenvolvimento psicológico.

"Considerada de esta forma, a inteligência converte-se em algo mais que uma capacidade herdada ao nascer, programada nos genes; converte-se num modo de acção humana que pode crescer através da experiência. Neste sentido, a inteligência é capaz de ampliar-se e, através desta ampliação, a nossa consciência do mundo e do significado que o mundo nos pode oferecer também se ampliam."

(Eisner, 1995, p.101)

Nos E.U.A. desenvolveram-se outras investigações, nomeadamente The Museum as Educator Newsom & Silver, (1978) que defendem, que a educação artística exerce efeitos positivos sobre outras áreas de aprendizagem, desde outras formas de arte, a história ou a ciência, ou as capacidades básicas de leitura, escrita e aritmética. Dentro desta perspectiva de desenvolvimento psicológico, as artes também podem contribuir para uma qualificação do processo educativo de crianças com necessidades educativas especiais (NEE). Dada a diversidade de experiências e materiais, a sua influência toca todas as dimensões do indivíduo, contribuindo para o desenvolvimento da confiança em si próprio, da auto-estima, das competências relacionais, o que vai facilitar o controlo sobre o seu próprio comportamento e uma mais adequada inserção escolar e social. O contributo para um maior equilíbrio emocional justifica por si só o recurso a actividades expressivas, mas interessa também aqui realçar a sua importância no desenvolvimento da inteligência Santos, (1994).

3.2.2 Função Social e Estética

“No essencial, a arte é comunicação, esclarecimento e incitamento à acção, expressando valores morais e sociais universais, que enquadram a estrutura da consciência moral colectiva, independentemente da realidade sociocultural.”

(Rosário, 1992, p.35)

O valor das artes e o papel que elas desempenham no processo educativo do indivíduo, é defendido por um número cada vez maior de estudiosos e pensadores, mas não só pelos processos cognitivos que favorece. A função social e estética da arte pode desempenhar no sistema de ensino, uma estratégia para

"estimular processos de descoberta e realização, os quais possibilitarão ao indivíduo comunicar, compreender e confrontar-se com o meio ambiente natural e social, assumindo desafios e resolvendo-os de forma criativa e diversificada"

(Rosário, 1992, p.35)

Na perspectiva de Ribeiro (1993), a promoção da educação pela arte é um dos meios mais eficazes para elevar o nível cultural de uma sociedade. Sendo a arte criatividade e

originalidade, pode ensinar-nos a ser criativos e imaginativos e revela-se um instrumento portentoso de descoberta da nossa identidade, conduzindo-nos à revelação do que somos.

“ As artes são as únicas actividades em que o domínio, a imitação e a imaginação se podem fomentar e ampliar deliberadamente na infância e depois dela, a diferença do jogo propriamente dito, que tende a desaparecer. As artes são e sempre foram fundamentais para o desenvolvimento e a conservação da mente, como outras formas de representação, incluindo a linguagem”

(Swanwick, 1991, p.57)

Ainda para Swanwick, a função especial da arte consiste "en reforzar, estender, iluminar, transformar y, en última instancia, hacer la vida digna de ser vivida. “ (...)A essência das artes é a consciência humana ampliada e explorada deliberadamente”. (Swanwick, 1991, p.58). Continuando nesta perspectiva social das artes referiremos o Programa MUSE, que foi criado e impulsionado pelo eminente músico e humanista Yehudi Menuhin, com a finalidade de promover a integração de crianças desfavorecidas através de actividades artísticas. Menuhin inspirou-se na concepção de educação musical de Zoltan Kodaly (1882-1967), compositor, etnomusicólogo e pedagogo húngaro, o qual considerava que a música devia ser parte integrante da educação e acessível a todos sem excepção. Menuhin insistiu também na importância do desenvolvimento nas diversas culturas, do movimento, dos sentidos, do corpo e da imaginação, através da prática das diferentes artes. O Programa MUSE começou a desenvolver-se na Suíça em 1994, e foi tendo uma adesão cada vez maior ao nível da Europa. Em 1999, o programa estava já implementado em 12 países europeus abrangendo 80 escolas, 170 artistas, e 6.000 crianças, continuando ainda em expansão. Este programa tem o objectivo de introduzir as artes nas escolas públicas, como meio de favorecer a integração social, prevenir a violência e o racismo, fomentar a tolerância e o encontro entre as diversas culturas; em suma, contribuir para a formação da pessoa e do cidadão participativo.

O Programa MUSE proclama os seguintes princípios fundamentais:

- As artes contribuem de forma decisiva para o desenvolvimento intelectual, estético e social da pessoa.
- Uma arte vivida é uma fonte de acesso ao saber, enraizado na experiência, que estimula o prazer do descobrimento, a curiosidade, o interesse e o conhecimento de outros saberes.
- As artes, em especial o canto e a dança, favorecem a expressão completa da personalidade, a interacção da expressão corporal emocional e estética.

- As expressões artísticas criam novas manifestações de nós mesmos e da nossa relação com o mundo exterior.
- A descoberta das tradições da região de origem permite à criança conhecer as suas raízes, o seu património cultural, muitas vezes esquecido na comunicação audiovisual predominante.
- A arte e a escola enriquecem-se mutuamente.
 - As artes permitem estabelecer laços entre os indivíduos e as diferentes culturas.
 - A criação artística permite ajudar a construir uma cultura comum e reforçar o sentimento de pertença.
 - A arte é um instrumento para desenvolver o respeito por si próprio e pelos outros.
 - As artes podem contribuir para a integração social das crianças e grupos desfavorecidos, mediante o desenvolvimento de uma dinâmica social baseada na interdependência e na cooperação.
- A cultura e as artes permitem-nos alcançar maior qualidade de vida.

Adaptado de Canovas & Espinosa, (2000)

Neste programa, as crianças do ensino básico (1º ciclo) iniciam-se nas seguintes artes: música, dança, artes plásticas e teatro. Estas actividades são desenvolvidas com intensidade ao longo do ciclo de estudos, por artistas profissionais das diferentes áreas e com a colaboração dos professores. Este trabalho de iniciação artística tem também por objectivo, criar hábitos de trabalho de grupo e reforçar as relações entre crianças, professores e comunidade, tomando assim uma dimensão artística, pedagógica e social. Além disso, sendo um projecto dinâmico e que se desenvolve a nível europeu, favorece os contactos entre os intervenientes e o intercâmbio de experiências.

“A educação e a formação humana são inseparáveis de uma dimensão gratuita e gratificante que, despertando o interesse e o espanto, motiva a imaginação e a acção, em paralelo com a aprendizagem de conteúdos (Grácio, 1996). Nesta dimensão se integra a educação estética, a qual corresponde a uma dimensão qualitativa do saber e da forma da pessoa se relacionar com a realidade e com o próprio saber.”

(Conselho Nacional de Educação, 1998, p. 22)

Segundo o mesmo Conselho Nacional de Educação, a educação estética é importante na formação da pessoa como factor de progresso social e de mediação e interiorização de

saberes. Ela visa potenciar as capacidades afectivas e expressivas da pessoa; valorizar as suas relações com o meio através dos sentidos; desenvolver a capacidade de relacionar o que vê, ouve e sente; despertar o conjunto de órgãos preceptivos e expressivos, elaborar juízos críticos fundamentados nos conhecimentos adquiridos, etc. A estética atravessa todas as dimensões da vida humana e está presente em todas as referências e estímulos que se cruzam no meio em que a pessoa vive e na experiência que vai adquirindo. A educação estética processa-se muitas vezes sem que se tome consciência da mensagem implícita que se transmite na comunicação entre as pessoas.

No âmbito do ensino formal e mais concretamente nas áreas disciplinares, existem as que promovem a educação estética de forma implícita e transversal e as que possuem conteúdos de referência estética, que promovem de forma explícita esta formação, nomeadamente: História de Arte e Filosofia (de natureza teórica) e Educação Visual, Educação Musical, Expressão Dramática, Design e Audiovisuais (de natureza específica).

3.2.3 As Artes no Currículo do Ensino Básico

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspectivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive. A vivência artística influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Desta forma, contribui para o desenvolvimento de diferentes competências e reflecte-se no modo como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento. As artes permitem participar em desafios colectivos e pessoais que contribuem para a construção da identidade pessoal e social, exprimem a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida. A educação artística no ensino básico desenvolve-se, maioritariamente, através de quatro grandes áreas artísticas, presentes ao longo dos três ciclos:

- Expressão Plástica e Educação Visual;
- Expressão e Educação Musical;
- Expressão Dramática/Teatro;
- Expressão Físico-Motora/Dança.

No 1.º ciclo as quatro áreas eram trabalhadas, de forma integrada, pelo professor da classe, podendo este ser coadjuvado por professores especialistas. Agora estas áreas são

trabalhadas pelos professores das AEC. No 2.º ciclo verifica-se um aprofundamento nas áreas da Educação Musical e da Educação Visual. Esta última associa-se à área Tecnológica, dando origem à disciplina de Educação Visual e Tecnológica.

No 3.º ciclo o leque de escolhas à disposição do aluno é alargado. Permanece a Educação Visual como disciplina obrigatória e é introduzida outra área artística opcional, de carácter obrigatório, de acordo com a oferta da escola (Educação Musical, Oficina de Teatro, Dança ou outra.) Neste documento parte-se do princípio de que as disciplinas enunciadas são independentes, tendo linguagens, sinais e símbolos próprios (visuais, sonoros, cinéticos) e compreendendo um corpo de saberes, conceitos, formas, géneros, técnicas, processos e significados específicos. Aqui, procura-se o que é comum e transmissível a toda a actividade artística. A definição de competências específicas, comuns a todas as artes presentes na escola, pretende contribuir, nomeadamente, para a estruturação das ofertas de escola que excedam o âmbito das áreas disciplinares atrás apresentadas, para a realização de projectos de integração artística e, ainda, para a organização de actividades artísticas em espaços de enriquecimento curricular. Todas as actividades artísticas desenvolvidas na escola, ou aí programadas, para serem vividas pelo aluno, quando fundadas nos princípios aqui enunciados, são consideradas parte integrante do currículo do ensino básico.

4 Psicologia do Desenvolvimento: a Perspectiva Musical

A psicologia do desenvolvimento tem sido uma das Áreas mais activas da psicologia, transmitindo a sua dinâmica e perspectivas a muitos outros sectores da actividade humana, nomeadamente a música. A psicologia do desenvolvimento musical é um campo de estudo relativamente recente, que concilia a psicologia do desenvolvimento com a psicologia da música e da educação. Como refere Hardgreaves (1998), músico, psicólogo e destacado membro da comunidade internacional de investigação musical, a psicologia musical compreende investigações em inúmeras vertentes: - neurológicas e fisiológicas sobre as bases biológicas da percepção musical, e estudos de lateralização hemisférica; - estudos acústicos e psicofísicos dos mecanismos da percepção auditiva; - estudos de psicologia cognitiva em relação a temas como a representação auditiva e a codificação, a percepção melódica e a execução musical; - a análise psicométrica da capacidade musical e seu desenvolvimento; - estudos evolutivos sobre a aquisição de destrezas; - investigações sociopsicológicas sobre os aspectos estéticos e afectivos da audição musical; - análise dos processos de aprendizagem da música; - estudos experimentais no campo da terapia,

da educação, da indústria, etc. Esta lista, longe de ser exaustiva, apenas transmite uma ideia da riqueza e complexidade do fenómeno musical e dos níveis psicológicos que a sua abordagem permite. A crescente sofisticação teórica e metodológica da investigação científica, dá-nos a possibilidade de estudar temas complexos como estes, e embora a investigação musical tenha ainda um longo caminho a percorrer, os trabalhos já realizados, traduzem-se num contributo importante para a nossa reflexão e compreensão destes assuntos. "A formulação e avaliação de teorias é essencial em qualquer empresa científica. As teorias são estruturas ou marcos referenciais que nos permitem organizar feitos e vê-los em perspectiva" (Hardgreaves, 1998, p.23). Apesar dos métodos científicos poderem ser aplicados com a mesma validade a fenómenos musicais como a fenómenos físicos, existem algumas diferenças que devem ser tidas em conta. Para Berlyne (1971), a maioria das leis musicais estão feitas pelo homem, dependentes da cultura, e, sujeitas a modificações; contrastando pronunciadamente com as leis naturais próprias do campo da física. Assim, podemos deduzir que apesar da música ser um fenómeno universal, a investigação musical integra conotações e normativos próprios das diversas épocas, culturas e etnias. A maior parte da investigação realizada em psicologia musical, refere-se à tradição da música tonal do ocidente. De entre os países que mais atenção têm dado a este campo de estudo encontram-se a Grã Bretanha e os Estados Unidos da América, quer no incremento dado à investigação, quer pela divulgação através de publicações nacionais respectivamente o *British Journal of Music Education* e o *Journal of Research in Music Education*.

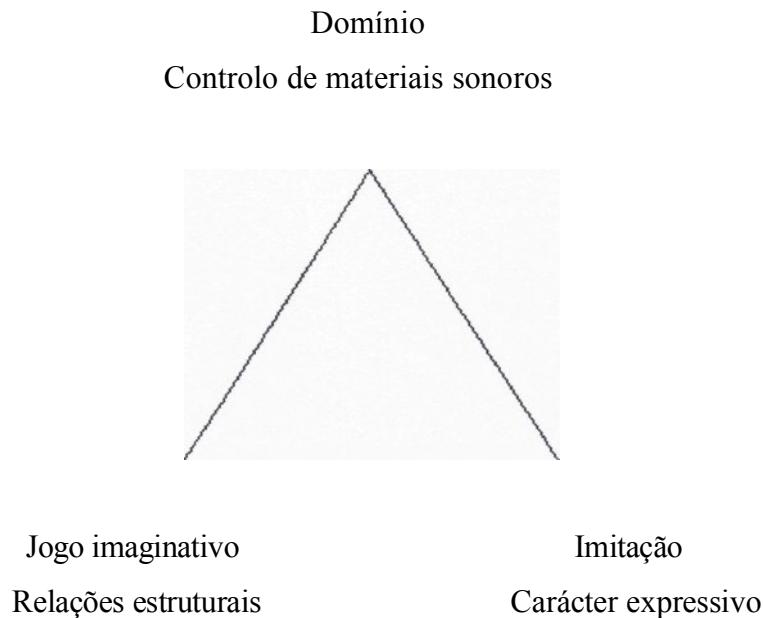
4.1 Processo Cognitivo

Swanwick (1991) inspirado nas correntes desenvolvimentistas, expõe uma ideia de desenvolvimento musical centrada no jogo, como característica humana fundamental relativa à primeira infância. No jogo intervêm três elementos interdependentes - o domínio, a imitação e o jogo imaginativo - que Swanwick define da seguinte forma:

"A procura do domínio ou a mestria está presente nas actividades musicais. O uso da voz e dos instrumentos, o desenvolvimento de uma série de habilidades, o uso de notações quando for adequado, o prazer que produz o virtuosismo de outros... são elementos óbvios do domínio... A imitação não é mera cópia, inclui a afinidade, empatia, identificação, interesse,... É a actividade em que nós ampliamos o nosso repertório de acção e pensamento... A imitação é tão inevitável como o gosto pelo domínio de materiais e não é contrária à imaginação criadora... Se o domínio é o elemento do jogo que nos orienta nos materiais artísticos e a imitação se relaciona com o carácter expressivo ou referencial da arte, o jogo imaginativo foca-nos na sua estrutura... o estabelecimento de relações entre as coisas."

(Swanwick, 1991, p.52)

Partindo dos conceitos psicológicos de domínio, imitação e jogo imaginativo Swanwick estabelece a analogia com os elementos musicais respectivamente, controlo do som, carácter expressivo e estrutura, concebendo o seguinte esquema:



O jogo e os três elementos da música. (in Swanwick, 1991 , p. 65)

Este esquema representa a interacção destes elementos dentro dum processo cumulativo, que mantendo as mesmas características ao longo de etapas de desenvolvimento, se transforma num processo cíclico, uma vez que a necessidade do controlo dos materiais sonoros impõe permanentemente a questão do domínio. Swanwick defende um modelo de desenvolvimento musical composto por oito níveis aos quais ele chama modos, elaborado a partir de diversos estudos sobre composições de sujeitos de diferentes faixas etárias. Nele define na especialidade, as principais características de cada modo desde a primeira resposta sensorial ao som até à resposta intelectualmente estruturada à música. A maturidade musical ou o nível de desenvolvimento que se consegue atingir, dependem na perspectiva de Swanwick, da riqueza ou carência do ambiente musical envolvente.

“É óbvio que todos somos potencialmente musicais como todos somos potencialmente capazes de adquirir a linguagem; mas isso não significa que o desenvolvimento musical possa acontecer sem estimulação e sem nutrição, do mesmo modo que acontece com a aquisição da linguagem”

(Swanwick, 1991, p.83)

Na base do modelo de Swanwick, estão outras teorias e trabalhos entre os quais destaca o modelo de Malcolm Ross (1984), que estabelece quatro períodos no desenvolvimento musical. Embora sejam caracterizados com referências musicais, o autor considera este processo similar ao desenvolvimento estético e das artes em geral, pelo que nos parece ter interesse referir:

“ 0-2 anos. Ross define este período como um tempo de divertimento e experimentação com materiais sonoros, e as primeiras tentativas de relacionar a música com os sentimentos e a disposição.

3-7 anos. Esta etapa caracteriza-se pela procura musical, especialmente vocal, e pelo domínio progressivo do que Ross chama estruturas e pautas sonoras. Este assinala o começo da antecipação em música. Nas outras artes a criança começa a perceber o gesto expressivo e a ver os sinais como representativos da experiência.

8-13 anos. Este período caracteriza-se segundo Ross, pelo interesse nas convenções da produção musical, por um desejo de alcançar o nível dos adultos. As crianças compreendem o sentido da música narrativa e descritiva. Querem progredir nas vias convencionais e os professores devem ajudá-los na aquisição de maior competência convencional. Aqui, o elemento importante é o trabalho dentro dos padrões da linguagem musical.

14 ou mais anos. A música adquire maior relevância como forma de expressão pessoal, como encarnação, significado e visão, representativos para o indivíduo. “

Adaptado de Ross (1984)

Também Hardgreaves (1998), no seu livro *Música e desarrollo psicológico*, explica o desenvolvimento musical, complementando a sua teoria com os estudos específicos realizados por investigadores de várias áreas, constituindo um verdadeiro levantamento temático e cronológico da investigação ligada à música. Elabora esta apresentação dentro do processo evolutivo do indivíduo caracterizando respostas, destrezas, capacidades e representações na especialidade, usando como base de referência a síntese proposta por Shuter-Dyson & Gabriel (1981), para definir os marcos mais significativos no desenvolvimento musical:

0-1 ano - Reage aos sons

1-2 anos - Faz música espontaneamente

2-3 anos - Começa a reproduzir frases de canções que ouve

3-4 anos - Aprende uma melodia; poderia desenvolver o ouvido absoluto

se estudasse um instrumento

4-5 anos - Consegue distinguir diferentes alturas de sons; consegue bater palmas imitando ritmos simples

5-6 anos - Distingue intensidades forte / piano; pode distinguir *igual* de *diferente* em modelos melódicos e rítmicos simples

6-7 anos - Progride em afinação vocal; percebe melhor a música tonal que a atonal

7-8 anos - Percebe noções de consonância e dissonância

8-9 anos - Melhora as tarefas rítmicas

9-10 anos - Melhora a percepção rítmica; melhora a memória melódica; consegue distinguir melodias a duas vozes; desenvolve o sentido de cadência

10-11 anos - Começa a estabelecer-se o sentido harmónico; começa a apreciar aspectos de refinamentos musicais

12-17 anos - Desenvolve a apreciação respondendo cognitivamente e emocionalmente

(adaptado de Shuter-Dyson & Gabriel, 1981, citado por Hardgreaves, 1998).

Estes marcos de desenvolvimento associados às idades, pressupõem a oportunidade de aprendizagens correctas nessas idades, mas esta hierarquia relativa ao processamento cognitivo, pode ser observada em faixas etárias diferentes ou mesmo em adultos.

4.1.1 Linguagem Verbal e Linguagem Musical

A questão da relação entre linguagem e música, tem sido um tema aprofundado de entre os aspectos psicológicos musicais.

“Linguagem é o que serve para representar o mundo: os objectos e o seu funcionamento, os fenómenos, as pessoas, as suas acções, ideias e sentimentos e as múltiplas relações que se dão entre eles. Permite-nos pensar, planificar, analisar com a ajuda dos objectos simbólicos de que cada linguagem dispõe. São múltiplas as linguagens de que dispomos: verbal, plástica, matemática, etc. que se criam e recriam culturalmente. Cada uma delas opera com conteúdos e contextos diferenciados oferecendo recursos variados para o crescimento da comunicação”

(Rovira, Alemany & Miquel, 1999, p.35)

O compositor Leonard Bernstein (1976), procurou as interligações entre o discurso musical e a teoria linguística do ponto de vista musical, e Sloboda (1985), realizou uma comparação detalhada sob o ponto de vista cognitivo psicológico, caracterizando a fonologia musical (como unidades básicas de sons), a sintaxe (como as regras que regem a combinação dessas

unidades) e a semântica (como os significados associados às sequências dessas mesmas unidades). Por exemplo, a percepção de uma melodia pode explicar-se nos mesmos termos que se explica uma oração da linguagem verbal. A ideia central transmitida por Sloboda é que existem equivalências estruturais superficiais e profundas entre música e linguagem. Formulou estes paralelismos inspirado nos trabalhos do linguista Chomsky e do musicólogo Schenker, os quais já se tinham debruçado sobre estruturas linguísticas e musicais Hardgreaves (1998).

Também Edgar Willems (1994), eminente psicopedagogo suíço, defende a relação entre linguagem e música na perspectiva do desenvolvimento cognitivo. Para este autor a educação musical deve seguir as mesmas etapas psicológicas da educação da linguagem, estabelecendo equivalências em várias fases evolutivas:

Linguagem	Música
Ouvir vozes	Ouvir os sons, os ruídos e os cantos
Olhar para a boca que fala	Olhar para as fontes sonoras instrumentos ou vozes
Reter sem precisão, elementos da linguagem	Reter sons e sucessões de sons
Reter sílabas e palavras	Reter sucessões de sons e conjuntos melódicos
Sentir o valor afectivo e expressivo	Tornar-se sensível ao encanto dos sons e das melodias
Reproduzir palavras mesmo sem as compreender	Reproduzir sons, ritmos, pequenas canções
Compreender o significado semântico das palavras	Compreender o sentido de elementos musicais
Falar de forma inteligível	Inventar ritmos, sucessões de sons
Aprender as letras escritas, a escrever e a ler	Aprender o nome das notas, a escrever e a ler

Escrever o ditado	Escrever o ditado
Fazer pequenas redacções	Inventar pequenas melodias.

(Adaptado de willems, 1994, p.28)

Estas duas linguagens produzem-se a partir de sons, e os sons fazem-se no tempo criando estruturas, frases, repetições a partir das quais se exprimem sentimentos, ambientes e ideias. Ambas estão presentes em todas as culturas, facilitando a expressão das coisas mais quotidianas e das mais extraordinárias Rovira, Alemany & Miguel (1999).

Na nossa cultura utiliza-se a linguagem verbal na sua função comunicativa, mas o mesmo não acontece com a linguagem musical,

"este sente-se mais distante e tem vindo a criar uma distância que não se entende como um meio de comunicação, mas como um produto elaborado e destinado a pequenos grupos"

(Rovira, Alemany & Miguel, 1999, p.36)

Para estes autores, as linguagens aprendem-se utilizando-as; e no momento em que uma criança toma contacto com o mundo, os adultos estabelecem relações com ela, a partir de recursos distintos marcando a partir desse momento a prioridade de algumas linguagens e inibindo outras. Por isso defendem que a formação das crianças deve recuperar a utilização da linguagem musical e valorizar a voz humana como principal protagonista.

“ Porque a voz é o instrumento sonoro (musical e verbal) por excelência que todos temos à nossa disposição para exteriorizar o que sentimos ou queremos expressar . Na expressão verbal, a voz modula-se constantemente em função do sentido do que se quer expressar e esta modulação está próxima da melodia. A entoação reforça o conteúdo do texto verbal proporcionando beleza e expressividade”.

(Rovira, Alemany & Miguel, 1999, p.36)

Os mesmos autores propõem ainda um trabalho didáctico, concretizando métodos e estratégias para incrementar competências nas duas linguagens. Defendem que a aprendizagem de forma conjunta da linguagem verbal e da linguagem musical permite: - aumentar as possibilidades de estabelecer comunicações e de desenvolver capacidades de simbolização; - potenciam a curiosidade, o respeito e o interesse; - utilizam o conhecimento e

a valorização de formas e estruturas; - potenciam e promovem generalizações e planificações de ideias, etc.

“Provocam em consequência, o desenvolvimento de capacidades de simbolismo e cognitivas em geral assim como afectivas e estéticas, úteis todas elas para estabelecer relações e participar activamente na cultura”

(Rovira, Alemany & Miguel, 1999, p.44)

4.1.2 O alcance da Educação Musical

“ As experiências musicais, planificadas em função do desenvolvimento da criança, são um meio excelente para fomentar as capacidades físicas, intelectuais, afectivas e emocionais”

(Vasquez & Niño, 1999, p. 9)

A psicologia musical moderna tem demonstrado que a actividade preceptiva e expressiva da música está ao alcance de todas as crianças. Actualmente, não se concebe que a actividade musical, como linguagem expressiva de comunicação, exija aptidões especiais e por isso, a educação musical não deve ser privilégio de alguns. Pelo contrário, as investigações realizadas provaram que a musicalidade, entendida como a capacidade para perceber, sentir e expressar a música, existe sempre em maior ou menor grau, e que é possível e indispensável potenciá-la e desenvolvê-la em todas as crianças, contribuindo para a formação da sua personalidade. Hardgreaves (1998), concluiu também através dos seus estudos neste ponto, que a musicalidade constitui uma das atitudes mais valiosas do tipo humanístico e que a etapa da primeira infância é a mais propícia para o seu desenvolvimento, pois a criança percebe facilmente os elementos da música através do movimento do seu corpo e da sua voz, o que lhe permite utilizar a música como linguagem e meio expressivo. Por outro lado, os mais eminentes psicólogos defendem a enorme importância que as experiências dos primeiros anos representam na formação do indivíduo, pelo que confirmamos a necessidade de pôr em prática um ensino musical capaz de configurar um modelo psicopedagógico que proporcione uma actividade musical estimulante.

Pretendemos agora equacionar as capacidades que devidamente trabalhadas através de actividades musicais, podem potenciar o desenvolvimento intelectual, físico, sensorial e afectivo-emocional da criança. Na perspectiva de Vasquez & Niño (1999), este trabalho

deverá incidir na educação do ouvido, do sentido rítmico e da voz que expõem da seguinte forma:

- a) Com a educação auditiva pode-se desenvolver capacidades de concentração, atenção e memória, aprendendo a distinguir o que se entende por ouvir (perceber através do sentido auditivo) e escutar, que pressupõe compreender, prestar atenção, seleccionar, identificar os sons de uma forma precisa (intensidade, timbre, altura e duração).

“Desenvolver a capacidade auditiva é essencial, não só para a educação musical como também para a educação em geral. Uma educação auditiva significa saber escutar os outros, desenvolver a atenção, a concentração e mais tarde a análise”
(Vasquez & Nino, 1999, p.16)

- b) O ritmo tem um papel muito importante na educação musical pois sendo considerado o elemento essencial da música, pode proporcionar ordem, equilíbrio, segurança, estímulo à acção, e provocar respostas físicas directas e espontâneas.

“O desenvolvimento do sentido rítmico favorece a formação e o equilíbrio do sistema nervoso. Quando se adapta o movimento a um ritmo entra em funcionamento um conjunto complexo de actividades coordenadas; as ordens que se enviam ao cérebro para que os músculos realizem um determinado movimento contribuem para a maturidade do sistema nervoso”
(Vasquez & Niño, 1999, p.17)

Desde muito cedo, as crianças reagem com diferentes movimentos aos estímulos sonoros tentando acompanhar a proposta musical. Através da educação pode-se promover a organização destes movimentos, convertendo-os em destrezas físicas que evoluam para a interiorização da pulsação, que por sua vez constitui o elemento motor da organização musical.

“O exercício rítmico ajuda extraordinariamente a regularizar a acção motriz corrigindo tensões e críspações musculares, facilitando a aquisição de automatismos motrizes, tão necessários para certas aprendizagens como a leitura–escrita”
(Vasquez & Nino, 1999, p.18)

- c) Através da educação vocal, aperfeiçoa-se a utilização do aparelho vocal, descobrindo as suas diferentes potencialidades na fala e no canto, criando hábitos de emissão, articulação e respiração correctos, aumentando a capacidade expressiva (entoação) na comunicação.

“Nascemos com umas disposições naturais para desenvolver a linguagem e o canto; todas as crianças que podem falar, podem cantar. A voz é o primeiro instrumento de

produção de sons, e temos que ajudar os pequeninos a descobri-la e utilizá-la num registo adequado. Quando a criança joga com a voz, manipula os parâmetros musicais, aprende a utilizar a respiração e ajuda a emissão e a afinação”

(Vasquez & Niño, 1999, p.19)

Ibáñez e Martin (1999), têm uma perspectiva concordante com os autores já referidos relativamente à intervenção educativa ao nível da educação infantil. Defendem a necessidade de potenciar as capacidades perceptivas e expressivas musicais, através da educação auditiva, rítmica e melódico-vocal, por entenderem que:

As experiências musicais de participação activa, são o meio idóneo para promover o seu desenvolvimento intelectual, físico sensorial e afectivo-emocional. A vivência deste tipo de experiências, repercute-se favoravelmente sobre os outros objectivos educacionais: as mesmas técnicas básicas de atenção, concentração, imaginação e criação, controlo nas respostas, etc., são essenciais para o resto das aprendizagens nas diversas áreas de conhecimento”

(Ibáñez & Martin, 1999, p.25)

Também Zoltan Kodaly realizou uma experiência na Hungria, que demonstrou o valor da educação musical. Foram seleccionadas crianças com bom ouvido e sentido rítmico, para frequentar algumas escolas primárias onde lhes era atribuída uma hora de música por dia. Os testes minuciosos que foram realizados demonstraram, sem deixar dúvidas, que os alunos que tinham estudado música todos os dias, tinham resultados 30 a 40% mais elevados que os outros. Outro testemunho importante é o de Edwin Gordon (2000), que em relação ao desenvolvimento da aptidão musical, realizou um extenso trabalho de investigação compreendido entre 1972 e 1979. Refere que, uma das descobertas mais importantes que fez, foi que:

“...a aptidão musical é o produto da conjugação de um potencial inato com as influências ambientais, formais e informais. Se o nível de aptidão musical com que uma criança nasce não for constantemente incrementado por um bom ambiente musical, essa aptidão irá diminuindo e, com toda a probabilidade, estará praticamente perdida. Além disso, se o potencial inato duma criança não for desenvolvido até aos nove anos - e quanto mais cedo melhor -, as influências do meio ambiente deixarão de ter qualquer efeito sobre esse potencial. Depois dos nove anos, a aptidão musical deixa de ser passível de desenvolvimento, porque estabiliza.”

(Gordon, 2000, p.9)

4.1.3 O Valor humano da Educação Musical

"Entendemos por educação musical o facto de que esta é, por natureza humana essencialmente, e serve, pois, para despertar e desenvolver as faculdades humanas" (Willems, 1994, 13).

A evolução do conhecimento científico e a investigação levam-nos à compreensão e demonstração dos diversos fenómenos, mas o que impulsiona essa busca do conhecimento é a curiosidade e intuição humanas. Como refere (Vergani, 1991, p.74), "as verdadeiras antecipações criativas da ciência, antes de serem intelectualizadas, são intuídas. Não são as metodologias que fazem avançar a ciência, mas as inquietações levantadas pelos pressentimentos de partida". Referimos até agora, teorias e estudos relativamente recentes que equacionam o fenómeno musical em diferentes perspectivas, e que de uma maneira ou de outra se comprometem na defesa da música, versus educação musical, na valorização do ser humano. Contudo, parece-nos também interessante conhecer as diversas perspectivas sobre este assunto, que nos foram legadas por personalidades de diferentes áreas e civilizações, não só porque já resistiram à prova do tempo, mas também porque nos fornecem uma visão mais vasta sobre a música e o seu significado. O próprio Willems sintetiza o carácter humano da música com a seguinte definição:

“ a música é a actividade humana mais global, mais harmoniosa, aquela em que o ser humano é, ao mesmo tempo, material e espiritual, dinâmico, sensorial, afectivo, mental e idealista, aquela que está em harmonia com as forças vitais que animam os reinos da natureza, assim como as normas harmónicas do cosmos”

(Willems, 1994, p.183)

4.1.4 A Intervenção Educativa na Formação Musical

A música é única para os seres humanos e, como as outras artes, é tão básica como a linguagem para a existência e o desenvolvimento humanos. Para Bernal y Calvo (2004), a meta do processo de ensino-aprendizagem é a aquisição de um caudal constantemente disponível de conhecimentos criadores utilizáveis, de habilidades, destrezas e hábitos relacionados com a experiência musical. Através da música, as crianças aprendem a conhecer-se a si próprias, aos outros e à vida. E, o que é mais importante, através da música as crianças são mais capazes de desenvolver e sustentar a sua imaginação e criatividade. Dado que não se passa um dia sem que, duma forma ou doutra, as crianças não ouçam ou participem em actividades que impliquem contacto musical, é-lhes vantajoso que

compreendam a linguagem musical. Apenas então poderão aprender a apreciar, ouvir e participar na música que acham ser boa, e é através dessa percepção que a vida ganha mais sentido. O sucesso da expressão artística na escola depende de vários factores, dos quais o mais importante é a qualidade da relação entre o professor e as crianças. Este preocupar-se-á em proporcionar às crianças, situações, actividades e experiências que visem o desenvolvimento das suas aptidões e a expressão das suas próprias ideias, sem pressão e em liberdade. " A música é perspectivada como uma contribuição para o total desenvolvimento da criança incluindo o desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e estético." (Sousa, 2003, p.13).

O professor deve ser uma pessoa inspirada e sensível como o artista. A intervenção do professor é privilegiada no processo de desenvolvimento e aprendizagem nas diferentes áreas de conteúdo. Assim, o professor partindo do que a criança sabe e através de actividades espontâneas e lúdicas, articula a abordagem das diferentes áreas de conteúdo e domínios inscritos em cada uma de modo a que se integrem num processo flexível de aprendizagem que corresponda às suas intenções e objectivos educativos e que tenha sentido para a criança. Apoia cada criança para que atinja níveis a que não chegaria por si só, facilitando uma aprendizagem cooperada, que dê oportunidade às crianças de colaborarem no processo de aprendizagem umas das outras. Diferencia o processo de aprendizagem, propondo situações que sejam suficientemente interessantes e desafiadoras de modo a estimular a criança. A intervenção educativa constitui um processo de interactividade professor-criança/criança-criança. Para que a interacção professor-criança seja realmente eficaz é necessário que as intervenções do professor estejam ajustadas ao nível de desenvolvimento que a criança demonstra na tarefa de aprendizagem. Os professores têm um papel importante na expressão musical das crianças nesta etapa, tanto na perspectiva receptiva (observação das capacidades dos alunos e do modo como utilizam a linguagem musical para comunicarem espontaneamente e para brincarem) como na activa, que consiste em transpor vivências musicais e estimular o seu progresso. Para cumprir com eficácia a sua tarefa de expressão musical, o professor precisa, em primeiro lugar, de se mostrar sensível a tudo o que se relaciona com a música, isto é, apreciar actividades: escutar, cantar, interpretar, mover-se, dançar ou improvisar e sempre com uma atitude aberta e vital. Esta condição na atitude do professor é imprescindível para que os alunos cheguem a apreciar a música e consigam uma expressão musical completa. Em segundo lugar, dispor de uma formação adequada que pode ser melhorada continuamente. Isto implica poder ter conhecimentos instrumentais e didácticos que consistam em saber ler e interpretar minimamente a música escrita; ter um domínio da própria voz, dos instrumentos que os alunos utilizarão e de algum instrumento que ele possa

utilizar na sala de aula. E, acima de tudo e em todas as actividades da aula, o professor deve demonstrar uma sensibilidade especial no que se refere ao mundo sonoro que o rodeia e deve ser activo na sua construção e modificação. O facto de captar a atenção das crianças nos momentos ligados à aprendizagem da música constitui um aspecto importante para conseguir o progresso de todo o grupo. Para isso será fundamental que o professor possa usar como suporte o olhar, os gestos, a posição do corpo, o som, a voz, a música. Para conseguir a sua atenção deverá ter em conta a idade e o processo de cada criança, tanto a nível pessoal como a nível musical, assim como os seus interesses e necessidades. Para conseguir um maior envolvimento dos alunos com a música, o professor deve utilizar os recursos que estão ao seu dispor, nomeadamente a internet. Giráldez (2005), analisa o aparecimento das tecnologias de informação, em especial a Internet, no mundo da música em geral e no da educação musical em particular. Esta é na sua opinião uma realidade que não pode ser ignorada por todos os que ensinam as crianças de hoje, que serão os homens de amanhã.

5 A Expressão Musical no 1º ciclo do Ensino Básico

A Expressão Musical contemplada no Programa para o 1º Ciclo preconiza que as actividades a desenvolver com as crianças devem atender à necessidade das mesmas participarem em projectos que façam apelo às suas capacidades expressivas e criativas. Por outro lado, apela à representação gráfica do som como parte de um percurso que se inicia pelo registo de um gesto livre, mas que ganha gradualmente o poder de comunicação organizada em conjuntos de sinais e símbolos, tal como, na aprendizagem da música, a utilização de símbolos de leitura e escrita e o domínio de géstica adequada, são parte fundamental na aprendizagem da leitura e escrita. A prática do canto constitui a base da expressão e educação musical no 1º ciclo. 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. Através do corpo em movimento, de uma forma espontânea ou nos jogos de roda e nas danças, as crianças desenvolvem potencialidades musicais múltiplas M.E., (1990). A experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através de actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças. A audição ao vivo ou de gravação, o contacto com as actividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional são referências culturais que a escola deve proporcionar. Dos objectivos deste ciclo, consagrados nos artigos 7.º e 8.º da Lei n.º 46/86 — Lei de Bases do Sistema

Educativo, retiramos para registo somente quatro alíneas que vão de encontro ao objecto do nosso estudo, respectivamente a); b); c) e i), citadas pelo Ministério da Educação

“a) Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses e aptidões, capacidade de raciocínio, memória, espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social; b) Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente inter-relacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; c) Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios; d) Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”.

(M.E. ,1998, p.16)

Estas alíneas serão as que do nosso ponto de vista, poderão ser desenvolvidas, aplicadas e potenciadas, nas quatro expressões mencionadas no programa e na organização curricular: Expressão Musical, Dramática, Motora e Plástica. As quais convergem para um domínio progressivo dos processos de expressão e de comunicação (verbais e não verbais), através da fomentação do conhecimento dos elementos substanciais da expressão visual e musical, bem como das regras da sua organização, com a finalidade óbvia de corroborar no desenvolvimento da sensibilidade estética da criança ou do adolescente em formação.

5.1 Componentes dos Domínios Disciplinares

Esta forma de organização por Blocos possibilita a todos os agentes educativos uma leitura longitudinal dos conteúdos neles integrados. Objectivamente, há todo o interesse em se impulsionar um entendimento e um aproveitamento integrado e evolutivo das actividades e conteúdos por ciclo e não por anos de escolaridade. Neste caso, o professor poderá, fazendo uma leitura longitudinal dos Blocos seleccionar as melhores acções para adequar aos ritmos variados de aprendizagem dos alunos, num determinado grupo ou turma. Permitindo desta forma ao docente, desenvolver capacidades de intervenção e acção mais assumidas, de acordo com a sua personalidade, forma de ver e encarar o mundo. Ordenadamente, os domínios disciplinares do 1º ciclo do Ensino Básico constituem uma trindade indissociável, num plano globalizante de estruturação e organização curricular (Princípios Orientadores da Expressão e Educação Musical): A

prática do canto, o movimento através do corpo e os instrumentos, são os principais elementos base da Expressão e Educação Musical no 1º ciclo. Ou seja o canto é para o (M. E., 1998, p.35): “Uma actividade síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando”. Para além de ser o seu próprio instrumento é, sem sombra de dúvida, o instrumento natural, sob o qual recairá todo um processo de descobertas simples e complexas, no âmbito da comunicação com o mundo exterior e consigo mesmo. É a sua arma de socialização, de intervenção e acção no mundo que a rodeia. O corpo em movimento, num formato espontâneo ou organizado, consegue desenvolver na criança, entre outras coisas, capacidades musicais variadas. Em danças, jogos, coreografias e outras actividades análogas, desenvolvem-se inevitavelmente potencialidades ainda por polir no educando e, com isso, incutir o prazer da actividade física e motora, melhorar os aspectos de coordenação e concentração etc. A parte que diz respeito à experimentação sonora, está entregue ao foro da descoberta, do prazer e do lado lúdico da educação. Sem perder de vista os objectivos e intentos manifestados pela teoria e pela prática, quer das orientações quer da prática lectiva. Os instrumentos devem ser vistos como prolongamentos efectivos do nosso corpo, pois pretendem ser uma espécie de complemento aos meios de que a criança dispõe para as suas experiências e, desta feita permitir que o aluno, compreenda os segredos da produção sonora e o prazer intrinsecamente ligado à fruição musical. Pois quer-se que a experimentação e dominação progressiva das faculdades do corpo e da voz deverão ser feitos, sempre que possível, por meio de actividades essencialmente lúdicas, facultando um justo enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças e jovens. O grau de dificuldade e as necessidades espelhadas pelos alunos devem e deverão ter respostas simples: experimentação, domínio técnico, bem-estar, trabalho corporal e vocal. A criatividade desenvolve um papel fundamental, sob o qual recaem as responsabilidades sobre a capacidade interventiva, pessoal ou colectiva do educando, bem como demonstrar as suas capacidades expressivas e criativas, enquanto educando e enquanto ser humano. Existe uma área à qual uma ínfima quantidade de professores e educadores dão o relevo necessário. Referimo-nos aos meios audiovisuais, pois em grande parte das situações são considerados elementos não criativos, estanques e uma grande barreira à criatividade do aluno. As crianças devem sempre que possível ter contacto com as suas raízes culturais, nas mais diversas formas de o fazer. Ou seja, para o (Ministério da Educação, 1998, p.73): “Devem ter contacto com as actividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional são referências culturais que a escola deve proporcionar”.

Deve haver, isso sim, uma preocupação constante por parte da escola, na pessoa do professor, em promover audições ao vivo e fazer gravações do que se faz, na escola e fora dela. Pois é a forma mais simples e consentânea de desenvolver capacidades e apurar sensibilidades artísticas nas crianças, que muitas das vezes não têm esse incentivo do meio familiar. Sabendo o que se faz e o que está historicamente provado na sua região e no seu país, no que diz respeito à música, será uma pessoa capaz e interessada em saber o que se faz no mundo e possivelmente comparar as situações de ambos. Zoltan Kodály (pedagogo e musicólogo Húngaro) conseguiu massificar o ensino da música e educar todo o seu povo, através das raízes musicais do seu país de origem, conseguindo que as gerações que em poucas coisas cruzam informação e trocam saberes, fazê-lo desta forma fabulosa como o conseguiu. Escutar é um procedimento individual complicado e evolutivo. Tudo depende da sensibilidade ou da experiência, pois actua como um filtro diante do mundo sonoro em que alguns sons criam especial atenção ou atingem significado. Se bem que a musicalidade, bem como as competências para dançar ou simplesmente comunicar pela palavra, estão intimamente ligadas ao desenvolvimento dessas mesmas capacidades. Portanto estará aqui uma das pontes que ligará as várias áreas de uma aprendizagem musical conseguida e convenientemente alicerçada. Abordaremos a Expressão e Educação Musical no 1º Ciclo, sob a forma de Blocos, para melhor compreensão dos seus conteúdos, requisitos, actividades e objectivos. Sendo que a voz, o corpo e os instrumentos são os recursos a incrementar através de Jogos de Exploração, que passamos a apresentar: 1) A Voz; 2) O Corpo; 3) Os Instrumentos. 1. A voz para (Allorto 1989; p.145): “É o órgão fonador e, ao mesmo tempo, o instrumento musical com que a natureza dotou o ser humano”. É por excelência o instrumento primordial na expressão e comunicação do ser humano. A sua utilização é diversa e rica, desde a invenção e improvisação na reprodução de melodias (rimas, lengalengas e outras) à entoação, do desenvolvimento tímbrico à capacidade vocal de por opção improvisar ou interpretar algo com ou sem texto definido. Entre muitas outras, tem a utilidade de estabelecer a ligação principal da comunicação entre as pessoas, nas suas vivências familiares, culturais e sociais. A voz deve ser um complemento do corpo. Para (Borba e Graça ,1996; p.371): “uma voz tem corpo quando é cheia, clara e volumosa. Nos instrumentos de corda dá-se o nome de corpo à caixa de ressonância”. Existe um caminho importante a percorrer sempre a par do que se vivencia na escola e a partir da escola. Num percurso individual e colectivo e, ao mesmo tempo, particular e global desenvolvimento do indivíduo. Para o (Ministério da Educação ,1998; p.75): “Sentir, no corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve”. Estaremos a falar da melhor forma de

viver a música por parte da criança. O corpo é de certa forma o despertar, o sentir dos elementos musicais e o esboço do que poderá ser expresso pelos mesmos. Como explicar e iniciar a educação/ expressão musical sem o uso do seu peculiar e fulcral instrumento de conhecimento e de entendimento entre a criança e som? Impossível. Aqui há prazer na execução das tarefas, inerentes ao desenvolvimento da sua musicalidade. Sob a forma de Movimento, de Dança e Percussão Corporal haverá conhecimento de facto e vivenciação suficientes para identificar e perceber os elementos ou matizes musicais que se lhe apresentam. Os instrumentos e a sua execução, são parte imprescindível na sensibilização e preparação musical da criança. A melhor forma é a sua experimentação, pondo-se em contacto duas realidades e dois intentos despertados na criança. A qualidade (sonora e material) dos instrumentos e objectos tornam-se num ponto de partida para jogos de exploração em que a criança pode escolher, experimentar e utilizar o som. Este bloco está associado às vivências e experimentações musicais propriamente ditas, por parte das crianças na escola. Os Jogos de Exploração que são o suporte do desenvolvimento das capacidades musicais, têm por obrigação de ser progressivamente complementadas por propostas visando o domínio dos aspectos fundamentais à experimentação e vivência musical da criança na escola. A construção dos próprios instrumentos constitui uma fase muito experimentada nas novas pedagogias e orientações mais recentes, se bem que não terão a eficácia que se lhe atribui, caso não for salvaguardada a verdade. Ou seja, não basta construir um instrumento, dentro de um processo de reutilização de materiais, mas sim, interessa que as crianças tenham contacto nem que só visual e auditivo com um instrumento real, com as suas características e funções delimitadas e integradas nas suas famílias de timbre. A educação / Expressão musical não se pode compadecer com hesitações e más perspectivas de sensibilização artística e musical das crianças. O professor aqui e em muitos outros sítios terá que ter um papel principalmente interventor e activo. Para o Ministério da Educação:

“Nos instrumentos musicais não construídos pelas crianças, estão incluídos os instrumentos musicais didácticos, caso as escolas estejam equipadas, e também alguns brinquedos musicais generalizados no País, passíveis de uma utilização de grande interesse educativo”.

(M.E.1998; p.76)

Está aqui espelhada a vontade estatal em diversificar o leque de escolha instrumental por parte do professor e dos alunos. O que se passa é que nem uma coisa nem outra ocorrem com naturalidade nas escolas portuguesas neste ciclo de ensino. Por um lado não há equipamento instrumental didáctico suficiente quanto mais significativo, ao mesmo tempo que a formação superior dos professores não é capaz de lhe inculcar o gosto e

vontade de realizar tarefas de reutilização ou reciclagem de materiais, quanto mais sensibilizar para as artes. A experimentação, o desenvolvimento e a criação musical, estabelecem paralelo com três áreas fundamentais:

- 1) Desenvolvimento Auditivo;
- 2) Expressão e Criação Musical;
- 3) Representação do Som.

Antes de mais entenda-se que escutar é um processo pessoal complexo e evolutivo condicionado a muitos factores a ele adstritos, como acima referimos. O pensamento musical e a sua linguagem dependem muito da assimilação de conceitos musicais, partindo das vivências musicais e dos respectivos jogos de exploração. Três itens relevantes obrigatoriamente abordados:

- 1) Aprender a escutar;
- 2) Dar nome ao que se ouve;
- 3) Relacionar e organizar sons e experiências realizadas; são capacidades essenciais à formação musical da criança, como forma de cultivar correctamente esta pratica, o desenvolvimento auditivo.

As actividades de expressão e criação musical, devem ser planeadas e levadas a cabo, na devida medida em que despertem as vontades dos alunos, no que diz respeito à participação em projectos e actividades, que de alguma forma constituam um chamamento às suas capacidades expressivas e criativas. Ou seja será necessário implementar uma lógica de participação e necessidade em produzir material musical original, individual ou colectivo, conforme os casos e segundos os objectivos que se propõem. Desta forma partir-se-á para uma fase em que a criança já domina a linguagem musical e os seus códigos, para de forma inovadora poder pôr em prática os conceitos e a prática instrumental decerto já vivenciada em fases anteriores. Este espaço de criação, à imagem de outros, deve permitir ritmos de criação diferenciados e distintos, para que o resultado seja positivo e não discriminatório. Sabendo nós como se processa a criação. Existe uma fase crucial no que concerne à auto-estima e à valorização pessoal e social. Quer-se que a criança se torne capaz (de forma individual ou colectiva), de incrementar projectos próprios, contando com a ajuda do professor na selecção e domínio dos meios utilizados. O professor aqui, como em outros domínios, assume um papel mais virado para o auxílio e acompanhamento / orientação. Nesta fase, ter-se-á que atender ao domínio ou não da nomenclatura musical necessária a esta prática, por parte do professor. A representação do som é uma necessidade natural de quem vivencia a música, de quem expressa e cria, naturalmente que sente uma necessidade intrínseca em registar o que faz

e o que cria. Pois, a par do que indica o (Ministério da Educação, 1998; p.80): “A representação gráfica do som faz parte de um percurso que se inicia pelo registo do gesto livre, ganha gradualmente concisão e poder comunicativo, organizando-se em conjuntos de sinais e símbolos”. Ainda que levemente, sente-se que a legislação aponta para a necessidade de esta prática ser na medida do possível integrada (utilização de símbolos de leitura e escrita musical e o domínio de práticas adequadas).

5.1.1 Enriquecimento Curricular (Área de Música)

As orientações programáticas no âmbito do Programa de Enriquecimento Curricular (Música, Apoio ao estudo, Inglês e Actividade Física e Desportiva) no que concerne ao ensino de Música no 1º ciclo do Ensino Básico, estão expostas no Decreto Lei de 20 de Outubro de 2006, são principalmente os seguintes:

1. Audição;
2. Interpretação;
3. Composição.

Onde interagem e fisicamente estão aglomerados todos os ciclos de ensino, desde o Pré-Escolar ao ensino secundário (excepto o ensino universitário). Em alguns casos só são constituídos pelo Pré-escolar e o 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico, o que quer dizer que estes agrupamentos em geral são susceptíveis de filosofias organizacionais diversas, onde interagem sem que estejam próximos fisicamente, embora possam deter as mesmas características dos agrupamentos verticais. Se bem que esta gestão é, por norma, concentrada na escola que detenha as melhores condições físicas e humanas para assumir essas responsabilidades de gestão. Aliada a estas premissas de trabalho, aparecem em linhas gerais algumas orientações para que os docentes responsáveis por estas áreas as tenham em linha de conta, ou seja: no 1º ciclo, as crianças devem aprender fazendo, interligando a voz e o canto com o corpo e o movimento, ao mesmo tempo que desenvolvem a criatividade e a imaginação. Nesta linha, as aprendizagens e competências que as crianças desta faixa etária devem desenvolver centram-se em quatro organizadores, a partir dos quais são desenvolvidas diversas actividades: percepção sonora e musical, interpretação e comunicação, experimentação e criação, culturas musicais nos contextos.

Este programa de Enriquecimento Curricular é recente e ainda está em franca expansão, pelo menos poderemos afirmar que o balanço é extremamente positivo,

atendendo aos números de escolas e de alunos envolvidos e, acima de tudo, a diversidade de instituições (entidades promotoras) que estão a ajudar o poder político a elevar a qualidade e a massificar o ensino de música na infância em Portugal. Tais como: Autarquias, Agrupamentos de Escolas e Associações de pais.

6 Programa de Expressão Musical Para o 1º Ciclo

6.1 Princípios Orientadores

Através do corpo em movimento, de uma forma espontânea ou nos jogos de roda e nas danças (formas mais organizadas do movimento) as crianças desenvolvem potencialidades musicais múltiplas. Os instrumentos, entendidos como prolongamento do corpo, são o complemento necessário para o enriquecimento dos meios de que a criança se pode servir nas suas experiências, permitindo, ainda, conhecer os segredos da produção sonora. A experimentação e domínio progressivo das possibilidades do corpo e da voz deverão ser feitos através de actividades lúdicas, proporcionando o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças. A participação em projectos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas. A audição ao vivo ou de gravação, o contacto com as actividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional, são referências culturais que a escola deve proporcionar. O tipo de aprendizagens a realizar pela criança, torna-se agora fulcral para desenvolvimento do aluno, numa perspectiva vasta de oportunidades e realização de experiências, no que diz respeito às aprendizagens, baseado no Ministério da Educação, no que respeita à (Organização Curricular e Programas, Ensino Básico 1º Ciclo ,1998, p.29) devem ser: “Activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam efectivamente o direito ao sucesso escolar de cada aluno”. Onde se integrarão as artes em geral, a expressão e educação ou expressão e comunicação como áreas determinantes do sucesso escolar e pessoal do aluno.

6.1.1 Jogos de Exploração

A entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas, são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz. A dificuldade ou menor interesse da criança por uma ou mais das partes referidas não deve ser entendida

como uma menor musicalidade, devendo o professor procurar ajudar a criança a ultrapassar essas dificuldades ou falta de interesse.

As situações musicais vividas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par com o seu desenvolvimento global M. E., (1990). O Corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve. O movimento, a dança, a percussão corporal são meios de que o professor dispõe para, com pleno agrado das crianças, desenvolver a sua musicalidade M.E., (1990). Voz, corpo e instrumentos são os recursos a desenvolver através de jogos de exploração. Estes devem partir das vivências sonoro-musicais visando o seu domínio, com forte acentuação em actividades lúdicas, por forma a evitar situações de puro exercício que afastam as crianças. Segundo o M.E. (1990), o desenvolvimento da musicalidade é um processo gradual, dependente do domínio de capacidades instrumentais, da linguagem adequada, do gosto pela exploração, da capacidade de escutar. Os jogos de exploração para cada uma das rubricas indicadas vão assim ganhando complexidade por forma a responder ao desenvolvimento das capacidades musicais referidas. Há que atender à singularidade musical de cada criança, dando-lhe oportunidade de desenvolver, à sua maneira, as propostas e projectos próprios e do professor. Voz, corpo e instrumentos formam um todo, sendo a criança solicitada a utilizá-los de forma integrada, harmoniosa e criativa. A voz é um instrumento primordial, e na criança um modo natural de se expressar e comunicar, marcado pela vivência familiar e pela cultura.

Sendo os jogos de exploração a base do desenvolvimento das capacidades musicais, devem ser gradualmente complementados por propostas visando o domínio de aspectos essenciais à vivência musical da criança na escola: desenvolvimento auditivo; expressão e criação musical; representação do som.

6.1.2 Voz

Instrumento primordial, é, na criança, um modo natural de se expressar e comunicar, marcado pela vivência familiar e pela cultura. As situações musicais vivenciadas pela criança na escola são a melhor forma de proporcionar o desenvolvimento dos aspectos essenciais da voz, a par como seu desenvolvimento global. Atenda-se que «escutar» é um processo pessoal complexo e evolutivo, dependendo da sensibilidade e experiência e actuando como um filtro perante o mundo sonoro em que alguns sons despertam especial interesse ou ganham significado. A musicalidade, bem como as capacidades de dançar ou comunicar pela palavra, está estreitamente ligada ao

desenvolvimento dessa capacidade. Dizer rimas e lengalengas; entoar rimas e lengalengas; cantar canções; reproduzir pequenas melodias; experimentar sons vocais (todos os que a criança é capaz de produzir) . A voz e o corpo constituem os meios mais elementares para a realização de actividades musicais. A voz é a principal protagonista dos jogos vocais, o corpo é um instrumento sonoro no jogo instrumental é um veículo de expressão no jogo pelo movimento. As actividades de expressão vocal organizam-se em jogos com palavras, trava línguas, adivinhas, canções,... É importante que a criança cante. A partir destas actividades de canto, fomentar-se-á o cuidado da voz, a respiração, a vocalização e a colocação correcta do corpo. A criança deve, também imitar e reproduzir sons do ambiente individualmente e em grupo.

Temos também as actividades de representação, este tipo de actividades é constituído por todas as actividades que se inserem no âmbito da representação gráfico-plástica da música e dos seus elementos. Permitem assim às crianças um contacto inicial com os primeiros códigos de comunicação musical, representação gráfica dos diferentes sons, a realização de desenhos que expressam o que sugere uma melodia, a expressão de pequenas mensagens sonoras e exemplos de actividades de representação. A canção é uma das principais actividades musicais na idade escolar de uma criança. Na canção encontram-se os diferentes elementos musicais: melodia e harmonia. A canção permite o desenvolvimento da observação, expressão e representação musical, com base nas capacidades a desenvolver, qualquer que seja o conteúdo a abordar.

As canções a utilizar devem ser seleccionadas criteriosamente e o tema deve ser atractivo e interessante para as crianças. O texto e o vocabulário devem estar adaptados à idade das crianças e devem incluir repetição de frases, trava línguas e onomatopeias. O ritmo das canções deve estar adequado às possibilidades das crianças. As melodias devem partir inicialmente de dois sons e progressivamente se irão ampliando para três ou mais sons de acordo com as possibilidades das crianças. A actividade de canto deve ser, antes de tudo, uma actividade gratificante, que proporcione momentos de prazer e de bem-estar. No processo de ensino-aprendizagem de uma canção dever-se-ão ter em conta os seguintes aspectos:

- Jogos preliminares com a voz e o corpo, com elementos do ritmo da canção;
- Jogos a partir dos parâmetros do som com o texto da canção. inicialmente com uma palavra, depois com uma frase até completar o texto;
- Apresentação, em forma de eco, do ritmo da canção;

- Apresentação, em forma de eco, da melodia inicialmente, frase por frase.
- Interpretação da canção.

Neste processo poder-se-ão utilizar como apoio, partituras visuais da canção, gestos, movimentos ou outros recursos plásticos/gráficos que facilitem a memorização do texto, do ritmo e da melodia. Todo o tipo de materiais utilizados na realização de actividades musicais considerados recursos didácticos. A imitação é considerada um recurso didáctico. A imitação implica um processo de observação daquilo que se deseja a sua compreensão e a sua reprodução. A imitação favorece o desenvolvimento de atitudes de atenção que são muito importantes para a realização de actividades musicais. O espaço onde se realizam as actividades, bem como os grupos com que se trabalha e, ainda, o tempo de realização são considerados, também, recursos didácticos. Os recursos didácticos podem ser musicais ou extramusicais, assim, a pulsação, o acento, o ostinato, o eco, os parâmetros do som (timbre, intensidade, duração e altura)...são conteúdos de aprendizagem musical tendo conta estes conceitos e através de uma canção/audição/dança no ponto de partida para uma série de actividades musicais. Estão relacionadas com a realidade e interesses das crianças e formam parte das actividades habituais nestas idades. São exemplos destes recursos, os contos, as histórias, as dramatizações, as representações gráficas, as revistas, os meios de comunicação audiovisual, etc.

6.1.3 O Corpo

Sentir, no corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve. Todos os matizes sonoros podem assim ser vivenciados, sendo, para a maioria das crianças, a melhor forma de sentir e conhecer a música. O movimento, a dança, a percussão corporal são meios de que o professor dispõe para, com pleno agrado das crianças, desenvolver a sua musicalidade.

- Experimentar percussão corporal, batimentos, palmas,...
- Acompanhar canções com gestos e percussão corporal
- Movimentar-se livremente a partir de: sons vocais e instrumentais; melodias e canções; gravações.
- Associar movimentos a: pulsação, andamento, dinâmica acentuação, divisão binária/ternária, dinâmica.
- Fazer variações bruscas de andamento (rápido, lento) e intensidade (forte, fraco).

- Fazer variações graduais de andamento («acelerando», «retardando») e de intensidade (aumentar, diminuir).
- Participar em coreografias elementares inventando e reproduzindo gestos movimentos, passos.

6.1.4 Instrumentos

As qualidades sonoras de materiais e objectos são ponto de partida para jogos de exploração em que a criança selecciona, experimenta e utiliza o som. Ao juntar diferentes elementos, introduzindo-lhes modificações, inicia a construção de fontes sonoras elementares, da sua iniciativa ou por sugestão do professor. Os brinquedos musicais regionais da tradição popular portuguesa merecem especial referência por poderem ser integrados nos instrumentos musicais elementares. O recurso a artífices, a familiares das crianças, a fabricantes de instrumentos e brinquedos musicais da região, são uma preciosa ajuda para o professor. Nos instrumentos musicais não construídos pelas crianças, estão incluídos os instrumentos musicais didácticos, caso as escolas estejam equipadas, e também alguns brinquedos musicais generalizados no País, passíveis de uma utilização de grande interesse educativo. Casos haverá em que as crianças possuem ou têm acesso a instrumentos musicais, que podem trazer e tocar na escola.

- Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objectos;
- Construir fontes sonoras elementares introduzindo modificações em materiais e objectos;
- Construir instrumentos musicais elementares seguindo indicações ordenadas de construção;
- Utilizar instrumentos nos musicais madeiras, canas, cordas, peles, esferovites, etc.

6.1.5 Desenvolvimento Auditivo

Aprender a escutar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências realizadas, são capacidades essenciais à formação musical da criança. Os jogos de exploração e vivências musicais são pontos de partida para a aquisição de conceitos que enriquecem a linguagem e pensamento musical.

- Identificar sons isolados do meio próximo da natureza;
- Identificar ambientes/texturas sonoras: do meio próximo da natureza;
- Identificar e marcar a pulsação e/ou ritmo de: lengalengas, canções, melodias e danças, utilizando percussão corporal, instrumentos, voz, movimento;

- Reconhecer ritmos e ciclos: da vida (pulsção, respiração...) da natureza (noite-dia, estações do ano...) de máquinas e objectos de formas musicais (aa, ab, aba...);
- Reproduzir com a voz ou com instrumentos: sons isolados, motivos, frases, escalas, agregados sonoros, canções e melodias (cantadas ou tocadas, ao vivo ou de gravação);
- Organizar, relacionar e classificar conjuntos de sons segundo: timbre, duração, intensidade, altura, localização;
- Dialogar sobre: meio ambiente sonoro, audições musicais, produções próprias e do grupo, encontros com músicos, sonoplastia nos meios de comunicação com que tem contacto (rádio, televisão, cinema, teatro,...)

6.1.6 Representação do Som

As actividades relativas à representação gráfica da música nesta etapa educativa permitem às crianças, em primeiro lugar, descobrir que a música pode ser representada mediante uma serie de grafias e também pôr-se em contacto com elas. Por tudo isto, é muito conveniente que as crianças vejam a escrita musical de algumas das canções que cantam ou, por vezes, da música que escutam. Da mesma maneira, as crianças podem iniciar-se na leitura e escrita de sons determinados que ouvem e interpretam. Para isso podem ser utilizados diversos meios e espaços, além dos convencionais, para introduzir um pentagrama e as notas ou sinais de modulação: no quadro com giz, no chão com objectos, marcando a terra com paus, no ar com gestos, entre muitos outros. A representação gráfica do som faz parte de um percurso que se inicia pelo registo do gesto livre, ganha gradualmente concisão e poder comunicativo, organizando-se em conjuntos de sinais e símbolos. A utilização de símbolos de leitura e escrita musical e o domínio de gística adequada, decorrentes da prática musical contemporânea deve, quando possível, ser integrada.

- Inventar/utilizar gestos, sinais e palavras para expressar/comunicar;
- Timbre; intensidade; duração; altura; pulsção; andamento e dinâmica;
- Inventar/utilizar códigos para representar o som da voz, corpo e instrumentos ;
- Inventar/utilizar códigos para representar sequências e texturas sonoras;
- Utilizar vocabulário adequado a situações sonoro/musicais vivenciadas;
- Identificar e utilizar gradualmente/dois símbolos de leitura e escrita musical;
- Contactar com várias formas de representação sonoro/musical: em partituras adequadas ao seu nível etário, em publicações musicais, nos encontros com músicos.

7 Competências no 1º Ciclo

7.1 Competências Gerais

O conjunto das competências gerais constitui um elemento de trabalho central no processo de desenvolvimento do currículo.

“Competência é a capacidade ou habilidade de efectuar tarefas ou fazer frente a situações diversas de forma eficaz num contexto determinado, sendo para isso necessário mobilizar atitudes, habilidades e conhecimentos ao mesmo tempo e de forma inter-relacionada”

(Zabala e Arnau. 2007, p.44)

O termo "competência" pode assumir diferentes significados, pelo que importa deixar claro em que sentido é usado. Adopta-se aqui uma noção ampla de competência, que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em acção ou em uso. Deste modo, não se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno. Neste sentido, a noção de competência aproxima-se do conceito de literacia. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovido de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas. A competência não está ligada ao treino para, num dado momento, produzir respostas ou executar tarefas previamente determinadas. A competência diz respeito ao processo de activar recursos (conhecimentos, capacidades, estratégias) em diversos tipos de situações, nomeadamente situações problemáticas. Por isso, não se pode falar de competência sem lhe associar o desenvolvimento de algum grau de autonomia em relação ao uso do saber. As competências formuladas não devem, por isso, ser entendidas como objectivos acabados e fechados em cada etapa, mas sim como referências para o trabalho dos professores, apoiando a escolha das oportunidades e experiências educativas que se proporcionam a todos os alunos, no seu desenvolvimento gradual ao longo do ensino básico.

Convirá ainda esclarecer a opção pelo uso do termo "essenciais", a qual está ligada à rejeição da ideia de definir "objectivos mínimos". A própria designação de competências essenciais procura salientar os saberes que se consideram fundamentais, para todos os cidadãos, na nossa sociedade actual, tanto a nível geral como nas diversas

áreas do currículo. Em particular, em cada uma das disciplinas, trata-se de identificar os saberes que permitem aos alunos desenvolver uma compreensão da natureza e dos processos dessa disciplina, assim como uma atitude positiva face à actividade intelectual e ao trabalho prático que lhe são inerentes. Quanto aos espaços e tempos a contemplar nos horários de trabalho escolar, importa destacar que constituem áreas do currículo, para além daquelas que têm um carácter estritamente disciplinar, novas áreas, de natureza transversal e integradora, nos termos do Decreto-Lei 6/2001: a Área de Projecto, o Estudo Acompanhado e a Formação Cívica. Além disso, as actividades de enriquecimento curricular, não sendo obrigatórias, integram o currículo dos alunos que nelas estão envolvidos e, para estes, correspondem a oportunidades de aprendizagem que devem ser articuladas com todas as outras. A clarificação das competências a alcançar no final da educação básica toma como referentes os pressupostos da lei de bases do sistema educativo, sustentando-se num conjunto de valores e de princípios que a seguir se enunciam:

- A construção e a tomada de consciência da identidade pessoal e social;
- A participação na vida cívica de forma livre, responsável, solidária e crítica;
- O respeito e a valorização da diversidade dos indivíduos e dos grupos quanto às suas pertenças e opções;
- A valorização de diferentes formas de conhecimento, comunicação e expressão;

O desenvolvimento do sentido de apreciação estética do mundo;

- O desenvolvimento da curiosidade intelectual, do gosto pelo saber, pelo trabalho e pelo estudo;
- A construção de uma consciência ecológica conducente à valorização e preservação do património natural e cultural;
- A valorização das dimensões relacionais da aprendizagem e dos princípios éticos que regulam o relacionamento com o saber e com os outros.

Equacionaram-se à luz destes princípios as competências gerais, concebidas como saberes em uso, necessárias à qualidade da vida pessoal e social de todos os cidadãos, a promover gradualmente ao longo da educação básica.

À saída da educação básica, o aluno deverá ser capaz de:

1) Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano;

(2) Usar adequadamente linguagens das diferentes áreas do saber cultural, científico e tecnológico para se expressar;

(3) Usar correctamente a língua portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio;

(4) Usar línguas estrangeiras para comunicar adequadamente em situações do quotidiano e para apropriação de informação;

(5) Adoptar metodologias personalizadas de trabalho e de aprendizagem adequadas a objectivos visados;

(6) Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável;

(7) Adoptar estratégias adequadas à resolução de problemas e à tomada de decisões;

(8) Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa;

(9) Cooperar com outros em tarefas e projectos comuns;

(10) Relacionar harmoniosamente o corpo com o espaço, numa perspectiva pessoal e interpessoal promotora da saúde e da qualidade de vida.

A partir destas competências gerais, cada agrupamento elabora as competências específicas por cada área disciplinar, que aqui no agrupamento onde fiz o trabalho de campo foram as seguintes:

7.2 Competências Específicas

	Lingua portuguesa
Compreensão do oral	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades do Português, incluindo o Português padrão. - Familiaridade com o vocabulário e as estruturas gramaticais de variedades do Português e conhecimento de chaves linguísticas e não linguísticas para a identificação de objectivos comunicativos.
Expressão oral	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de se exprimir de forma confiante, clara e audível, com adequação ao contexto e ao objectivo comunicativo. - Conhecimento de vocabulário diversificado e de estruturas sintácticas de complexidade crescente.
Leitura	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para decifrar de forma automática cadeias grafemáticas, para localizar informação em material escrito e para apreender o significado global de um texto curto. - Conhecimento de estratégias básicas para a decifração automática de cadeias grafemáticas e para a extracção de informação de material escrito.
Expressão Escrita	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade para produzir textos escritos com diferentes objectivos comunicativos; - Conhecimento de técnicas básicas de organização textual.
Conhecimento Explícito	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de usar o conhecimento da língua como instrumento na aprendizagem da leitura e da escrita. - Conhecimento de paradigmas flexionais e de regras gramaticais básicas.
	Matemática
Números e cálculo	<ul style="list-style-type: none"> - A compreensão do sistema de numeração de posição e do modo como este se relaciona com os algoritmos das quatro operações; - O reconhecimento dos números inteiros e decimais e de formas diferentes de os representar e relacionar, bem como a aptidão para usar as propriedades das operações em situações concretas, em especial quando aquelas facilitam a realização de cálculos.
Geometria	<ul style="list-style-type: none"> - O reconhecimento de formas geométricas simples, bem como a aptidão para descrever figuras geométricas e para completar e inventar padrões; - A aptidão para realizar construções geométricas simples, assim como para identificar propriedades de figuras geométricas; - A compreensão do processo de medição e a aptidão para fazer medições e estimativas em situações diversas do quotidiano utilizando instrumentos apropriados.
	Estudo do Meio
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhece e valoriza as características do seu grupo de pertença (normas de convivência, relações entre membros, costumes, valores, língua, credo, religião ...) e respeita e valoriza outros povos e outras culturas, repudiando qualquer tipo de discriminação - Participa em actividades lúdicas de investigação e descoberta e utiliza processos científicos na realização de actividades experimentais; - Analisa criticamente algumas manifestações de intervenção humana no Meio e adopta um comportamento de defesa e conservação do património cultural próximo e de recuperação do equilíbrio ecológico - Preserva a saúde e segurança do seu corpo de acordo com o conhecimento que tem das suas potencialidades e limitações e respeita e aceita as diferenças individuais

	<p>(idade, sexo, raça, cor, personalidade...);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifica alguns objectos e recursos tecnológicos, reconhece a sua importância na satisfação de determinadas necessidades humanas e adopta uma postura favorável ao seu desenvolvimento. - Identifica, compara e relaciona as principais características do Meio Físico e do Meio Social; - Identifica alguns elementos relativos à História e Geografia de Portugal; - Reconhece e valoriza expressões do património histórico e cultural próximo; - Manifesta respeito por outros povos e culturas. - Conhecimento da posição da Terra no espaço, relativamente a outros corpos celestes; - Compreensão das razões da existência de dia e noite e das estações do ano; - Utilização de alguns processos de orientação como forma de se localizar e deslocar na Terra; - Análise de evidências na explicação científica da forma da Terra e das fases da Lua; - Reconhecimento da importância da Ciência e da Tecnologia na observação de fenómenos.
	Expressão Plástica
	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o seu corpo e explorar a representação da figura humana - Perceber que a mistura das cores gera novas cores. - Criar formas a partir da sua imaginação utilizando intencionalmente os elementos visuais - Conhecer e aplicar os elementos visuais – linha, cor, textura, forma, plano, luz, volume – e a sua relação com as imagens disponíveis no património artístico, cultural e natural
	Expressão Musical
	<ul style="list-style-type: none"> - Canta as suas músicas e as dos outros utilizando técnicas vocais simples - Toca as suas músicas e as dos outros, utilizando instrumentos acústicos, electrónicos, convencionais e não convencionais - Apresenta publicamente peças musicais utilizando instrumentos e técnicas interpretativas simples. - Identifica e explora a qualidade dos sons - Identifica auditivamente mudanças rítmicas, melódicas e harmónicas - Identifica diferentes culturas musicais e os contextos onde se inserem - Acompanha canções com gestos /movimento - Conhecer e vivenciar os elementos da dança
	Expressão dramática
	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar-se e comunicar com os outros. - Explorar diferentes formas e atitudes corporais. - Explorar maneiras pessoais de desenvolver o movimento. - Explorar diferentes tipos de emissão sonora. - Aliar gestos e movimentos ao som. - Reconhecer e reproduzir sonoridades. - Explorar, individual e colectivamente, diferentes níveis e direcções no espaço. - Utilizar, recriar e adaptar o espaço circundante. - Orientar-se no espaço através de referências visuais, auditivas e tácteis. - Utilizar e transformar o objecto, através da imaginação. - Explorar o uso de máscaras, fantoches e marionetas. - Mimar atitudes, gestos e acções. - Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples. - Participar na criação oral de histórias. - Observar, escutar e apreciar o desempenho dos outros.

	Educação Física
	<p>- Elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas da resistência geral, da velocidade de reacção simples e complexa, de execução das acções motoras básicas e de deslocamento, da flexibilidade, do controlo da postura, do equilíbrio dinâmico em situação de voo, de aceleração e de apoio instável e ou limitado, do controlo de orientação espacial, do ritmo e da agilidade.</p> <p>- Participar com empenho no aperfeiçoamento da sua habilidade nos diferentes tipos de actividades, procurando realizar as acções adequadas com correcção e oportunidade.</p> <p>- Cooperar com os companheiro nos jogos e exercícios, compreendendo e aplicando as regras combinadas na turma, bem como os princípios de cordialidade e respeito na relação com os colegas e professor.</p> <p>- Participar em jogos ajustando a sua iniciativa própria e as qualidades motoras na prestação às oportunidades oferecidas pela situação de jogo e ao seu objectivo.</p>

7.3 Competências Transversais ao Currículo

- Pontualidade/assiduidade;
- Participação interesse e empenho;
- Atenção/concentração;
- Hábitos de trabalho/organização;
- Persistência, responsabilidade, autonomia;
- Comportamento/atitudes;;
- Responsabilidade;
- Imaginação/criatividade
- Utilização de diferentes formas de comunicação;
- Respeito pelo outro e por si próprio;
- Identificação de situações problemáticas;
- Aplicação das estratégias de resposta às situações problemáticas;
- Utilização e aplicação de diversas técnicas de estudo, adaptando-as às suas necessidades ou às do grupo.

7.4 O aparecimento das Competências Básicas no Seio da União Europeia

O conceito competência é novo, não no mundo das empresas mas no âmbito da educação. Formar pessoas por competências é o mesmo que dizer formar pessoas

competentes, respondendo assim a uma necessidade do sistema educativo dar respostas adequadas a uma realidade bem diferente da de há alguns anos atrás.

“É dizer, pede-se à instituição escolar que forme pessoas competentes para se moverem activamente na sociedade” (EUFONÍA Didáctica de la Música n. 41 julio, 2007, p.49). As competências são as capacidades postas em prática na nossa vida. Uma competência só se revela que se possui quando na prática se mobilizam diferentes recursos e conhecimentos e se faz frente a uma situação problemática. Portanto como docentes não podemos saber se os alunos possuem ou não determinada competência. Podemos dizer que ser competente é levar a cabo com sucesso uma determinada tarefa. A aprendizagem por competências, bem como os critérios para a sua selecção aquisição e avaliação tem suscitado nos últimos anos o interesse de investigadores, pedagogos e educadores.

“Desde a década de noventa, a OCDE, a União Europeia e outros organismos internacionais promoveram estudos e projectos que visam dar resposta às exigências educativas da nossa sociedade. Por seu lado, a Lei Orgânica de Educação, recentemente aprovada, inclui uma série de competências básicas cuja aquisição depende da contribuição das várias áreas e matérias que compõem o currículo”

(EUFONÍA Didáctica de la Música n. 41 julio, 2007, p.49)

O aparecimento e uso das novas tecnologias teve um impacto grande na velocidade das várias mudanças na nossa sociedade e na renovação e multiplicação dos conhecimentos levando-nos a pensar que a aquisição e retenção de dados não é suficiente e tem-se revelado cada vez menos importante. Deste modo a educação vira-se para uma série de competências básicas englobando conhecimentos teóricos, habilidades e procedimentos e atitudes, dotando os alunos dos elementos necessários para enfrentar com sucesso a sociedade actual. Dois anos após o conselho de Lisboa ter definido três destrezas básicas de aprendizagem ao longo da vida (TIC e a cultura tecnológica; as línguas estrangeiras; o espírito empreendedor e as habilidades sociais), o conselho europeu de Barcelona, aumenta para oito esta lista de destrezas básicas:

- “.Comunicação na língua materna.
- .Comunicação em línguas estrangeiras.
- .Alfabetização numérica e competências básicas em ciência e tecnologia.
- . Competência digital.
- . Aprender a aprender.
- . Competências interpessoais, interculturais e sociais.
- . Espírito empreendedor.
- . Cultura geral.”

(EUFONÍA Didáctica de la Música n. 41 julio, 2007, p.50)

A União Europeia apresenta no currículo da LOE (Ley Orgánica de Educación), oito competências básicas:

- “1. Competência em comunicação linguística.
2. Competência matemática.
3. Competência no conhecimento e interacção com o mundo físico.
4. Tratamento da informação e competência digital.
5. Competência social e de cidadania.
6. Competência cultural e artística.
7. Competência para aprender a aprender.
8. Autonomía e iniciativa pessoal.”

(EUFONÍA Didáctica de la Música n. 41 julio, 2007, p.52)

Para que a educação musical contribua para o desenvolvimento das competências básicas, tem que haver uma selecção dos conteúdos bem como uma planificação de actividades e da metodologia. Não podemos esperar por exemplo que os alunos de música desenvolvam a competência “tratamento de informação e competência digital”, se não utilizam na sala de aula as TIC. O mesmo se passa em relação à aquisição das outras competências.

7.5 Contribuição da Música Para a Aquisição das Competências Básicas

A música contribui directamente para a aquisição da competência cultural e artística dotando o aluno de conhecimentos necessários para uma prática musical activa. Uma pessoa competente, musicalmente falando seria alguém que desenvolveu uma série de capacidades no final da sua aprendizagem e que seria capaz de:

- “. Cantar, tocar «de ouvido» (ou, eventualmente, lendo partituras), dançar ou participar num grupo musical.
- . Compreender e disfrutar da música que escuta.
- . Interessar-se por músicas de diversos estilos, épocas e culturas, com a capacidade para emitir juízos críticos acerca da música que ouve.
- . Desenvolver um compromisso pessoal com a música, interessando-se pela vida musical da sua comunidade, apoiando-a e participando activamente nela.
- . Utilizar a música em processos criativos, seja inventando-a ou seleccionando músicas adequadas para criar montagens audiovisuais e para outras actividades quotidianas ou artísticas.”

(EUFONÍA Didáctica de la Música n. 41 julio, 2007, p.53)

Todas as pessoas conseguem alcançar em maior ou menor grau estes itens descritos, dependendo o seu êxito dos objectivos e conteúdos considerados prioritários e da planificação e metodologia do professor. Para cantar, tocar ou dançar, é preciso treinar ao longo de toda a escolaridade. Para desfrutar da música é necessário compreendê-la e isso depende em parte do conhecimento de alguns elementos da linguagem musical. O interesse por músicas de vários estilos, épocas e culturas depende da variedade do repertório apresentado na aula pelo professor. O desenvolvimento de um compromisso pessoal com a música, pode vir de um conjunto de actividades realizadas na aula, no entanto, é necessário envolver o aluno nessas actividades estimulando o interesse e a participação. Por último, o desenvolvimento de capacidades que permitam utilizar a música em processos criativos depende muito das experiências proporcionadas na aula com actividades de criação musical, incentivando os alunos à experimentação e imaginação, sem medo de errar. Na aquisição da “competência social e de cidadania”, a música também pode ter um papel relevante. Actividades como o canto colectivo, a dança e a interpretação instrumental, programação de concertos, podem potenciar o desenvolvimento desta competência, desde que aconteçam num clima de respeito mútuo na expressão de sentimentos, aceitação dos próprios erros, valorização dos seus esforços e dos outros, aprovar e sentir-se aprovado.

Na aquisição da competência “tratamento da informação e competência digital”, a música pode eventualmente ter também um papel relevante na medida em que se pode proporcionar ao aluno o aproveitamento das possibilidades que oferecem as TIC tanto no processo de criação, interpretação e audição musical, como na pesquisa de informação. A contribuição da música para a aquisição da competência “autonomia e iniciativa pessoal”, pode ser relevante sempre que se dê a possibilidade ao aluno de tomar as suas próprias decisões sem medo de se enganar ou falhar, programando actividades baseadas em projectos individuais e em pequeno e grande grupo, onde os alunos orientados pelo professor tenham que trabalhar de forma autónoma e tomar as suas próprias decisões. A competência “aprender a aprender”, está relacionada com a anterior, uma vez que o seu objectivo é alcançar a autonomia na aprendizagem. Sempre que o professor esteja a ajudar os alunos a reflectir sobre as suas próprias dificuldades ou os seus próprios erros e orientá-los no sentido de superar dificuldades e corrigir erros, está a contribuir para a aquisição desta competência. Também são extremamente úteis as estratégias na aprendizagem musical como: a atenção; concentração; a memória; escutar; a coordenação e a resolução de problemas. Por último convém realçar aqui o papel preponderante das TIC, procurando sempre que possível incorporar estes recursos na sala de aula, de modo a

que o aluno possa utilizar como uma ferramenta fundamental no processo de auto aprendizagem. Relativamente à “competência em comunicação linguística”, a música pode contribuir para comunicação oral e para a compreensão da leitura, através da aquisição e uso de um vocabulário específico, canções e outras obras musicais com texto, produção de mensagens com linguagem musical e verbal integradas, apreciação do valor poético e literário dos textos das canções, tanto na própria língua como em língua estrangeira. Quanto à “competência no conhecimento e interacção com o mundo físico”, a música pode colaborar na conservação do meio ambiente através da identificação e proposição de soluções para os problemas gerados pelo excesso de ruído e uso indiscriminado da música, sendo que estes problemas afectam os nossos adolescentes. No que diz respeito à “competência matemática”, também a música pode contribuir para a sua aquisição sempre que se trabalha com temas que abordem a relação entre a música e a matemática tais como: a métrica musical, a proporcionalidade, as escalas e os intervalos, as séries harmónicas, aplicação de conceitos matemáticos e físicos relativos à acústica e ao comportamento de materiais sonoros.

É muito importante que os professores de música façam uma reflexão e tomem consciência do potencial educativo que poderão ter as diversas actividades musicais que se realizam na sala de aula. Não menos importante é que todos os docentes sejam sensíveis às possibilidades que a música oferece para a aquisição das competências básicas, não julgando a música como uma actividade lúdica e complementar. Temos de tomar consciência de que todas as disciplinas são importantes para a aquisição e desenvolvimento destas competências.

8 A Avaliação no 1º Ciclo

A diversidade das perspectivas em função das quais se tem vindo a abordar a problemática da avaliação, teria que ter necessariamente implicações no modo como se operacionaliza o processo de avaliação. Isto é, teria que ter implicações no modo como se definem as funções da avaliação e, deste modo, no modo como se seleccionam e valorizam as dimensões mais relevantes a ter em conta no âmbito daquele processo. Um dos exercícios clássicos da caracterização relacionada com as funções da avaliação foi aquele que Scriven, (1967) empreendeu quando distinguiu a avaliação formativa, interessada na monitorização do processo de ensino-aprendizagem, da avaliação sumativa, relacionada com a aferição de resultados e necessária ao processo de certificação. Nomeadamente Barlow, por seu turno, identifica uma grande diversidade nos sentidos e funções que a avaliação, pode ter, tais como:

“testar o nível de conhecimentos ou de habilidades do aluno, identificar suas capacidades ou suas dificuldades, controlar seus progressos, dar nota a seus trabalhos e aos de seus colegas, e classificá-los, conceder um diploma, prever a sequência da formação (...)”.

(Barlow 2006, p.112)

Nevo (1990), partindo da diferenciação feita por Scriven (1967) acrescenta mais duas funções da avaliação: a função psicológica ou sociopolítica, utilizada para aumentar a motivação e o conhecimento, e a função administrativa, quando a avaliação é usada como um exercício da autoridade. Neste debate, acerca das funções da avaliação, (Hadji, 2001, p.20) recorre a uma caracterização tripartida da utilidade do acto de avaliar, nomeadamente, a função de “informar os dois principais actores do processo, professor e aluno”, a função de regulação e, ainda, a função “correctiva”. Como se constata, do ponto de vista da operacionalização do processo de avaliação, a questão das funções que são inerentes ao acto de avaliar obrigam a uma reflexão cuidada. Tendo em conta esta reflexão, importa agora discutir as funções da avaliação, interpelando as dicotomias com que, usualmente, nos confrontamos neste âmbito, discutindo para que serve a avaliação. Serve para exercer o controlo ou para monitorizar actividades? Serve para certificar ou para contribuir para o desenvolvimento do processo de formação? Será que a avaliação formativa é incompatível com a avaliação sumativa?

8.1 Avaliação: Função de Controlo e/ou Função de Monitorização?

A avaliação, num primeiro momento, foi concebida como um processo de recolha de informação, funcionando como um meio de controlo dos resultados do trabalho. Classificar, seleccionar e certificar são as operações que mais se valorizam neste âmbito. A avaliação, entendida como um exercício de controlo, refere-se a uma norma ou um padrão, permitindo a comparação dos alunos entre si, por referência a um hipotético aluno médio Fernandes (2005). É, sobretudo, no contexto educativo que as pedagogias da instrução Fernandes (2005), configuram que se afirma a função de controlo da avaliação. Uma função que está associada à criação de hierarquias de excelência Perrenoud (1999), ao serviço da selecção académica dos alunos. É inevitável que a avaliação se circunscreva à sua função de controlo?

Outros autores (Perrenoud, 1999; Hadji, 2001; Ardoino e Berger, 1986), tendem a enfatizar, de forma articulada ou não, a função da avaliação como uma operação de monitorização e regulação das actividades. Embora nem sempre estejamos perante funções que são entendidas como contraditórias, importa valorizar a relação que se estabelece entre a avaliação como função de monitorização e a avaliação qualitativa, o

que leva Ardoino e Berger (1986), entre outros, a afirmar que não podia haver avaliação senão qualitativa. Estes referem que avaliar significa atribuir uma qualidade com referência a um valor e, com efeito, mesmo no âmbito de um procedimento que visa quantificar, é impossível suprimir toda a referência a valores. Avaliar significa exactamente dizer, pronunciar-se sobre o valor. Por isso, Jacques Ardoino e Guy Berger (1986), concluem que o que é típico da avaliação é a noção de valor e portanto da cifra ao valor, muda-se de registo ou seja, opera-se uma ruptura, porque na sua opinião só haverá avaliação no momento em que emerge o qualitativo no quantitativo. Nesse sentido, não existe avaliação senão qualitativa. Logo, segundo (Ardoino e Berger, 1986, p.p.123-124) deve-se reconstruir o sistema de interpretação, dotar-se de um novo referente, uma vez que “a avaliação por levantar a questão do sentido, consiste essencialmente em produzir, em construir, em criar um referente ao mesmo tempo em que se reporta a ele”. Ela não passa de construção permanente e continuamente inacabada do referente e, portanto, do sentido. Por essa razão, para estes autores, a avaliação distingue-se radicalmente da prova. Fazer prova é verificar a conformidade a um modelo de referência. Mas, segundo os autores Ardoino e Berger (1986), prova e avaliação pertencem a dois universos diferentes e inscrevem-se em dois paradigmas opostos Hadji (2001). Eis-nos perante duas funções que, mais do que deverem ser apreendidas, apenas, em termos das contradições que se possam estabelecer entre si, obrigam a discutir quer o que entendemos por educar, para depois, se reflectir sobre a congruência do acto de avaliar. É uma reflexão que não poderá ocorrer no vazio, obriga-nos a essa interpelação prévia e, posteriormente, a uma reflexão de carácter mais contextualizado. Sob inspiração do comportamentalismo a função de monitorização constitui uma função subordinada à função de controlo. O que se pretende é que todos os alunos atinjam os mesmos objectivos, os quais não são discutíveis, ainda que de forma diferenciada. É a avaliação, como actividade de monitorização, que visa garantir a eficácia do processo, a qual é aferida no momento da avaliação sumativa cuja função é controlar se os desempenhos dos alunos correspondem aos objectivos prescritos.

8.2 Avaliação Formativa Versus a Avaliação Sumativa

Sistematizou-se, pela primeira vez, através de Scriven (1967), o conceito de avaliação formativa e avaliação sumativa. Neste âmbito, o conceito de avaliação sumativa reveste-se mais pela sua associação à prestação de contas, à certificação e selecção, enquanto o conceito de avaliação formativa se desenha como uma avaliação mais associada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagem (Scriven, 1967; Rosales, 1984; Nevo, 1986; Fernandes,

2005; Salinas, 2004). Neste sentido, a capacidade de melhoria e desenvolvimento do avaliado é uma das funções da avaliação, o que permite afirmar-se, por esta via, a sua dimensão formativa. Assim, enquanto a avaliação formativa consiste na recolha e no «feedback» de informação apropriada para uma sistemática e contínua revisão do processo de ensino aprendizagem, tendo em vista o sucesso educativo, a avaliação sumativa envolve conclusões sobre o mérito e o valor de um processo já completo ou estabilizado, sendo utilizada para certificar. A avaliação formativa contrasta com a avaliação sumativa, no momento em que esta é realizada no fim de um ciclo de formação e está associada a um julgamento sobre a aprendizagem adquirida. Assim, a avaliação é considerada sumativa quando se propõe fazer um balanço no encerramento de um projecto. Não se pode estabelecer propriamente um processo de confronto entre a função formativa e a função certificativa da avaliação. São funções que correspondem a momentos diferentes e assumem papéis diferentes no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Pode afirmar-se, até, que a assunção da avaliação como uma operação formativa pode contribuir para que os alunos sejam bem sucedidos na avaliação sumativa, a qual, deste modo, contribui, assim, para justificar a importância da função formativa da avaliação. A questão nuclear, neste debate, não tem a ver, contudo, com o confronto entre avaliação formativa e avaliação sumativa, mas com a necessidade de se discutir como é que a avaliação pode constituir um factor de diálogo e de aprofundamento da compreensão dos processos que se activam no seio de uma comunidade de aprendizagem. É que, tal como afirma Perrenoud (1998), uma nova concepção de avaliação só será possível no contexto de outras abordagens pedagógicas e de uma escola que funcione segundo outros parâmetros. Uma escola que exige intervenções mais diferenciadas e personalizadas, as quais conduzem a atribuir um outro papel à avaliação, distinto daquele que as concepções normativas tendem a valorizar Fernandes (2005).

8.3 Enquadramento Legal

No Ensino Básico “A avaliação constitui um processo regulador das aprendizagens, orientador do percurso escolar e certificador das diversas aquisições realizadas pelo aluno ao longo do ensino básico.” (Decreto-lei n.º 6/2001, Art.º12.º, n.º1) . Neste processo, “compete ao Conselho Pedagógico da escola (...), de acordo com as orientações do Currículo Nacional, definir os Critérios de Avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade, sob proposta, no 1º Ciclo, dos Conselhos de Docentes.” (Despacho Normativo n.º1/2005, de 5 de Janeiro, artº 15.º)

“A avaliação, incide sobre as aprendizagens e competências definidas no currículo nacional para as diversas áreas e disciplinas, de cada ciclo, considerando a concretização das mesmas no projecto curricular de escola e no projecto curricular de turma, por ano de escolaridade.” (Despacho Normativo n.º1/2005, Art.º4.º)

“A Avaliação Sumativa consiste na formulação de um juízo globalizante sobre o desenvolvimento das aprendizagens do aluno e das competências definidas para cada disciplina e área curricular.” (Despacho Normativo n.º1/2005, Art.º24.º)

A Avaliação Sumativa ocorre no final de cada período, de cada ano lectivo e no final de ciclo . Esta Avaliação é da responsabilidade do Professor Titular de Turma em articulação com o Conselho de Docentes. A avaliação, ao permitir uma reflexão sobre o trabalho desenvolvido, fornece indicadores sobre a necessidade de repensar o projecto curricular de turma, reajustando a prática pedagógica e as estratégias e os instrumentos de avaliação e observação utilizados.

Segundo o Art.º 6.º do Despacho Normativo n.º1/2005, a avaliação deve ter em conta, entre outros, os seguintes princípios:

- “A consistência entre os processos de avaliação e aprendizagens e competências pretendidas “ ;
- “A primazia da avaliação formativa”;
- “A valorização da evolução do aluno ”;
- “ A transparência do processo de avaliação ”.

Retenções

A avaliação, enquanto parte integrante do processo de ensino e de aprendizagem, permite verificar o cumprimento do currículo, diagnosticar insuficiências e dificuldades ao nível das aprendizagens e (re)orientar o processo educativo.

“Atendendo às dimensões formativa e sumativa da avaliação, a retenção deve constituir uma medida pedagógica de última instância, numa lógica de ciclo e de nível de ensino, depois de esgotado o recurso a actividades de recuperação desenvolvidas ao nível da turma e da escola”

(Despacho Normativo 50 /2005).

Plano de Recuperação

Sempre que, no final do 1º período um aluno não tenha desenvolvido as competências necessárias para prosseguir com sucesso os seus estudos no 1º ciclo, deve o professor da turma elaborar um Plano de Recuperação para o aluno.

- Na 1ª semana do 2º período, o Plano de Recuperação é dado a conhecer, aos pais e encarregados de educação, procedendo-se de imediato à sua implementação.
- São, igualmente, submetidos a um Plano de Recuperação os alunos que, no decurso do 2º período, até à interrupção das aulas no Carnaval, indicarem dificuldades de aprendizagem que possam comprometer o seu sucesso escolar.

Plano de Acompanhamento

O Plano de Acompanhamento é um conjunto de actividades, que incidem nas áreas disciplinares em que o aluno não adquiriu as competências essenciais, com vista à prevenção de situações de retenção repetida. O Plano de Acompanhamento é aplicável aos alunos que tenham sido objecto de retenção em resultado da avaliação sumativa final do respectivo ano de escolaridade.

Retenção Repetida

Quando um aluno já foi retido em qualquer ano de escolaridade e não possui as condições necessárias para a sua progressão deve ser submetido a uma avaliação extraordinária que ponderará as vantagens educativas de nova retenção. “A proposta de retenção ou progressão do aluno está sujeita à anuência do Conselho Pedagógico”. (Artigo 4º (despacho Normativo n.º 50/2005).

Situações Específicas

Alunos abrangidos pelas Medidas do Regime Educativo Especial, contempladas pelo Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro. Os alunos que tenham, no seu Programa Educativo Individual, devidamente explicitadas e fundamentadas, Condições Especiais de Avaliação, serão avaliados nos termos definidos no referido Programa, do que resultará a sua progressão ou retenção.

Plano de Desenvolvimento

Os alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem devem ser submetidos a um conjunto de actividades concebidas no âmbito curricular e de enriquecimento curricular, desenvolvidas na escola ou sob sua orientação, que lhes possibilitem uma intervenção educativa bem sucedida, quer na criação de condições para a expressão e desenvolvimento de capacidades excepcionais quer na resolução de eventuais situações problema. “Sempre que, no final do 1º período um aluno tenha revelado capacidades excepcionais de aprendizagem, deve o professor da turma elaborar um Plano de Desenvolvimento” (Despacho Normativo nº 50/2005) submetendo-o ao Conselho Executivo, que procederá de acordo com o estipulado nesse despacho

Alunos do Ensino Básico cuja Língua materna não é o Português

(Despacho Normativo n.º 7/2006)

A avaliação sumativa interna no âmbito do ensino da Língua Portuguesa como língua não materna obedece às seguintes regras:

a) Aplicação de um teste diagnóstico de Língua Portuguesa, no início do ano lectivo ou no momento em que o aluno iniciar as actividades escolares;

b) Definição de Critérios de Avaliação específicos, após conhecimento dos resultados do teste diagnóstico, de forma a adaptar o Projecto Curricular de Turma às necessidades do aluno;

c) Elaboração de testes intermédios para avaliar continuamente o progresso dos alunos em Língua Portuguesa, nas competências de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita;

d) O Portefólio constitui o instrumento fundamental de registo inicial, das várias fases de desenvolvimento, das estratégias utilizadas, das experiências individuais e dos sucessos alcançados.

e) O teste diagnóstico é realizado e avaliado na escola, sob a coordenação de um professor de Língua Portuguesa, com base em modelo disponibilizado pela Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. (Despacho Normativo nº30/2007)

8.4 Critérios de Avaliação das Áreas Curriculares Disciplinares

Com a definição dos critérios de avaliação, dá-se cumprimento ao estipulado no Despacho Normativo nº1/2005, que vem substituir o Despacho Normativo nº 30/2001. Deste modo, o presente Despacho determina que o Conselho Pedagógico do Agrupamento, de acordo com as orientações do currículo nacional, defina os critérios de avaliação para cada ciclo e ano de escolaridade sob proposta, no 1º ciclo, do Conselho de Docentes.

Competências_Gerais	Crítérios de_Avaliação	Indicadores
Mobilizar saberes culturais, científicos e tecnológicos para compreender a realidade e para abordar situações e problemas do quotidiano.	Articulação Adequação	Presta atenção (curiosidade, envolvimento) Questiona Identifica e articula saberes Procura soluções Analisa e ajusta
Usar correctamente a Língua Portuguesa para comunicar de forma adequada e para estruturar pensamento próprio.	Comunicação e Expressão	Adequação (pertinência, assertividade, clareza de ideias) Correcção Linguística
Pesquisar, seleccionar e organizar informação para a transformar em conhecimento mobilizável.	Tratamento da Informação	Questiona a realidade. Confronta ideias. Inventaria temas. Pesquisa informação. Comunica adequadamente os temas. Avalia saberes e procedimentos.
Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa	Autonomia Responsabilidade Empenhamento Criatividade	Autodisciplina. Confiança Procura soluções Espírito de iniciativa Espírito de observação Persistência

Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns	Solidariedade Respeito Cooperação	Respeita as opiniões alheias Interage com os outros Demonstra tolerância Ajuda e colabora com os colegas Participa na vida da turma, escola e comunidade Demonstra consciência cívica e moral
--	---	--

Factores a ponderar na Avaliação

	Instrumentos de Avaliação
<ul style="list-style-type: none"> - Capacidade de compreensão e de expressão oral e escrita - Capacidade de resolução de problemas - Progressos realizados ao longo do ciclo - Assiduidade - Pontualidade - Comportamento - Responsabilidade - Contexto familiar e Sócio- económico - Idade Cronológica 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabalhos de grupo/individuais • Caderno diário • Auto-avaliação • Registo de ocorrências • Participação oral • Projectos • Grelhas • Fichas formativas • Fichas sumativas • Portofólio

8.5 Critérios de Avaliação das Áreas Curriculares não Disciplinares de Estudo Acompanhado, Formação Cívica e Área de Projecto

Na avaliação destas áreas, devem ser considerados o interesse e participação dos alunos, o seu empenhamento nas tarefas executadas e as aprendizagens realizadas, tendo em vista a consecução das competências definidas no projecto curricular de turma, assim como, os seus reflexos nas diferentes disciplinas e áreas curriculares.

Estudo Acompanhado		Formação Cívica
Critérios	Parâmetros	Critérios

Motivação e envolvimento pessoal	Iniciativa Atenção/concentração - Interesse - Persistência	Sociabilidade Responsabilidade Espírito crítico
Responsabilidade	- Participação - Cooperação - Solidariedade - Assiduidade - Pontualidade	
Autonomia	- Organização e planeamento do trabalho. - Procura e selecção de informação. - Utilização dos materiais de estudo e outros. - Apresentação dos trabalhos.	

8.5.1 Avaliação da Área de Projecto

Na avaliação desta área, devem ser considerados, entre outros, o interesse, a participação e o empenho dos alunos nas tarefas executadas e, do mesmo modo, a medida e grau de consecução das competências definidas no projecto curricular de turma, quer para esta área em si, quer para as restantes áreas. A avaliação não pode deixar de atender às condições concretas de cada turma e de cada aluno.

8.6 Códigos de Apreciação

Os critérios de avaliação serão expressos através de um código de apreciação, de forma a possibilitar uma leitura global, clara e compreensiva dos vários níveis de desempenho:

	Competências	Capacidades	Atitudes
Não Satisfaz (0% a 49%)	Não adquiriu as aprendizagens definidas	Revela grandes falhas ao nível da compreensão, aplicação, análise e autonomia	-Manifesta desinteresse e empenhamento pela aprendizagem. -Não interiorizou atitudes e valores fundamentais a uma correcta socialização.

Satisfaz (50% a 69%)	Revela ainda falhas na aquisição das aprendizagens elementares a nível de conceitos e factos	Revela algumas falhas e/ou incorrecções na compreensão, aplicação, análise e autonomia	-Manifesta sentido de responsabilidade, interesse e empenhamento. -Apresenta um comportamento regular.
Satisfaz Bem (70% a 89%)	Adquiriu com facilidade as aprendizagens elementares a nível de conceitos e factos	Não revela dificuldades a nível de compreensão, aplicação, síntese e autonomia	-Manifesta grande interesse/empenhamento na vida escolar assim como uma socialização adequada
Excelente (90% a 100%)	Desenvolveu com facilidade os conhecimentos adquiridos	Compreende e aplica com facilidade e originalidade os conhecimentos a novas situações. Não revela dificuldades a nível de análise, síntese e autonomia	-Revela muito interesse e empenho demonstrando, sempre, uma correcta socialização, espírito crítico e de iniciativa

- No final do ano lectivo, a professora, após análise da evolução das competências desenvolvidas pelo aluno, apreciará, também, o seu relatório de auto-avaliação atribuindo-lhe, de seguida, a menção de Aprovado ou Não Aprovado.
- A decisão de retenção será uma situação de excepção e só se aplicará quando o Conselho de Docentes/Professor da Turma considere que o aluno não conseguirá desenvolver as Competências Essenciais até ao final de Ciclo.
- Em qualquer retenção o Conselho de Docentes/professor da Turma elaborará um relatório analítico identificando as aprendizagens não realizadas pelo aluno, a considerar no Projecto Curricular da sua Turma do ano seguinte.
- Em situações de segunda retenção no mesmo Ciclo será ouvido o Encarregado de Educação bem como o Conselho Pedagógico.
- As Competências Essenciais a cada área disciplinar terão um peso de 80%, enquanto as Transversais ao Currículo terão um peso de 20%.

CAPÍTULO 4

A Interdisciplinaridade

4.1 Conceito de Interdisciplinaridade

Desde a educação infantil à educação universitária, e num sentido transversal desde a educação formal¹, à informal² e à não formal³, têm-se formado ideias, propósitos e projectos de tipo interdisciplinar. “A interdisciplinaridade é resultado do desenvolvimento histórico da ciência: move-se na dialéctica entre disciplinaridade e interdisciplinaridade, a primeira como ponto diferenciador e a segunda como totalidade”. (Salazar, D, 2002, p. 285). Considera-se assim que a interdisciplinaridade é uma atitude face ao trabalho científico, representa uma forma de organização científica. Analisando semanticamente o vocábulo interdisciplinaridade, podemos constatar que o prefixo “inter” significa interacção e comunicação. Para se poder levar a cabo a interdisciplinaridade, entre áreas curriculares, tem que vencer várias dificuldades:

- Dificuldades intrínsecas à própria disciplina;
- Dificuldades internas geradas pelas pessoas que formam a equipa docente;
- Dificuldades externas à equipa docente.

Relativamente às dificuldades intrínsecas à própria disciplina, há aqui dois aspectos importantes: a orientação profissional de cada um dos membros da equipa docente e a linguagem própria de cada grupo profissional. As pessoas que formam a equipa muitas vezes entram em conflito. Por isso, a nossa sociedade reconhece de forma diferente os profissionais das várias disciplinas. Isto pode fazer com que haja maior colaboração ou oposição. Trabalhar interdisciplinarmente é mais uma questão de atitude pessoal e profissional do que de técnicas educativas, por isso as instituições devem dar uma certa autonomia e flexibilidade aos projectos interdisciplinares; o número de docentes de uma equipa interdisciplinar não deverá ser muito numeroso. A interdisciplinaridade aparece na escola não como algo de novo ou uma nova proposta pedagógica geralmente apresentada pelos pedagogos ou pelos poderes centrais, mas como uma vontade cada vez mais visível dos professores. São eles que por sua própria iniciativa, realizam experiências de ensino que têm por objectivo a colaboração entre duas ou mais disciplinas e de certa forma alguma integração dos saberes disciplinares. Muito embora na maior parte dos casos o

¹ Aquela que é recebida nas escolas públicas ou privadas.

² Aquela que é feita num meio sem qualquer intervenção pedagogicamente concebida.

³ Aquela que se promove fora das vias institucionais de escolarização.

trabalho realizado fique longe daquilo que se possa entender como um ensino interdisciplinar. Também não são raras as vezes que esse trabalho desenvolvido se fica pela animação cultural da escola. Isto porque geralmente existem muitas dificuldades face aos obstáculos que as instituições geralmente põem a qualquer tipo de trabalho que ponha em causa a estrutura disciplinar que é habitual. Podemos tomar como exemplos do aparecimento da interdisciplinaridade, a troca de impressões entre professores que tenham uma ou mais turmas em comum e o reconhecimento das vantagens de uma estreita colaboração no que respeita à leccionação das matérias constantes nos respectivos programas; culminando num projecto, ainda que muito vago. Também pode acontecer espontaneamente, ou em conselhos de turma, conselho pedagógico ou conselho disciplinar.

Não se sabe exactamente o que é a interdisciplinaridade ou o que identifica as práticas interdisciplinares. Também não se sabe com rigor a fronteira a partir da qual uma experiência de ensino pode ser interdisciplinar e não multidisciplinar, pluridisciplinar ou transdisciplinar. É frequente usar-se entre os professores as designações: ensino integrado, educação ambiental, trabalho de projecto. tidos como próximos dos atrás descritos, referindo-se a diferentes modos de relação e articulação entre as disciplinas. Os termos: multidisciplinaridade e pluridisciplinaridade podem ser entendidos como conceitos equivalentes não havendo portanto uma diferença significativa entre eles. A interdisciplinaridade pode ser entendida como mais do que a pluridisciplinaridade e menos do que a transdisciplinaridade. A pluridisciplinaridade pode ser entendida como qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas com algum esforço de coordenação entre os professores dessas disciplinas, que poderá ser uma colaboração tendo em vista a recolha de informação relativa às disciplinas envolvidas; uma organização do processo ensino/aprendizagem de certos conteúdos programáticos; ou até um encontro pontual para a resolução de um problema em concreto. A transdisciplinaridade pode ser entendida como o nível máximo de integração disciplinar que seria possível alcançar num sistema de ensino, havendo aqui uma unificação de duas ou mais disciplinas.

“Por interdisciplinaridade deveria então entender-se qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum. A interdisciplinaridade implicaria portanto alguma reorganização dos processos de investigação e/ou ensino, supondo um trabalho continuado de cooperação dos investigadores e/ou professores envolvidos.”

(Pombo 2004 , p.38)

Para além destas razões, outros motivos poderão estar na origem da interdisciplinaridade, muitas vezes pode ser uma fuga do professor às exigências e dificuldades do ensino de uma disciplina. Neste sentido temos de reconhecer que a palavra interdisciplinaridade é sinónimo de generalização abusiva e mesmo de incompetência.

4.2 Experiências Interdisciplinares

A palavra interdisciplinaridade foi-se impondo como uma palavra-chave universal, entrando no vocabulário da investigação científica: Os projectos que reúnem equipas interdisciplinares; Os colóquios e os congressos que são interdisciplinares; assim como no meio empresarial, a palavra interdisciplinaridade tem tido uma utilização cada vez maior. Da mesma maneira, em muitas Escolas Secundárias e Universidades são feitas experiências interdisciplinares. Acontece por vezes que essa experiência é insuficiente e muitas vezes se fica pela animação cultural e pouco mais. No entanto quase todos os cursos comportam elementos curriculares interdisciplinares e até na própria reforma se fala na interdisciplinaridade. Também nos meios de comunicação se pode ver várias pessoas de diferentes áreas do conhecimento a falar á roda de uma mesa, lado a lado, em círculo ou em vídeo conferência. Cada pessoa fala na sua vez ou procura-se que conversem umas com as outras.

“Do conjunto de práticas de investigação e de ensino orientadas pelo esforço de convergência entre especialidades, dos discursos mais ou menos utópicos sobre uma fraternidade última de todos os saberes, das encenações televisivas da pluralidade, resta apenas a designação vaga de interdisciplinaridade. No entanto nem todas as pessoas que a praticam, nem as que a teorizam, nem aquelas que a procuram definir, sabem o que ela é. A interdisciplinaridade é uma palavra gasta, tantas vezes banalizada, vazia de sentido. Um conceito à deriva, uma palavra à procura de uma teoria. Por isso, falar sobre interdisciplinaridade é hoje uma tarefa ingrata e difícil – quase impossível.”
(Pombo, 2004 , p.13)

No campo da investigação científica, a interdisciplinaridade deu origem a uma avalanche de justificações e procura de explicação dos tipos mais variados de cruzamentos entre domínios do conhecimento. Sem uma teorização sistemática que permitisse constitui-la como um programa consistente, a interdisciplinaridade existe sobretudo como um conjunto de práticas. Também na escola a proliferação a que se assiste de experiências de ensino que se reclamam da palavra interdisciplinaridade tem sido acompanhada de um insistente esforço de teorização, não agora em termos da articulação dos conhecimentos,

mas das formas da sua transmissão. Porém, independentemente de múltiplas sugestões e pistas de trabalho que vão sendo apresentadas, não está constituída uma pedagogia da interdisciplinaridade. Isto porque a interdisciplinaridade surgiu na escola de forma quase espontânea. Ao contrário das novas propostas pedagógicas que geralmente fazem a sua aparição na escola de forma exógena ou burocrática, a interdisciplinaridade surge como uma aspiração emergente no seio dos professores. As novas pedagogias chegam até eles, quer directamente através da literatura especializada, quer indirectamente, por intermédio dos poderes educativos estabelecidos que as adoptam e posteriormente veiculam pelos meios próprios que para tal dispõem (legislação relativa a reformas e programas de ensino, formação de professores, tanto a nível de formação inicial como de estágios pedagógicos e acções de formação contínua, serviços de inspecção pedagógica, etc.). São os professores que, por sua própria iniciativa, realizam com uma frequência crescente, experiências de ensino onde se procura alguma integração dos saberes disciplinares. Tem-se notado cada vez mais o aparecimento de projectos interdisciplinares e associações. De realçar a fundação da “Association for Integrative Studies” (AIS) em 1979 que reúne professores ligados a projectos interdisciplinares de ensino e tem como objectivos o intercâmbio de experiências, o estudo e desenvolvimento de uma metodologia interdisciplinar de ensino, a articulação entre ensino integrado e interdisciplinaridade. Um pouco por toda a parte, os professores aventuram-se a promover, ou simplesmente participar, em modalidades diversas de ensino interdisciplinar, realizam experiências que têm por fim o estabelecimento de pontes e articulações entre domínios aparentemente afastados, promovem transposições conceptuais e metodológicas entre diferentes disciplinas, incentivam a exploração de temas susceptíveis de articular alguns dos conteúdos programáticos das disciplinas curriculares, enfim, visam alguma integração dos saberes disciplinares. A interdisciplinaridade é uma exigência do próprio progresso do conhecimento especializado e da criatividade dos seus investigadores, que procuram, experimentam, seleccionam, adoptam e mesmo institucionalizam novos modelos de investigação, métodos de trabalho e sistemas de organização que procuram ser interdisciplinares. Ela está na origem de um conjunto de práticas que inventam novas instituições, ensaiam soluções positivas e optimistas para o desenvolvimento harmonioso, isto é, integrado da produção do conhecimento. É também uma aspiração emergente no seio dos professores que traduz na realização de diversos tipos de experiências interdisciplinares de ensino. Embora não haja uma consciência clara daquilo que é possível ou desejável fazer em

termos de integração disciplinar, a palavra interdisciplinaridade aparece entre os professores para qualificar algumas das suas experiências.

Mas afinal o que leva alguns professores a praticarem a interdisciplinaridade?

- A consciência da profunda ruptura da escolaridade em função da crescente especialização e fragmentação do conhecimento científico. A autonomia de cada uma das disciplinas resultou na fragmentação do universo teórico do saber numa crescente variedade de especialidades desligadas entre si, não tendo princípios comuns, nem se podem integrar numa unidade sistemática.

-A consciência da profunda ruptura da escolaridade em função da concorrência dos novos meios de comunicação e informação. A transmissão do saber deixou de ser unicamente da escola, passando a haver outros canais bem mais poderosos e apelativos, fazendo chegar aos alunos uma informação mais actualizada, cativante e de mais fácil acesso. A escola vê-se confrontada com a necessidade de fornecer princípios globais de compreensão e referência nos quais os alunos possam integrar a variedade de informações que lhes chegam pelos mais diversos meios de comunicação.

-A consciência da ruptura existente entre a tecnociência e o homem comum. O mundo das coisas e dos objecto técnico-científicos que nos rodeiam é cada vez mais misterioso. Torna-se urgente repensar não só o ensino das ciências, mas o ensino em geral, a possibilidade de remediar a perda do sentido de unidade. Muitas vezes os defensores do especialismo, tecem críticas à interdisciplinaridade, tentando garantir desta forma o seu pequeno mas exclusivo domínio de competência e evitar reconhecer a ignorância que rodeia os limites da sua especialidade.

4.2.1 Dificuldades e Perspectivas da Interdisciplinaridade

Toda a escola está organizada disciplinarmente, no seu interior, pela estrutura e funcionamento, reflecte e promove essa mesma disciplinaridade. Se no primeiro ciclo, pela sua unidade e colocação no espaço escolar, o professor é ainda aquele que guarda uma proximidade fundamental relativamente à unidade do saber, já na educação média e mais ainda na Universidade, a fragmentação da figura do professor é irremediável: cada professor representa uma disciplina (ramo do saber), cada professor dá uma disciplina (conjunto de conteúdos programáticos); cada professor mantém a disciplina (código comportamental). Numa escola assim constituída não é de admirar que a prática da interdisciplinaridade encontre muitas dificuldades, principalmente nas dimensões da organização escolar: espaços, tempos e programas. Os horários (a divisão do tempo), as salas separadas (a divisão do espaço), a organização curricular segmentada (os

programas, obedecendo cada um, a uma lógica estritamente disciplinar). Um primeiro grupo de dificuldades tem a ver com a integral fragmentação e aproveitamento disciplinar do espaço escolar. Geralmente existe uma biblioteca, uma sala de professores, instalações administrativas, mas a esmagadora maioria não tem espaços lectivos livres, salas de trabalho colectivo, espaços nos quais fosse possível promover experiências de trabalho em comum com várias disciplinas. Tudo isto tanto a nível de alunos como de professores. Um segundo grupo de dificuldades tem a ver com o integral preenchimento lectivo do tempo escolar e com a rigidez na organização dos horários dos alunos e professores. Neste sistema, não estão previstos quaisquer tempos livres que possibilitem o trabalho transversal de colaboração entre duas ou mais disciplinas. Uma tarde livre de actividades lectivas por semana, ajudaria e serviria de apoio ao trabalho interdisciplinar. Um outro grupo de dificuldades que se colocam à prática interdisciplinar, está relacionado com a inexistência de uma articulação horizontal dos programas. As equipas ministeriais encarregadas da elaboração desses programas, trabalham geralmente de costas voltadas umas para as outras, interessando-se cada qual em responder da melhor maneira aos interesses da disciplina que representa. A reforma dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 286/89) vem abrir novas perspectivas ao trabalho interdisciplinar nas nossas escolas, na medida em que a reestruturação curricular proposta pela reforma, reflecte a forte tendência integradora como resposta às alterações produzidas a nível da organização disciplinar dos saberes. É na criação da área escola, agora chamada área de projecto, que a actual reforma é sem dúvida mais inovadora e corajosa. É também manifesta a determinação muito clara pela qual a área de projecto é pensada na sua dimensão interdisciplinar, sendo a primeira finalidade que lhe é atribuída, a aquisição de saberes para os quais concorram diversas disciplinas ou matérias de ensino, sempre numa perspectiva interdisciplinar. No entanto, a interdisciplinaridade não é a solução única para todos os problemas e desafios que hoje se colocam à instituição escolar. Ela é uma resposta significativa que em conjugação com outras orientações e inovações, pode permitir à escola ultrapassar as barreiras disciplinares tradicionais.

4.3 As disciplinas e os Especialistas

Hoje em dia, uma das exigências necessárias à actividade cognitiva, parece ser a especialização, sendo uma das condições essenciais ao progresso do conhecimento. Nota-se uma especialização crescente que se manifesta numa variedade de esquemas e jogos de linguagem, cada uma com a sua gramática específica. Novas disciplinas vão aparecendo e

dentro de cada uma delas, as sub-especialidades que rapidamente se tornam também autónomas.

Esta separação das ciências tem vindo a implicar o seu isolamento e uma incapacidade de comunicação entre elas, dada a diversidade das suas metodologias e finalidades. Esta ramificação e subsequente autonomia das disciplinas, talvez se deva à quantidade de informação cada vez maior que nos é fornecida pela ciência e se calhar mais ainda, com uma preocupação mais qualitativa com a profundidade da investigação e com a reprodução dos resultados que assim se obtêm. O isolamento dos especialistas e a sua impermeabilidade relativamente a outras formas de pensar, leva-os a fecharem-se no seu trabalho, a todos os pontos de vista que lhe são exteriores.

4.3.1 A Comunicação Entre as Disciplinas

Interdisciplinaridade significa interacção mútua, interdependência e interacção entre várias disciplinas. Os cientistas devem fazer um esforço para mudar a sua forma de pensar disciplinadora, tomando uma atitude crítica em relação às suas próprias disciplinas e mantendo-se abertos aos outros para que em certos momentos possam transcender o isolamento e a abstracção que os alienam, não só das outras disciplinas mas também da realidade concreta e da vida quotidiana. Um dos maiores problemas que temos de enfrentar na abordagem interdisciplinar é o da comunicação e compreensão mútua entre as várias disciplinas. As diversas áreas disciplinares tendem a desenvolver as suas próprias linguagens, por isso torna-se difícil encontrar um local de encontro que permita a sua discussão conjunta e a articulação com as linguagens dessas disciplinas. Será necessário em primeiro lugar uma clarificação das condições de cada uma das linguagens científicas e em segundo lugar, o desenvolvimento de um discurso que as reúna nas suas semelhanças e diferenças, devendo estes dois passos ser desenvolvidos em paralelo na tarefa interdisciplinar. Em educação torna-se essencial que os professores de diferentes áreas trabalhem em conjunto e, com a participação dos alunos, trabalhem em torno de problemas comuns, decidindo tarefas e explorando modalidades de comunicação. Só assim o trabalho interdisciplinar poderá ajudar a ter uma melhor compreensão das disciplinas numa variedade de maneiras e ao mesmo tempo desenvolver uma mentalidade aberta, em relação aos outros.

4.4 Inovação e Criatividade

Inovar significa mudar, criar, apesar de no momento actual do âmbito educativo tudo parecer apontar para a interdisciplina e interacção, ainda há um longo caminho a percorrer da teoria até à prática. Eis algumas sugestões propostas por Balcells y Aza para ajudar na projecção e criação dos projectos interdisciplinares:

- a. Desenvolvendo uma «sensibilidade» dos integrantes do grupo e estímulos educativos ao qual se refere o projecto em questão;
- b. Animando a «manipulação» tanto de materiais didácticos como de ideias, num sentido amplo;
- c. Valorizando toda a manifestação de pensamento criativo;
- d. Oferecer tolerância face a novas ideias e abster-se de forçar modelos previamente instaurados;
- e. Utilizar no transcurso de cada sessão de trabalho, as fases centrais e ampliação de situações como momentos de acentuação do processo criativo, com a finalidade de deixar seguir a imaginação mas, por sua vez, ir concretizando as ideias essenciais
- f. favorecendo uma atmosfera de trabalho criativo”.

(Balcells Marta Castañer y Aza Eugenia Trigo, 1995, p.95)

A criatividade é a função inventiva da imaginação, independente da aptidão intelectual. Está intimamente ligada à espontaneidade e tem de conceber-se em função do acto criador e do indivíduo que cria. A criatividade é um procedimento e um resultado:

“É um processo, uma característica da personalidade e um produto. As pessoas que fazem coisas criativas (produtos) chegarão a eles através de determinados procedimentos (processos) e actuação de determinada maneira (características de personalidade)”

(Gervilla 2003, p. 80).

O talento criador, não podendo dissociar-se do tipo de estrutura psíquica característico da personalidade de cada indivíduo e dos respectivos processos de adaptação permanente a realidade, pode avaliar-se por intermédio das técnicas projectivas ou das técnicas de jogo; e, muito especialmente do jogo dramático. Não obstante a criança ser também por natureza criadora, a verdade é que há diferenças substanciais entre a criatividade da criança e do adulto. Enquanto neste a actividade é de mera manutenção naquela é de desenvolvimento e vocacionada para a sua autoconstrução. Na criança, a acção criadora está virada para o futuro e para a própria superação.

“Se a criança é criadora e gosta de inventar, se tudo deve ser posto em acção para favorecer as suas possibilidades de criação, é simplesmente porque a actividade criadora constitui uma necessidade biológica cuja satisfação é absolutamente necessária para o desenvolvimento óptimo do ser humano em crescimento.”

(Gloton, 1976, p.17)

Para ela, a actividade criadora é uma necessidade biológica cuja satisfação é condição necessária para o seu desenvolvimento completo e equilibrado. A imaginação criadora desempenha um papel essencial no desenvolvimento da criança. Pela assimilação e pela acomodação, a criança adapta-se ao mundo de maneira progressiva e contínua. “Adapta-se por assimilação progressiva dos dados da realidade exterior à sua própria organização, e por acomodação do seu eu interior às condições objectivas do mundo exterior.” (idem, p. 42). Pela imitação, a criança interpreta a sua dimensão os elementos da realidade exterior, estrutura-os de novo através de novas e originais relações. Não reproduz o modelo, mas reconstrói-o com o auxílio dos esquemas de que dispõe, adaptando-os à situação e à identificação pessoal procurada. Por vezes é enorme a distância entre o modelo e a sua interpretação. É esta distância que mede a eficácia da imaginação criadora na reestruturação da experiência interiorizada. A imaginação criadora apropria-se dos elementos que compõem o real e reúne-os numa relação necessária aquilo que jamais tinha sido unido. E que entrou em jogo a imaginação criadora cuja finalidade é uma explicação dedutiva sem qualquer lacuna. Na sua actividade, é fácil constatar que a imaginação criadora trabalhou sobre materiais da informação tendo-os posto em relação e valorizando-os. A relação criada não é de forma alguma meramente aparente, uma vez que tem como fundamento um conjunto de estruturas dinâmicas do sujeito criador capazes de agir em momento oportuno.

“O desenvolvimento da individualidade nas artes, como noutra área da vida, depende logicamente da aprendizagem de um objecto, estrutura e acção disciplinados, na medida em que só uma tal estrutura poderá conferir a justificação em que nos baseamos e que faça significar a noção de progresso. Não faz sentido que possamos permanecer no mesmo ponto e aproximarmo-nos ou afastarmo-nos de nada.”

(Best, 1996, p.126)

Aliás o carácter activo e operatório das relações entre os elementos da realidade e as estruturas internas do sujeito encontram-se nas situações mais variadas da vida do indivíduo. A imaginação criadora nunca parte do nada mas dos elementos previamente adquiridos que serão novamente utilizados mediante esquemas já antes formados. De facto, a criação espontânea não é uma iluminação súbita a partir do nada; do nada, nada sai. A criação manifesta-se a partir de uma complicada actividade interna do criador muitas vezes inconsciente. Poderemos nós chamar artista à criança criadora? É evidente que não, embora, tanto na criança como no artista, a criação obedece às mesmas leis. Existe apenas um processo criativo quer se trate de criança ou de adulto. A imaginação trabalha sempre sobre materiais retirados da realidade que nos cerca, organiza-os de acordo com as estruturas do sujeito e num projecto que se pretende que seja uma

expressão nova e original do mundo exterior. As crianças, na sua criação, inspiram-se em modelos. A sua criatividade só surge quando adquire a capacidade de representação do outro. Tal capacidade manifesta-se no jogo no qual a criança é capaz de criações verdadeiras. Mas é nos jogos de expressão que se revela toda a capacidade da criança. São jogos que têm a sua fonte no gesto, na palavra, no desenho. Estes jogos possibilitam a criação porque implicam uma realidade exterior envolvente que lhe garantem a objectividade sem a qual não há, verdadeiramente, criação. É através da expressão que a criança manifesta a sua criação. A expressão é a forma mais primitiva de representação simbólica quer de sentimentos quer de sensações experimentadas pelo sujeito. Na verdade, a expressão das emoções relaciona duas realidades, uma exterior ao indivíduo, outra interior. Ora, a expressão é o fenómeno que, com o auxílio de código, projecta no exterior aquilo que há de mais íntimo na alma de cada um. Através da expressão o indivíduo revela-se, torna-se transparente aos olhos dos outros. A expressão criadora é o termo final e normal necessário da acção da criatividade. Mas toda a expressão tem de ser motivada e por uma motivação interna. Esta, para a criança, é o simples desejo de concretizar as suas emoções em formas que a maravilhem e lhe dêem prazer, a si e naturalmente também aos outros. Para que os outros possam fruir o mesmo prazer toma-se necessária a existência de uma alma de comunicação e de plena liberdade. Sem esta não poderá haver uma comunicação verdadeira entre o adulto e a criança. A relação entre ambos deve ser tranquilizante, aberta e calorosa. Em suma, deve haver uma liberdade de expressão tanto nas suas formas, como nos seus conteúdos. Na família, na escola, no grupo deve existir um ambiente capaz de proporcionar à criança uma comunicação fácil e agradável com o meio em que vive. Para isso, tal ambiente deve ser rico e variado de experiências de modo a enriquecer o interior da criança; deve ser um ambiente confiante de modo a encorajar a criança a mostrar aos adultos, com naturalidade e espontaneidade, os produtos da sua capacidade criativa. A criança deve sentir-se compreendida e plenamente aceite pelo mundo que a rodeia. As crianças educadas num ambiente de liberdade e de confiança são mais naturais, receptivas e abertas. Mas se a criança é por natureza criativa por que razão é que o mundo de hoje carece tanto de criatividade?

As crianças de hoje, como de ontem, cedo entraram num processo de alienação, resultante dos condicionamentos sofridos desde o nascimento que os tornaram submissos e resignados à uniformidade e à monotonia do mundo em que vivemos. Tais constrangimentos sente-os a criança logo no interior da família quando trava as suas relações com o outro. Muitas são as crianças que não têm a sorte de poder satisfazer a sua actividade criadora, de comunicar livremente, de projectar espontaneamente para o exterior

a riqueza emocional das suas tenras almas; muitas outras são educadas no constrangimento, na desconfiança e na intolerância. Em crianças educadas em situações desta natureza não pode pensar-se em criatividade nem em espírito inventivo. São seres prematuramente deformados.

“Enquanto que a construção da inteligência segundo J. Piaget, se faz por estádios sucessivos, apresentando cada estágio uma nova coordenação de elementos que se diferenciam gradualmente no seio do nível precedente, a imaginação progride por alimentação ramificada como cursos de água, por acréscimos, produções sucessivas.”

(Postic Marcel, 1992, p.21)

Toda a evolução dos jovens é profundamente influenciada, no seio familiar, pela natureza das relações entre adultos e crianças. A educação familiar é o acto primordial, fundamental pela influência profunda que exerce no advir dos jovens e na forma das relações sociais. Mas se a criança não encontra na família o ambiente favorável ao seu desenvolvimento, muito menos o pode esperar da escola. Esta não está vocacionada para formar homens autónomos e inventivos mas técnicos que sirvam a comunidade.

“Não devemos esperar ver a escola cultivar no indivíduo a criatividade, a iniciativa, a fecundidade imaginativa, a reflexão crítica, tudo aquilo que poderia contribuir para pôr em causa os valores tradicionais, fundamento da segurança e da estabilidade.”

(Gloton Clero, 1976, p.66)

4.4.1 A Criatividade Em Contexto Escolar

"A criatividade é o processo de lutar com os nossos sentimentos, atitudes comportamentos para potenciar ao máximo a produtividade." (Gamez, 1998, p.80) .

Segundo (Sternberg (1991), a escola continua a negligenciar as capacidades criativas das suas crianças. Transmite um saber feito e deixa pouco espaço para a criatividade, invenção, fantasia ou iniciativa do aluno. E a adaptação e a submissão que são reforçadas, ainda que teoricamente se reconheça que a promoção da criatividade é fundamental na sociedade actual.

"Os sistemas educativos formais são, muitas vezes, acusados e com razão, de limitar o desenvolvimento pessoal, impondo a todas as crianças o mesmo modelo cultural e intelectual, sem ter em conta a diversidade dos talentos individuais. Tendem, cada vez mais, por exemplo, a privilegiar o desenvolvimento do conhecimento abstracto, em detrimento doutras qualidades humanas como a imaginação, (...) o sentido do belo (...)"

(Delors, 1996, p.48)

O desenvolvimento da criatividade na escola dependerá não só dos objectivos do macro-sistema escolar e de cada escola em particular, mas também da estrutura e funcionamento do sistema formalizado de educação e do seu grau de abertura as experiências tidas pelas crianças na "cultura paralela". Sistema educativo que não dê espaço à criatividade está condenado ao fracasso. Nesta perspectiva, Alencar refere que:

"...o nosso ensino é voltado basicamente para a produção do conhecimento, e pouco ou nada se faz no sentido de preparar o aluno para a produção de ideias e de conhecimento. Outra característica que merece ser questionada diz respeito ao facto de a educação ser voltada para o "não pensar", recebendo o aluno a informação pronta a ser assimilada e reproduzida. Também caracteriza a nossa educação o facto de ser voltada para o passado, para o domínio de factos já conhecidos, ignorando que a maioria dos nossos alunos irá passar grande parte das suas vidas no mundo desconhecido do século XXI, onde necessitará, para enfrentar eficazmente os seus desafios e problemas, de uma capacidade de pensar mais desenvolvida."

(Alencar, 1990 , p.9)

As reformas de ensino que se vêm lançando por essa Europa fora e a denominada "massificação do ensino" trouxeram para a luz do dia outras realidades. Deu-se luz à diversidade, à diferença, à multiculturalidade, realidades que podem constituir e construir uma mais valia qualitativa e quantitativa para a prática da criatividade, uma nova e mais brotante fonte de criatividade. A escola não pode continuar a preparar para uma cultura de submissão, não pode rejeitar o diferente, não pode desconhecer a natural diversidade das pessoas e permanecer um modelo fabril da educação. A este propósito, (Gomes s/d, p.88) interroga-se: "como é possível preparar cidadãos flexíveis e inovadores, se as práticas incidirem na petrificação de obsoletos conteúdos?". E sentencia que "se a escola é uma rampa de liberdade, não é menos verdade que ela pode tornar-se num cantinho de condicionamento, numa mufla de tiranias". (Santos 1997, p.p.45-46), na mesma linha de pensamento, refere que a escola e a sociedade só aceitam bem a inovação desde que não colida com as regras e os interesses implantados e que nas escolas os alunos não estão incitados pelo prazer de saber mas para concretizar com aproveitamento tarefas (testes, trabalhos, exames...). E acrescenta que "o ensino não pode mudar enquanto muitos dos intervenientes não quiserem pôr em causa o seu acomodamento à rotina". (Idem: ibidem). Competências como a iniciativa, a independência, a autoconfiança, a persistência, a par de uma atitude de receptividade a novas ideias, de flexibilidade e de coragem para expressar os próprios pontos de vista têm que ser mais valorizadas. Há que mudar estratégias, metodologias e sobretudo posturas, a fim de activar o desenvolvimento do potencial criativo de cada um. Tolliver (1985), refere, a este propósito, que os educadores inibem os alunos criativos não apenas pela selecção

de conteúdos, mas também pela comunicação de determinadas capacidades seleccionadas, pelas expectativas em relação a determinados papéis e pela expressão inconsciente de valores e premissas. Segundo ele, o aluno altamente criativo é pressionado a pensar em termos de um produto aceitável e útil que assegure sucesso e aprovação. Mas, no nosso entender, mais do que um espaço do "deve-ser", a escola deve constituir-se como um espaço de criatividade, um espaço do "ser criativo". Para isso, temos que fazer de cada aluno, não só um repetidor do que se tem feito, mas sim um criador de novas realidades. Ibañez (1996), sugere que os lemas que devem presidir na aprendizagem são os seguintes:

- resolver, ou tentar resolver, os problemas que circundam o aluno;
- melhorar o seu meio envolvente;
- criar e deixar criar

CAPÍTULO 5

Formação de Professores

5.1 A formação de Professores

Cada vez se fala mais na necessidade de melhorar a qualidade de ensino. Tal melhoria, no entanto, só se tornará efectiva se passar pela formação de professores, enquanto processo para a mudança e para o seu crescimento pessoal e profissional.

“Os níveis de exigência que se devem introduzir no ensino são três: a conversão a competências dos conteúdos tradicionais, basicamente de carácter académico; a necessidade de formação profissional, e a decisão de um ensino orientado para a formação integral das pessoas” (Zabala e Arnau. 2007, p.27). A formação contínua de professores assume uma particular importância não só porque reflecte as transformações sociais que vão ocorrendo, como expressa também as mudanças organizacionais ocorridas no âmbito da reforma educativa, consequência da L.B.S.E. A formação contínua de professores teve o seu enquadramento legal com o Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro que consagrou o regime jurídico da Formação Contínua de Professores. A Lei de Bases do Sistema Educativo determina que a formação contínua deve complementar e actualizar a formação inicial numa perspectiva de formação permanente. No seu artigo 35º, ponto 2, é reconhecido o direito de todos os educadores e professores à formação contínua, devendo esta "ser suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais bem como a possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira". O professor tem necessidade de realizar uma formação contínua ao longo da sua carreira, o que aliás é reconhecido pelo Estatuto da Carreira Docente, o Decreto-Lei n.º 139 - A/90 de 28 de Abril. Num sentido amplo, a formação contínua deve abranger não apenas a actualização permanente dos professores, mas também e sobretudo a formação nas suas múltiplas dimensões. Como afirmou De Landshere (1978), a formação contínua deve orientar-se para o desenvolvimento profissional dos professores com vista à evolução e à continuidade, recusando-se assim, uma "reciclagem pontual" ou um simples complemento de formação inicial (Nascimento, 2000, p.40). Dado que, como muitos outros conceitos em Ciências de Educação, é um conceito abrangente, a formação contínua tem sido alvo da reflexão de um vasto conjunto de autores. De entre os diversos possíveis,

achamos por bem salientar Weil (1985), que apresentou os traços considerados essenciais da formação contínua: a mudança de programas centrados no indivíduo, para programas centrados na escola; a mudança de uma base de saber tradicional para uma base de saber fornecida pela investigação; a mudança da informação para o comportamento; a mudança do foco posto no currículo para o foco posto nas instruções e nas orientações ao nível da escola. Formosinho (1991, citado por Nascimento, 2000) procurou contrapor a formação contínua à formação inicial, quando afirmou que:

- A formação contínua não é um fim em si mesmo, é instrumental em relação à qualidade da educação oferecida à educação jovem;
- A formação contínua deve fomentar a inovação pedagógica igualmente perspectiva de melhoria da qualidade da educação oferecida. No seu entendimento, “a formação contínua implica o envolvimento do professor em todo o processo de formação, salientando-se a formação centrada nas práticas dos professores e no seu envolvimento em projectos de formação.” (Nascimento, 2000, p.41). Nóvoa fez referência a dois grandes modelos de formação contínua de professores: os estruturantes e os construtivistas.

“Os modelos estruturantes (tradicional, comportamentalista, universitário escolar), organizados previamente a partir de uma lógica de racionalidade científica e técnica, e aplicados aos diversos grupos de professores;

Os modelos construtivistas (personalista, investigativo, contratual, interactivo, reflexivo), que partem de uma reflexão contextualizada para a montagem dos dispositivos de formação contínua, no quadro de uma regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho.”

(Nóvoa, 1991 a, p.21)

Não se defende uma formação voltada para a reprodução e manutenção dos modelos de ensino por rapidamente se tornar ultrapassada e desajustada, face às constantes e complexas transformações da sociedade dos nossos dias. A formação de professores terá de enveredar pelo paradigma investigativo e pela forma interactiva-reflexiva, de modo a que contribua para a mudança educacional e para a redefinição da profissão docente.

É-se assim confrontado com a trilogia da formação contínua: O triplo movimento de Schon “conhecimento na acção, reflexão na acção e reflexão sobre a acção - ganha uma pertinência acrescida no quadro do desenvolvimento pessoal dos professores e remete para a consolidação no terreno profissional de espaços de (auto) formação participada.” (Schon, 1990, 24). Por isso, é fundamental defender os paradigmas de formação que valorizem a reflexão dos professores de modo que estes assumam o seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional. Mas a formação contínua também tem de ter em consideração o "terreno profissional" e as vias mais adequadas para

a transformação da escola: "as escolas não podem mudar sem o empenhamento dos professores; e estes não podem sem uma transformação das instituições em que trabalham". (Nóvoa, 1991a, p.26). Deste modo, Nóvoa procura evidenciar a necessidade de "articulação entre o desenvolvimento profissional dos professores e os seus projectos". (Nascimento, 2000, p.43)

Nenhuma inovação pode esquecer ou negligenciar os contextos em que a escola funciona. Neste ponto Nóvoa refere que o grande desafio da formação contínua é conceber a "escola como um ambiente educativo, onde trabalhar e formar não sejam actividades distintas". (Nóvoa, 1991 a, p.27). As escolas surgem como locais de formação, de troca de experiências, de partilha de saberes em que cada professor seja simultaneamente formador e formando. A formação contínua não deve ser entendida em termos de conteúdos académicos mas deve ser encarada como uma formação de resolução de problemas em torno de projectos de acção. Deste modo, para que a formação contínua tenha sentido é necessário que os professores surjam como protagonistas activos. Ainda no entender de Nóvoa (1991 a), a formação global implica a "dimensão pessoal" que se traduz na auto-formação e auto-desenvolvimento; a "profissional", relacionada com a satisfação das necessidades profissionais; a "dimensão organizacional" relativa às necessidades da escola. Todas estas dimensões podem ser consideradas isoladamente, mas têm de ser entendidas como um todo harmonioso que pode permitir o desenvolvimento da pessoa e do profissional. A este propósito (Teodoro, 1991, p. 44) entende a formação contínua "como um recurso, entre outros, ao serviço de um projecto de inovação (...) a formação processa-se, cada vez mais através da produção de inovação". Uma formação contínua virada apenas para a mera aquisição de conhecimentos a transmitir, e para os métodos e técnicas de tal transmissão, torna-se em algo limitativo e raramente geradora de inovação e de mudança de práticas pedagógicas. O mesmo autor (1991, p.52) acaba por salientar algo que, neste domínio, reputamos de essencial, pois baseia a formação contínua no "paradigma do inacabamento do homem, estendendo-a a toda a vida humana, a todas as idades, a todas as possibilidades e ocasiões de aprender". Assim sendo, teremos de concordar que para que as reformas tenham sentido, as inovações têm de se traduzir em mudanças reais, nas práticas profissionais dos professores e na organização escolar. Por outras palavras, "a formação contínua tem de ser encarada e assumida como real factor de inovação "(Nascimento, 2000, p.45). É neste sentido que podemos entender (Campos, 1989 b, p.134), quando refere que "a mudança só ocorre quando se adequa à situação concreta e emerge dela, quando as pessoas envolvidas na sua realização participam activamente na elaboração do respectivo plano". Por isso, para que a formação contínua tenha sentido, é preciso que ela contribua para a mudança Nascimento (2000). (Alarcão, 1991, p.p.69-72) entende que a formação contínua continua como "um dos momentos de educação permanente que deve desenvolver o que cada professor pode ser" e acrescenta que "o professor de hoje deve ser um professor

em situação e encontrar a sua identidade na mundividência que lhe é própria". Deste modo, a formação contínua deve enquadrar-se em projectos globais de formação, visando uma formação, permanente, sequenciada e coerente, como se deduz de Pires (1991), quando afirma que a formação contínua prolonga a formação inicial após a profissionalização. Procura possibilitar a adaptação contínua à mudança de conhecimentos, de técnicas e de condições de trabalho permitindo uma mudança nas qualificações profissionais dos professores, Nascimento (2000). Essa é, aliás a perspectiva predominante no pensamento de Cruz, que encara a formação contínua como o conjunto das

“Actividades sistemáticas de formação a que se dedicam os professores e os chefes dos estabelecimentos de ensino após a titularização profissional inicial, com vista essencialmente, ou exclusivamente, a melhorar conhecimentos, as suas competências e as suas atitudes profissionais, de modo a assegurar, com eficácia, a formação dos alunos.”

(Cruz 1991, p.155),

Os professores, como aliás refere (Canário ,1991, p.222), "são encarados como agentes de mudança capazes de identificar problemas, pesquisar e construir soluções, avaliar e comunicar resultados, numa perspectiva de auto-formação e formação permanente." Por isso, vê a formação contínua como algo que deve centrar-se nas escolas, uma vez que

“A identificação de problemas e a construção de soluções singulares a nível local. Esta orientação constitui-se em ruptura com lógicas de formação meramente transmissivas e cumulativas, em favor de modalidades contratuais que enfatizam a vertente reflexiva, articulam as dimensões pessoal e organizacional, são mais conformes aos modelos e práticas de formação de adultos que emergem de forma prospectiva.”

(Canário,1994a, p.25)

Ainda na procura de vertentes que nos permitam compreender melhor o processo da formação contínua encontramos (Arroteia ,1993, p.6) que a define como "um processo de socialização e actualização de saberes justificado pelas exigências de natureza socio-cultural, científica e pedagógica que se colocam aos docentes e a outros grupos profissionais". É o alargar do conceito, já que passa a abranger um processo permanente de construção de novos conhecimentos e saberes, de investigação, de autoformação e de inovação, Nascimento (2000). Na verdade, o professor, após concluir a sua formação inicial que lhe dá acesso à carreira, não pode considerar-se como um produto acabado. Essa formação inicial é apenas o primeiro passo de uma formação que tem de ser permanente e que(Pacheco e Flores ,1999, p.p.126-127) entendem como "um processo destinado a aperfeiçoar o desenvolvimento profissional do professor nas suas mais variadas vertentes e dimensões", surgindo assim perspectivada como uma formação global,

integrada e permanente que visa o desenvolvimento profissional. Desenvolvimento profissional que se traduz numa atitude permanente de pesquisa, de questionamento e busca de soluções.

Face a tais nuances conceptuais, defendemos uma concepção de:

“formação contínua que englobe as diferentes dimensões, isto é, que seja capaz de integrar o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores e professores, que se centre nos contextos organizacionais, que adopte um modelo construtivista, investigativo, interactivo-reflexivo, de modo a propiciar o desenvolvimento e emancipação profissional “

(Nascimento, 2000, p.49).

Não pretendendo analisar exaustivamente os currículos de formação inicial dos docentes, nem mesmo constituir qualquer espécie de avaliação dos diferentes programas de formação contínua, tentaremos dar voz a algumas apreciações de educadores e professores acerca dos mesmos e avançar com algumas orientações para uma prática musical. Assim, as afirmações que se seguem resultam do contacto com vários docentes em contextos informais e de trabalho, bem como junto daqueles que frequentaram acções de formação. Quando são questionados acerca da qualidade da sua formação inicial no âmbito da expressão musical, os docentes, na sua maioria, são claros em afirmar que não se processou da melhor forma e nem lhes foi útil como desejariam e precisavam para a sua prática. “O pouco que aprendi e nada...” ou “Fiquei a saber tanto como sabia antes de entrar!”, ou ainda “Era só teoria, teoria, teoria.” são algumas das afirmações proferidas pelos docentes. Existe um certo descontentamento generalizado quanto aos padrões de qualidade das suas formações iniciais, sendo que as áreas da expressão musical e plástica constituem o núcleo das áreas mais sacrificadas em termos de qualidade. Mais ainda, quando confrontados sobre a procura e/ou frequência de formação contínua em áreas cuja formação inicial tenha sido deficitária ou incompleta, raros são os casos que afirmam terem procurado e encontrado respostas adequadas ao seu problema. E mais uma vez surgem relatos elucidativos do estado de espírito que vivem alguns: “A formação é sempre a mesma coisa” e “... se fosse noutra horário ...”, ou mesmo “Nunca há no que eu quero.”. Segundo diversos testemunhos em determinadas zonas geográficas, e em relação a determinados domínios/expressões, a oferta de formação é escassa e a sua qualidade questionável, quer em relação aos conteúdos e “timing” em que se desenrola, quer por vezes em relação aos perfis dos próprios formadores e formandos. Não será imputável aos docentes uma responsabilidade no que diz respeito aos conteúdos dos próprios programas de formação? Existe o fornecimento de um feedback real e preciso aos centros de formação a que estão associados, do modo em que decorreram eventuais acções, para

que participem e influenciem também activamente na elaboração dos planos de formação a implementar? Ainda em relação à formação inicial, questiono se os motivos que levam a que os docentes caracterizem a sua formação na área de expressão musical como insuficiente não estão intimamente ligados com o facto de a sua maioria ter usufruído apenas dois anos de educação musical no ensino regular? De facto, a expressão musical surge integrada, tal como outras expressões, quer no contexto das Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar, Ministério da Educação (1997), quer nos Currículos do Ensino Básico. Contudo, as abordagens musicais em ambiente escolar foram sempre identificadas por uma linguagem difícil de compreender e de executar, estando portanto para muitos apenas ao alcance de “peritos” na matéria. aliados aos fracos recursos físicos e materiais de algumas escolas, entre outros. Em muitos casos (no 1º ciclo) essa abordagem musical é completamente inexistente enquanto noutros existe apenas como complemento ou mero entretenimento. No entanto, raros são os casos em que a mesma acontece devidamente integrada nos respectivos projectos educativos. Infelizmente nem todos os docentes generalistas parecem, à partida, possuir faculdades para realizar um trabalho pedagógico na área de educação musical de forma condigna. Os factores apontados como principais responsáveis para essa quase ausência de estimulação e exploração musical resumem-se em três pontos relativos aos recursos: a) humanos, b) físicos, c) e materiais. É precisamente sobre esses que nos iremos debruçar com o intuito de sugerir o que de mais importante e simples se poderá fazer com vista a uma optimização das situações de aprendizagem vividas nos contextos de atendimento à infância, por docentes e discentes não especialistas em música.

a) Na maioria dos casos o factor formação inicial pouco adequada é apontado pelos educadores em geral como sendo um grande entrave ao entendimento e manuseamento da linguagem musical, dificultando as possibilidades de interacção na área. Mesmo sendo em parte verdade e considerando que a maioria não beneficiou, antes de entrar no ensino superior, de formação musical, tal facto não invalida que o docente possa desenvolver uma prática pedagógica de qualidade e bem orientada musicalmente. Certamente que terão que ser dados alguns passos nesse sentido. De entre as várias possibilidades eis algumas que parece poder serem postas em prática sem grande esforço e dispêndio de tempo considerável: O docente pode procurar ajuda musical junto de profissionais da área ou de colegas de profissão mais conhecedores no assunto. Procurar formação complementar (em regime de formação contínua formal ou formação individual, por exemplo). A aprendizagem de alguns acordes e o manuseamento de um instrumento de cordas tipo guitarra ou cavaquinho (são menos custosos do que parecem ser e o seu

impacto junto das crianças vale qualquer esforço). De uma forma menos exposta e mais ao ritmo próprio, pode optar pela aprendizagem auto-didacta, sendo que a consulta dos manuais do 2º ciclo do ensino básico pode ser bastante útil. Começar pelo princípio é sempre mais fácil. Pode ainda solicitar apoio de outros agentes como: pais, avós ou colegas que toquem instrumentos ou cantem melhor, para o desenvolvimento de momentos musicais na sua rotina. Além da exploração de outras vertentes educativas e de envolvimento comunitário esses espaços podem ser privilegiados para a proliferação da exploração musical.

b) Quanto aos recursos físicos, torna-se mais difícil emitir uma opinião na medida em que a sua alteração não depende só da vontade e do tempo, mas também dos materiais. Mesmo assim apontamos como um bom ponto de partida a criação de um espaço destinado a essas actividades musicais. Esse espaço pode estar inserido na sala de actividades, como área da música por exemplo, ou constituir uma estrutura de apoio externa à sala, e funcionar entre outros como local para apresentação de espectáculos e realização de festas. Em muitas instituições são usados os ginásios como espaços polivalentes. Devem ser sempre considerados de modo a permitir a realização de actividade em pequeno e grande grupo, (no caso da sala, por exemplo, deve localizar-se com fácil acesso a uma área central mais livre) e se possível com um tratamento acústico adequado. Outras sugestões devem ser atendidas neste contexto mais ainda se o descrito em cima se revelar impraticável:

- Podem ser realizadas visitas a locais de actividade musical como escolas de música, bandas filarmónicas, sedes de ranchos folclóricos e postos de venda de música.
- Idas a concertos podem e devem ser consideradas como actividades ao longo do ano, tentando abraçar vários estilos musicais.
- Promoção de concertos nas instalações escolares, com a participação de grupos visitados e destinados às crianças e seus familiares.

Nas actividades que exigem deslocações e encargos financeiros, sugere-se o estabelecimento prévio de protocolos que ajudem a custear as mesmas junto de particulares, organismos públicos da administração local, empresas e instituições sociais da região.

c) Outro ponto assinalado refere-se aos recursos materiais, que desempenham um papel crucial neste processo. A ausência de materiais musicais de qualidade e em quantidade suficiente condiciona o desenvolvimento ideal do trabalho na área. Como a maioria das instituições escolares não dispõe de verbas destinadas à aquisição de instrumentos devem

ser consideradas alternativas. Em algumas escolas, verbas provenientes de reizadas ou peditórios no meio envolvente são destinados à compra de materiais musicais ou de discografia. Idealmente cada grupo de crianças devia ter acesso, pelo menos, a uma pequena orquestra com instrumentos melódicos e rítmicos de qualidade e em quantidade que permitisse o seu manuseamento simultâneo. A sua aquisição pode, contudo fazer parte de um plano faseado. Outros aspectos que julgamos ser de interesse:

- Deve evitar-se a compra de instrumentos de imitação, normalmente disponíveis nas grandes superfícies comerciais. Embora muitas vezes o seu aspecto seja atractivo, colorido e até robusto, a sua qualidade sonora é, na maioria dos casos, sofrível quanto ao timbre, a afinação não existe e muitas vezes nem a sua forma original é respeitada.
- Um rádio com leitor de cd's torna-se essencial em qualquer contexto de atendimento à infância. Preferencialmente deve contemplar a possibilidade quer de reprodução quer de gravação de fontes externas como a voz das crianças, por exemplo. A sua qualidade sonora deve ser considerada.
- Proporcionar uma discografia variada quanto ao estilo em quantidade e de qualidade. Uma boa estratégia passa por compilar discografia recolhida pelos intervenientes. Devem ser respeitadas as escolhas das crianças que muitas vezes consideram audível e agradável, estilos de música discutíveis, não obstante a existência de um trabalho de sensibilização para outros critérios de apreciação sonora.
- Na possibilidade de uso de computador (na sala, biblioteca, escola do primeiro ciclo, agrupamento ou outro), existem hoje vários títulos em cd-rom que auxiliam o exercício musical de forma intuitiva e com uma qualidade considerável, mesmo que nem todos se destinem exclusivamente à prática musical.

5.2 Colaboração e Sequencialidade na Formação Docente

A formação de professores é uma formação profissional, pois, estamos perante uma formação com a finalidade concreta de formar pessoas que irão exercer a actividade de ensino e a formação contínua é algo indispensável em qualquer percurso profissional, emergindo uma formação profissional, capaz de fazer face à uniformidade e centralização curricular impondo a necessidade de culturas colaborativas entre os professores e os diferentes níveis das instituições de ensino superior e não superior. Concordamos com Stenhouse (1985) quando diz que o poder de um professor isolado é limitado, urge, neste contexto promover culturas colaborativas, num sistema de ensino marcado pelo isolamento, o principal

inimigo do professor, confinado à sua sala de aula, próximo dos alunos mas distante dos seus pares, numa escola já marcada pela sua estrutura organizacional celular, Mendes (2001), não é tarefa simples. As culturas colaborativas são bastante complexas, implicam um desenvolvimento individual forte e não se criam de um momento para o outro, caso contrário, não passarão de formas de colegialidade superficiais, limitadas e, até, nefastas. Construir culturas colaborativas fortes não significa eliminar a individualidade, mas acreditar e empenhar-se num profissionalismo interactivo construído a partir de dentro, fonte de inovação e criatividade típicas da profissão docente, não podendo, cada professor ficar entregue a si próprio, isolado no seu nicho, a ver a banda passar. A propósito Lourdes Montero refere que:

"Os desafios para a formação dos professores iriam aqui no sentido de socializar futuros professores e professores em exercício numa cultura colaborativa que facilita a auto-avaliação, o contraste de opiniões e críticas. (...) A solidão, dizem eles, é uma condição necessária para permitir a reflexão sobre a prática e a actuação criativa implícita no desempenho da inovação criativa. Considerar o isolamento do ponto de vista das sombras, que ao longo do tempo tem sido planeado sobre a profissão docente, seria esquecer a complexidade dos profissionais e a tarefa do ensino"

(Montero, 1999, p.112)

A formação inicial e a formação contínua devem ser consideradas como um todo e articuladas entre si de forma a tornar possível respostas contextuais com base em conhecimento adquirido na formação inicial, constituindo uma necessidade. Segundo Martins (1996), o sistema de formação contínua deve proceder a uma articulação muito nítida com a formação inicial e com a formação especializada, uma vez que, tendo a formação contínua uma vocação claramente definida, não pode deixar de ser concebida, desenvolvida e consolidada, tomando em linha de conta, antes de mais aquilo que ocorre ou deveria ocorrer em ambas

A formação de professores constituía-se como um continuum" (Perrenoud, 1993; Marcelo, 1994; Montero, 2001) de (re)construção pessoal e profissional do docente, exigindo uma formação permanente. Montero (2001), fala-nos de outra estratégia, a planificação, que nos apresenta como uma ponte entre a reflexão e a acção, não sendo mais que um discurso reflexivo, deliberativo, sobre la acción que vamos a emprender, é como que

uma ponte entre a reflexão e a acção. Sobre as virtualidades da reflexão na acção, a autora acrescenta que

" A reflexão na acção é uma árdua tarefa de ajuste que nos permite relacionar o currículo, os materiais mediadores, as condições específicas do nosso contexto educativo e a singularidade do nosso próprio conhecimento e habilidade profissional"

(Montero, 2001, p.51)

É neste contexto que (Pérez Gómez,(1995, p.96) nos apresenta o "professor como prático autónomo, como artista que reflecte, que toma decisões e que cria durante a sua própria acção".

A reflexão sobre a reflexão na acção ajuda o profissional a avançar no seu desenvolvimento e a construir a sua forma própria de conhecer. Segundo Schon (1992), uma maneira de olhar para a acção de forma retrospectiva e de reflexão sobre o momento da reflexão na acção, ou seja, sobre o que aconteceu, aquilo que o profissional observou, o significado que lhe atribui e que, eventualmente, outros significados podem atribuir ao que aconteceu. É a reflexão orientada prospectivamente para a acção futura, é uma reflexão à posteriori, que acontece depois de se visitar os contextos políticos, sociais, culturais e pessoais em que ocorreu, ajudando a compreender novos problemas, a descobrir soluções e a orientar acções futuras, ultrapassa as duas anteriores porque leva a modificações para futuras acções.

5.3 A formação Contínua Como Processo De Formação Permanente

A educação não pode ser vista como um processo acabado, como afirmou (Correia ,1989, p.22) quando referiu que “o conceito de aprender é substituído pelo conceito de aprender a aprender”.

A escola é um espaço de trabalho e de formação contínua capaz de enfrentar mudanças e “de se mudar a si própria” (Correia, 1989, p.23). A formação como perspectivou Imbernón (1994 b) e Marcelo(1994), tem de ser uma aprendizagem permanentemente ligada ao desenvolvimento profissional, caracterizada pela sua continuidade orgânica, Cró (1998). A educação é assim entendida como “um processo continuado que atravessa toda a existência humana” (Canário, 1999 a, p.89). De acordo com o mesmo autor:

“Para lá de algumas belas frases de circunstância(...), o discurso (oficial ou oficioso) sobre a formação ao longo da vida tem como eixo estruturante a ideia de que a formação

corresponde, no essencial, à formação profissional e que a formação profissional deve servir as necessidades das empresas”.

(Canário, p.p.89-90)

Surge, deste modo, a ideia do desenvolvimento profissional como um continuum, ao longo da existência do indivíduo. Trata-se de uma formação com carácter processual, sistemático, permanente, de carácter activo e reflexivo, que procura atingir a pessoa como um todo, incidindo em todas as dimensões do desenvolvimento: cognitivas, afectivas, sociais e instrumentais, ultrapassando o aspecto redutor de muitas perspectivas. O próprio (Schon ,1998, p.69), afirma que o processo de reflexão conduz o professor a assumir-se como “ um investigador no contexto da prática”. Deste modo, o professor tem a possibilidade de reflectir de uma maneira retrospectiva, a que Schon chama reflexão sobre - a - acção . É necessário proceder à reconstrução mental da acção “ para tentar analisá-la (...) contudo, embora (...) estes dois momentos da reflexão nos pareçam distintos, o próprio autor (Schon) reconhece que talvez não sejam assim tão distintos” (Alarcão, 1996 , p.17). Com efeito, “a investigação exige reflexão sobre todo o processo e dos frutos desta reflexão enriquece-se todo o processo, numa imbricância dialéctica, característica da atitude reflexão-acção” (Nascimento, 2000, p.73). O dia a dia de um professor é repleto de incertezas, de situações complexas e conflituosas que o forçam “ a aprender a construir e a comparar novas estratégias de acção, novas fórmulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas” (Perez Gomez, 1995, p.110).

Schon (1987), defende assim que a formação profissional deve conter uma forte componente de reflexão a partir de situações práticas reais (Alarcão 1996 , p.11). Toda a acção provoca uma experiência por parte do professor originando o conhecimento e

“Um profissional que reflexiona - na - acção tende a questionar a definição da sua tarefa, as teorias - na - acção das quais parte e as medidas de cumprimento pelas quais é controlado . E ao questionar estas coisas, também questiona elementos da estrutura do conhecimento organizacional onde estão inseridas as suas funções ... A reflexão - na - acção tende a fazer emergir não só os valores e propósitos presentes no conhecimento organizacional.”

(Schon,1998, p.p.338-339)

Por isso, para Schon (1987), o conhecimento - na - acção está relacionado com as acções que realizamos espontaneamente sem pararmos para pensar sobre elas antes de partirmos para a execução. Na verdade,

“Neste tipo de situações, o conhecimento não precede a acção, mas está na acção. Não há nada - diz Schon - que nos faça suspeitar que o nosso "saber como " consiste num conjunto de regras estruturadas previamente à acção e que pomos em funcionamento como aplicação de decisões. Neste sentido, o conhecimento não se aplica à acção, mas está tacitamente substancializado nela. Por isso é um conhecimento na acção. “

(Contreras, 1997, p.77)

É precisamente nessa perspectiva que Schon fala em reflexão-na-acção quando ela ocorre simultaneamente com a acção, pois que “em tais processos, a reflexão tende a centrar-se interactivamente sobre os resultados da acção, sobre a acção em si mesmo e sobre o conhecimento intuitivo implícito na acção”. (Schon, 1998, 56). Assim entende-se desde logo que a reflexão-na-acção é realizada pelo professor no decurso da própria acção, reformulando-a e ajustando-a a situações novas com que se vai deparando. A reflexão sobre a acção é feita de um modo retrospectivo, através da reconstrução mental da acção de modo a tentar analisá-la: “ajuda o professor a perceber melhor o que aconteceu durante a acção e como resolver os imprevistos ocorridos “. (Amaral, Moreira & Ribeiro, 1996, p.97). Referindo-se ainda ao processo de reflexão sobre a reflexão-na-acção, esta é um processo que leva o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer. A reflexão-sobre-a-reflexão-na-acção ajuda a determinar as nossas acções futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções. Tal constatação permitir-nos-á, certamente, encarar a reflexão sobre a reflexão-na-acção como factor de inovação em futuras acções e no qual o acto de supervisão se assume como vertente fundamental de todo o processo.

CAPÍTULO 6

Caracterização Das Turmas e Planificações

6.1 Turma do Jardim de Infância de Sequeirô (Grupo Experimental)

O horário de funcionamento das salas está compreendido entre as 9.00h e as 12.00h e as 13.30h e as 15.30h. O Prolongamento está aberto das 8h00 às 9h00 e das 15h30m às 18h30.

	Raparigas	Rapazes	1ª vez	2ª vez	3ª vez
5 anos	4	8			12
4 anos	3	2		5	
3 anos	1	2	3		
Total	8	12	3	5	12

Contexto social e económico

Idade das mães:	25 a 30	<input type="text" value="9"/>	31 a 35	<input type="text" value="7"/>	36 a 40	<input type="text" value="4"/>	41 a 45	<input type="text"/>	+ de 45	<input type="text"/>
Idade dos pais:	25 a 30	<input type="text" value="8"/>	31 a 35	<input type="text" value="7"/>	36 a 40	<input type="text" value="4"/>	41 a 45	<input type="text"/>	+ de 45	<input type="text"/>
Número de famílias monoparentais	<input type="text" value="1"/>									
Alunos com pais separados ou divorciados	<input type="text" value="2"/>									

Alunos com pais a trabalhar no estrangeiro

Com quem vive pais mãe avós A.S.A.S.

Encarregado de educação pai mãe Avó

PROFISSÃO DOS PAIS	Pais	Mães
Costureira		5
Operário têxtil	4	6
Construção civil	6	
Sem profissão/desempregados	7	6
HABILITAÇÃO LITERÁRIA DOS PAIS		
4º ano de escolaridade ou menos	8	6
5º ou 6º ano de escolaridade	9	11
8º ou 9º ano de escolaridade		
12º ano de escolaridade		
Bacharelato/licenciatura		
Nº DE IRMÃOS:		
<input type="text" value="6"/> 0 <input type="text" value="7"/> 1 <input type="text" value="6"/> 2 <input type="text" value="1"/> 3 ou mais		

Nº de alunos que ouvem mal Nº de alunos que vêem mal

Nº de alunos com alergias

Nº de alunos com problemas de garganta

Alunos com 5 anos

Aluno 1 – Tem um irmão, vive com os pais e com os avós, tem 5 anos e o seu encarregado de educação é a mãe. O pai tem 27 anos, trabalha na construção civil e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 26 anos é operária têxtil e tem o 6º ano de escolaridade.

Aluno 2 – Não tem irmãos, vive com a mãe e a avó, tem 5 anos e o seu encarregado de educação é a mãe. O pai faleceu. A mãe tem 29 anos, é operária têxtil e tem o 5º ano de escolaridade.

Aluno 3 – Não tem irmãos, vive com os pais, tem 5 anos e o seu encarregado de educação é a mãe. O pai trabalha na construção civil, tem 31 anos e o 6º ano de escolaridade. A mãe é costureira, tem 31 anos e tem o 5º ano de escolaridade. Tem problemas de audição.

Aluna 4 – Tem um irmão, vive com os pais e os avós, tem 5 anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai é operário têxtil tem 37 anos e o 6º ano de escolaridade. A mãe também é operária têxtil, tem 36 anos e o 6º ano de escolaridade.

Aluno 5 – Tem dois irmãos, vive com os pais, tem 5 anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 27 anos, está desempregado, e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 27 anos, está desempregada e tem o 4º ano de escolaridade. O Hugo tem frequentemente problemas de garganta.

Aluno 6 – Tem dois irmãos, vive com os avós, tem cinco anos e o encarregado de educação é a avó. O pai tem 34 anos, trabalha na construção civil e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 33 anos, é operária têxtil e tem o 4º ano de escolaridade. Os pais trabalham no estrangeiro.

Aluno 7 – Filho de mãe solteira, não tem irmãos e vive numa instituição de acolhimento há dois anos. Tem 5 anos e foi abandonado pela mãe em pequenino. Esteve a viver com os avós maternos, mas agora por impossibilidade destes, foi para a instituição de acolhimento. É uma criança com problemas de comportamento e está constantemente a perturbar os colegas. Atira-se para o chão frequentemente e queixa-se de dores de cabeça. O aluno Luís Filipe encontra-se ao abrigo do Dec-Lei nº 319 e vai ser integrado no ensino especial.

Aluno 8 – Tem 5 anos, um irmão e vive com os avós. O encarregado de educação é a avó. O pai tem 26 anos, trabalha na construção civil e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe

tem 26 anos, o 4º ano de escolaridade e é costureira. Ambos estão no estrangeiro. O Filipe vê mal, tendo sido já os pais informados através da avó.

Aluna 9 – Tem 5 anos, dois irmãos e vive com os avós. O pai tem 38 anos é operário têxtil e tem o 5º ano de escolaridade. O encarregado de educação é a avó. A mãe tem 37 anos, é operária têxtil e tem o 6º ano de escolaridade. Ambos estão no estrangeiro.

Aluno 10 – Vive com os avós, não tem irmãos e tem 5 anos. O pai tem 27 anos, o 4º ano de escolaridade e está desempregado. A mãe tem 27 anos, o 4º ano de escolaridade e está desempregada. Os pais estão divorciados e o encarregado de educação é a mãe.

Aluna 11 – Vive com os pais, tem 5 anos e não tem irmãos. O pai tem 37 anos, está desempregado e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 37 anos, o 6º ano de escolaridade e também está desempregada. O encarregado de educação é a mãe. A Rute sofre de alergias.

Aluna 12 – Vive com a mãe, tem 5 anos e tem um irmão. O pai tem 32 anos, está desempregado e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 31 anos é costureira e tem o 6º ano de escolaridade. O encarregado de educação é a mãe. Os pais estão separados. A Tatiana sofre da garganta.

(alunos com 4 anos)

Aluna 13 – Tem 4 anos, é de etnia cigana, tem 3 irmãos e vive com os pais. O pai tem 37 anos, é analfabeto e não tem profissão. A mãe tem 26 anos é analfabeta e não tem profissão. Vivem do rendimento mínimo. O encarregado de educação é a mãe. A Armanda tem problemas de integração e falta muito.

Aluna 14 – tem 4 anos, é de etnia cigana, tem 2 irmãos e vive com os pais. O pai tem 25 anos, é analfabeto e não tem profissão. A mãe tem 25 anos, é analfabeta e não tem profissão. O encarregado de educação é a mãe. Vivem do rendimento mínimo. A Bruna tem alguns problemas de integração e falta muito.

Aluno 15 – Tem 4 anos, é de etnia cigana, tem 2 irmãos e vive com os pais. O pai tem 39 anos, não tem profissão e é analfabeto. A mãe tem 31 anos, não tem profissão e é analfabeta. O encarregado de educação é a mãe. Vivem do rendimento mínimo. O Cláudio sente-se bem, embora não seja preferido pelos outros para jogar. Falta muito.

Aluno 16 – Tem 4 anos, vive com os pais e tem um irmão. O pai tem 27 anos é operário têxtil e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 25 anos é costureira e tem o 5º ano de escolaridade. O encarregado de educação é a mãe.

Aluna 17– Tem 4 anos, vive com os pais e não tem irmãos. O pai trabalha na construção civil, tem 37 anos e o 4º ano de escolaridade. A mãe é operária têxtil, tem 26 anos e o 4º ano de escolaridade. O encarregado de educação é a mãe.

Alunos com 3 anos

Aluna 18 – Tem 3 anos, vive com os pais e tem 1 irmão. O pai tem 32 anos, o 4º ano de escolaridade e trabalha na construção civil. A mãe tem 31 anos, o 5º ano de escolaridade e é costureira. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 19 – tem 3 anos, vive com a avó materna e não tem irmãos. O pai tem 35 anos, trabalha na construção civil e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe é operária, tem 34 anos e o 6º ano de escolaridade. O encarregado de educação é a avó. Os pais estão a trabalhar no estrangeiro.

Aluno 20 – Tem 3 anos, um irmão e vive com os pais.

O pai tem 26 anos, é operário têxtil e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 27 anos é operária têxtil e tem o 4º ano de escolaridade. O encarregado de educação é a mãe.

6.1.1- Turma do Jardim de infância da Palmeira (Turma de Controlo)

	Meninos	Meninas	1ª vez	2ª vez	3ª vez
5 anos	4	8			12
4 anos	3	4		7	
3 anos		1	1		
Total	7	13	1	7	12

Contexto pessoal e escolar

Nº total de alunos	20	
Nº de alunos do sexo feminino	13	
Nº de alunos do sexo masculino	7	
Alunos com	<input type="text" value="12"/> 5 anos	<input type="text" value="7"/> 4 anos <input type="text" value="1"/> 3 anos

Contexto social e económico

Idade das mães: 25 a 30 31 a 35 36 a 40 41 a 45 + de 45

Idade dos pais: 25 a 30 31 a 35 36 a 40 41 a 45 + de 45

Número de famílias monoparentais

Alunos com pais separados ou divorciados

Alunos com pais a trabalhar no estrangeiro

Com quem vive pais mãe avós

Encarregado de educação mãe pai avó

Profissão dos pais	Pais	Mães
Costureira		5
Operário têxtil	3	7
Construção civil	7	
Motorista	2	
Auxiliar de acção Educativa		1
Comerciante	1	1
Empregado de escritório		1
Electricista	1	
Padeiro	3	
Tarefaira		1

Educadora de Infância		1
Porofessor	2	
Sem profissão/desempregados	1	3
Reformados		
Habilitação literária dos pais		
4º ano de escolaridade ou menos	7	9
5º ou 6º ano de escolaridade	9	8
8º ou 9º ano de escolaridade	1	1
12º ano de escolaridade	1	1
Bacharelato/licenciatura	2	1
Nº de irmãos:		
<input type="text" value="11"/> 0 <input type="text" value="5"/> 1 ano <input type="text" value="4"/> 2 anos <input type="text" value="0"/> 3 ou mais		

Nº de alunos que ouvem mal <input type="text" value="0"/>	Nº de alunos que vêem mal <input type="text" value="0"/>
Nº de alunos com alergia <input type="text" value="1"/>	
Nº de alunos com problemas de garganta <input type="text" value="1"/>	
SITUAÇÕES ESPECIAIS	

(alunos com 5 anos)

Aluna 1– Tem um irmão, vive com os pais, tem cinco anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 26 anos, trabalha na construção civil, e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 27 anos é costureira e tem o 6º ano de escolaridade.

Aluna 2 – Não tem irmãos, vive com os pais, tem cinco anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 32 anos é motorista e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 27 anos é operária e tem o 6º ano de escolaridade. A aluna, sofre da garganta.

Aluna 3 – Não tem irmãos, vive com os avós, tem cinco anos e o encarregado de educação é a avó. O pai tem 43 anos trabalha na construção civil e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 32 anos, é empregada de limpeza e tem o 6º ano de escolaridade. Os pais trabalham no estrangeiro.

Aluna 4 – Tem dois irmãos, vive com os pais, tem cinco anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 27 anos, é padeiro e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 32 anos, é operária e tem o 6º ano de escolaridade.

Aluno 5 – Tem um irmão, vive com os pais, tem cinco anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 29 anos é comerciante e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 27 anos, é operária e tem o 4º ano de escolaridade. O aluno vê mal.

Aluno 6 – Não tem irmãos, vive com os pais, tem cinco anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 34 anos, é padeiro e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 32 anos, está desempregada e tem o 4º ano de escolaridade.

Aluna 7 – Tem dois irmãos, vive com os avós e o encarregado de educação é a avó. O pai tem 39 anos, trabalha na construção civil tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem o 4º ano de escolaridade, é operária e tem 35 anos. Os pais trabalham no estrangeiro.

Aluna 8 – Não tem irmãos, tem cinco anos, vive com os pais e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 43 anos, é professor e é licenciado. A mãe tem 38 anos é empregada de escritório e tem o 12º ano.

Aluno 9 – Tem dois irmãos, vive com os pais, tem cinco anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 27 anos é operário e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 28 anos é operária e tem o 4º ano de escolaridade.

Aluno 10 – Não tem irmãos, vive com os pais, tem cinco anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 32 anos é auxiliar de acção educativa e tem o 12º ano. A mãe tem 28 anos é auxiliar de acção educativa e tem o 12º ano.

Aluna 11 - Vive com a mãe, tem cinco anos, não tem irmãos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 26 anos, trabalha na construção civil e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 27 anos está desempregada e tem o 4º ano de escolaridade. O pai trabalha no estrangeiro.

Aluna 12 – Tem um irmão, vive com os pais, tem cinco anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai é operário tem 36 anos e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 32 anos é costureira e tem o 6º ano de escolaridade.

(Alunos com 4 anos)

Aluna 13 – Não tem irmãos, vive com os avós, tem quatro anos e o encarregado de educação é a avó. O pai tem 37 anos é pedreiro e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 36 anos é costureira e tem o 4º ano de escolaridade. Os pais trabalham no estrangeiro.

Aluno 14 – Não tem irmãos, vive com os pais, tem quatro anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 34 anos é professor e é licenciado. A mãe tem 30 anos, é educadora de infância e é licenciada. O Samuel tem problemas de garganta.

Aluno 15 – Tem um irmão, vive com os pais, tem quatro anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 31 anos é motorista e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 30 anos, é operária e tem o 4º ano de escolaridade.

Aluna 16 - Tem um irmão, vive com os pais, tem quatro anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 33 anos é padeiro e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 31 anos, é operária e tem o 4º ano de escolaridade.

Aluno 17– Não tem irmãos, vive com os pais, tem quatro anos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 36 anos trabalha na construção civil e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 31 anos, está desempregada e tem o 6º ano de escolaridade.

Aluno 18 – Vive com os pais, tem quatro anos, tem um irmão e o encarregado de educação é o pai. O pai tem 38 anos, está desempregado e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 32 anos, é costureira e tem o 6º ano de escolaridade.

Aluna 19 - Vive com os pais, tem quatro anos, tem dois irmãos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 31 anos, trabalha na construção civil e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 30 anos, é operária e tem o 6º ano de escolaridade.

Alunos com 3 anos

Aluna 20 – Vive com os pais, tem três anos, não tem irmãos e o encarregado de educação é a mãe. O pai tem 35 anos, é electricista e tem o 9º ano de escolaridade. A mãe é comerciante, tem 34 anos e tem o 9º ano de escolaridade. A Maria Luísa sofre de várias alergias.

6.2 Turma do 1º ciclo de S. Martinho do Campo (Grupo Experimental)

Contexto pessoal e escolar

Nº total de alunos	23	Alunos do 3º ano	
Nº de alunos do sexo feminino	11	Nº de alunos com 1 retenção	1
Nº de alunos do sexo masculino	12		
Nº de alunos com necessidades educativas especiais	2		
Nº de alunos que frequentam salas de estudo	3		

Contexto social e económico

Idade das mães:

25 a 30 31 a 35 36 a 40 41 a 45 + de 45

Idade dos pais:

25 a 30 31 a 35 36 a 40 41 a 45 + de 45

Número de famílias monoparentais

Alunos com pais separados ou divorciados

Alunos com pais a trabalhar no estrangeiro

Com quem vive. pai mãe

Nº de alunos com ajuda dos pais ou outros nas tarefas escolares.

Nº de alunos que não têm ajuda nas tarefas escolares

Nº de alunos que frequentam sala de estudo.

Encarregado de educação pai mãe

Profissão dos pais	Pais	Mães
Costureira		7

Operário têxtil	6	6
Construção civil	3	
Esteticista		1
Cozinheiro		1
Electricista	1	
Pintor	3	
Empregado de escritório		1
Técnico de informática	1	
Comerciante	2	2
Impressor gráfico	1	
Distribuidor	1	
Porteiro	1	
Técnico de máquinas	1	
Motorista	1	
Professor	1	3
Sem profissão/desempregados	1	2
Reformados		
Habilitação literária dos pais		
4º ano de escolaridade	4	7
5º ou 6º ano de escolaridade	12	6
8º ou 9º ano de escolaridade	5	6
12º ano de escolaridade	1	1
Bacharelato/licenciatura	1	3
Nº de irmãos:		
<input type="checkbox"/> 0	<input type="checkbox"/> 1	<input type="checkbox"/> 2
<input type="checkbox"/> 3 ou mais		

Nº de alunos que ouvem mal	<input type="text" value="0"/>	Nº de alunos que vêem mal	<input type="text" value="0"/>
Nº de alunos com problemas urinários	<input type="text" value="1"/>		
Nº de alunos com problemas de nariz	<input type="text" value="1"/>		

Situações especiais

Há um aluno com NEE. Desde o 1º ano de escolaridade que apresenta dificuldades de aprendizagem. No ano lectivo transacto beneficiou de apoio educativo e foi sujeito a um Plano de Recuperação do qual conseguiu atingir as metas mínimas nele delineadas, havendo transitado. Actualmente encontra-se no 3º ano e está a beneficiar de três horas de Apoio Educativo semanais.

Outro aluno com NEE que no ano transacto apresentou muitas dificuldades de aprendizagem, tendo sido retido no 3º ano. Beneficia de um Plano de acompanhamento e de uma hora semanal de apoio educativo.

Uma aluna, Sofre de problemas urinários necessitando por isso de ir muitas vezes durante o dia à casa de banho.

Aluno 1 – Tem oito anos, vive com os pais, não tem irmãos e gosta de conviver com os primos. O pai é operário fabril, tem o 9º ano de escolaridade e 36 anos de idade. A mãe é empregada de escritório, tem 35 anos e o 9º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: estudo do meio e música; a que menos gosta é Língua Portuguesa. Às vezes tem ajuda dos pais na realização das tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 2 – Tem oito anos, vive com os pais, não tem irmãos e gosta de conviver com os pais. O pai é pintor na construção civil, tem 36 anos e o 6º ano de escolaridade. A mãe é costureira, tem 35 anos e o 6º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Estudo do Meio, Língua Portuguesa e inglês. As que gosta menos são: Música e Matemática. O pai costuma ajudá-la nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 3 – Tem oito anos, vive com os pais, não tem irmãos e gosta de conviver com os pais e com os primos. O pai tem 36 anos, o 12º ano de escolaridade e é pintor de automóveis. A mãe tem 38 anos, é costureira e tem o 6º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Matemática e Estudo do Meio e música. A que gosta

menos é Língua Portuguesa. Às vezes tem ajuda dos pais nas tarefas escolares. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 4 – Tem oito anos, vive com os pais e com dois irmãos de 4 e 14 anos. Gosta de conviver com os dois irmãos. O pai tem 44 anos é distribuidor de formas e tem o 6º ano de escolaridade: A mãe tem 40 anos é costureira e tem o 5º ano de escolaridade. Gosta de desporto e apoio ao estudo e não gosta de Inglês. Não tem ajuda nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 5 – Tem oito anos, vive com os pais. Tem dois irmãos de 20 e de 25 anos e gosta de conviver com eles, com os pais e com os sobrinhos. O pai tem 56 anos, é motorista e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe é costureira, tem 50 anos e o 4º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: desporto, Inglês, Música e Apoio ao Estudo. Costuma estudar sozinho. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 6 – Tem oito anos, vive com os pais e um irmão de 16 anos. Gosta de conviver com os tios e primos. O pai tem 55 anos, é vendedor e tem o 5º ano de escolaridade. A mãe tem 37 anos, é vendedora e tem o 6º ano de escolaridade. Tem ajuda da mãe nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe. As disciplinas que mais gosta são: Língua Portuguesa e Música.

Aluno 7 – Tem oito anos, vive com os pais e um irmão de 6 anos. Gosta de conviver com os pais e irmão. O pai tem 36 anos, é operário têxtil e tem o 8º ano de escolaridade. A mãe é professora, tem 39 anos e é licenciada. As disciplinas que mais gosta são: Matemática e estudo do meio. A que menos gosta é Língua Portuguesa. Tem ajuda da mãe nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 8 – Tem oito anos, vive com os pais e uma irmã de 11 anos. Gosta de conviver com os pais. A mãe tem 39 anos, é operária têxtil e tem o 9º ano de escolaridade. O pai tem 34 anos, é vendedor e tem o 6º ano de escolaridade e trabalha longe de casa. A disciplina que mais gosta é Matemática e a que menos gosta é estudo do Meio. Tem ajuda da mãe nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 9 – Tem oito anos, vive com os pais e não tem irmãos. Gosta de conviver com os pais e os avós. O pai tem 33 anos, trabalha na construção civil e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe é costureira, tem o 4º ano de escolaridade e tem 33 anos. As disciplinas que menos gosta são Inglês e Matemática. As que mais gosta são: Estudo do meio e Música. Tem ajuda dos pais nas tarefas escolares e gostava de ser um bom aluno. O Hélder é um aluno com NEE. Desde o 1º ano de escolaridade que apresenta dificuldades de aprendizagem. No ano lectivo transacto beneficiou de apoio educativo e

foi sujeito a um Plano de Recuperação do qual conseguiu atingir as metas mínimas nele delineadas, havendo transitado. Actualmente está a beneficiar de três horas de Apoio Educativo semanais. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 10– Tem oito anos, vive com os pais e com um irmão de 4 anos . Gosta de conviver com os pais, avós , tios e irmão. O pai tem 39 anos, está desempregado e tem o 9º ano de escolaridade. A mãe tem 37 anos, é operária têxtil e também tem o 9º ano de escolaridade. A disciplina que mais gosta é Estudo do Meio . A que menos gosta é Matemática. Tem ajuda nas tarefas escolares e está numa sala de estudo. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 11 – Tem oito anos, vive com os pais e com um irmão de dois anos. Gosta de conviver com os pais e o irmão. O pai tem 34 anos, é vendedor e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 33 anos é esteticista e tem o 4º ano de escolaridade. A disciplina que mais gosta é Estudo do Meio e as que menos gosta são: Língua Portuguesa e Matemática. Costuma estudar sozinho. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 12 – Tem nove anos, vive com os pais, não tem irmãos e gosta de conviver com uma tia, os primos e com os pais. A mãe tem 42 anos, é cortadora e tem o 4º ano de escolaridade. O pai tem o 6º ano de escolaridade, é impressor gráfico e tem 37 anos. As disciplinas que mais gosta são: Matemática, Desporto Inglês e Música. Costuma estudar sozinho. O João Pedro é um aluno com NEE que no ano transacto apresentou muitas dificuldades de aprendizagem, tendo sido retido. Beneficia de um Plano de acompanhamento e de uma hora semanal de apoio educativo. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 13 – Tem oito anos, vive com os pais e um irmão de 12 anos. Gosta de conviver com o irmão. O pai tem 31 anos, trabalha na construção civil e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe está desempregada, tem o 6º ano e tem 33 anos. Tem alguma ajuda dos pais. Frequenta uma sala de estudo. As disciplinas que mais gosta são : Música e desporto. Sofre do nariz. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 14 – Tem oito anos, vive com os pais e três irmãos de 18, 28 e 30 anos de idade. Gosta de conviver com os pais e com os irmãos. O pai tem 52 anos, é operário têxtil e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 53 anos, é cozinheira e tem o 4º ano de escolaridade. Estuda sozinho e gosta de Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio. Tem familiares com problemas de droga. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 15– Tem oito anos, vive com os pais, não tem irmãos e gosta de conviver com os pais, avós, tios e primos. A mãe é licenciada, tem 32 anos e é professora. O pai é porteiro,

tem 32 anos e o 8º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Desporto, Língua Portuguesa e estudo do Meio. Gosta menos de Matemática. A mãe ajuda-a nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 16 – Tem oito anos, vive com os pais e com uma irmã de 11 anos. Gosta de conviver com os pais, avós irmãos, tios e primos. Os pais são ambos licenciados, são professores de História e têm 44 anos. As disciplinas que mais gosta são: Apoio ao estudo, Desporto, Inglês e música. Costuma estudar sozinha mas sempre que precisa os pais ajudam-na. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 17 – Tem oito anos, vive com os pais e com uma irmã de 19 anos. Gosta de conviver com toda a gente. Os pais têm 43 anos, são operários têxteis, tendo a mãe o 4º ano e o pai o 6º ano de escolaridade. Gosta um pouco de todas as disciplinas, mas a que menos gosta é Inglês. Frequenta uma sala de estudo onde recebe apoio nas tarefas escolares e gostava de ser melhor aluna. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 18 – Tem oito anos, vive com os pais, não tem irmãos e gosta de conviver com os pais e com os primos. O pai tem 30 anos, o 12º ano de escolaridade e trabalha em informática. A mãe tem 33 anos, o 9º ano de escolaridade e é costureira. As disciplinas que mais gosta são: Estudo do Meio e Língua Portuguesa. A que gosta menos é Matemática. Costuma estudar sozinha e não tem ajuda de ninguém nas tarefas escolares. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 19 – Tem oito anos, vive com os pais e com duas irmãs de 5 e 17 anos. Gosta de conviver com o pai e com as irmãs. O pai tem 43 anos, é operário têxtil e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 40 anos, é operária têxtil e tem o 4º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Matemática e Desporto. As que menos gosta são: Língua Portuguesa e estudo do Meio. Às vezes tem a ajuda do pai nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 20 – Tem oito anos, vive com os pais, madrinha, tios e avós mas gosta de conviver com o padrinho. A mãe tem 32 anos, o 8º ano de escolaridade e é comerciante. O pai tem 37 anos, o 6º ano de escolaridade e é operário têxtil. A disciplina que mais gosta é Estudo do meio e a que menos gosta é Matemática. Frequenta uma sala de estudo onde tem ajuda nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 21 – Tem oito anos, vive com os pais e com um irmão de 4 anos. Gosta de conviver com os pais, avós, tios e com o irmão. O pai tem 32 anos, é motorista e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem o 6º ano de escolaridade, é costureira e tem 35 anos. Gosta de todas as disciplinas, em especial Matemática e Estudo do Meio. Estuda sozinha,

não tem ajuda nas tarefas escolares e gostava de ser mais inteligente. Sofre de problemas urinários pelo que lhe deve ser facultada a ida à casa de banho sempre que necessite. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 22 – Tem oito anos, vive com os pais e com um irmão de três anos. Gosta de conviver com os pais, avós e com o irmão. O pai tem 40 anos, o 9º ano de escolaridade e é técnico de máquinas. A mãe está desempregada, tem o 12º ano de escolaridade e 36 anos de idade. As disciplinas que mais gosta são: Matemática e língua Portuguesa. Gosta menos de Estudo do Meio. A mãe costuma ajudá-lo nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 23 – Tem oito anos, os pais estão separados. Vive com a mãe e com um irmão de 7 anos e gosta de conviver com os pais e com os avós. O pai tem 32 anos, trabalha na construção civil e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 31 anos, é operária têxtil e tem o 4º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Desporto, Música e apoio ao Estudo. Gosta menos de Inglês. Tem a ajuda da mãe e de uma vizinha na realização das tarefas escolares. Gostava de se interessar mais pelos estudos. O Vítor é um aluno muito inconstante podendo no mesmo dia alterar por completo a sua maneira de estar e o seu rendimento escolar. Tem uma situação familiar emocionalmente instável que se reflecte no comportamento do aluno. O encarregado de educação é a mãe.

6.2.1 Turma do 1º ciclo da Lage

Contexto pessoal e escolar

Nº total de alunos	23	Alunos do 3º ano	
Nº de alunos do sexo feminino	6	Nº de alunos com 1 retenção	0
Nº de alunos do sexo masculino	17		
Nº de alunos com necessidades educativas especiais	0		
Nº de alunos que frequentam salas de estudo	1		

Contexto social e económico

Idade das mães 25 a 30	<input type="text" value="2"/>	31 a 35	<input type="text" value="4"/>	36 a 40	<input type="text" value="10"/>	41 a 45	<input type="text" value="5"/>	+ de 45	<input type="text" value="1"/>		
Idade dos pais: 25 a 30	<input type="text" value="0"/>	31 a 35	<input type="text" value="5"/>	36 a 40	<input type="text" value="10"/>	41 a 45	<input type="text" value="6"/>	+ de 45	<input type="text" value="2"/>		
Número de famílias monoparentais .	<input type="text" value="1"/>										
Nº de Alunos com pais separados ou divorciados.	<input type="text" value="1"/>										
Nº de Alunos com pais a trabalhar no estrangeiro.	<input type="text" value="2"/>										
Com quem vive.	pais	<input type="text" value="20"/>	mãe	<input type="text" value="2"/>						pai	<input type="text" value="1"/>
Quem ajuda nas tarefas escolares.			Pais	<input type="text" value="10"/>			irmãos	<input type="text" value="3"/>			
Não tem ajuda nas tarefas escolares	<input type="text" value="10"/>										
Nº de alunos que frequentam sala de estudo.	<input type="text" value="1"/>										
Encarregado de educação	pai			<input type="text" value="6"/>					mãe	<input type="text" value="17"/>	

Profissão dos pais	Pais	Mães
Costureira	0	6
Operário têxtil	6	6
Construção civil	11	0
Motorista	1	0
Industrial	1	1
Electricista	1	0
Professor	1	0
Comerciante	1	1
Educadora de infância	0	1
Sem profissão/desempregados	1	6
Reformados	0	0

Habilitação literária dos pais		
4º ano de escolaridade ou menos	6	12
5º ou 6º ano de escolaridade	14	8
8º ou 9º ano de escolaridade	2	1
12º ano de escolaridade	0	0
Bacharelato/licenciatura	1	1
Nº de irmãos: <input type="text" value="7"/> 0 <input type="text" value="15"/> 1 <input type="text" value="1"/> 2 <input type="text" value="0"/> 3 ou mais		

Nº de alunos que ouvem mal	<input type="text" value="0"/>	Nº de alunos que vêem mal	<input type="text" value="0"/>
Nº de alunos com bronquite	<input type="text" value="1"/>	Nº de alunos com alergias	<input type="text" value="2"/>
Nº de alunos com problemas de garganta	<input type="text" value="0"/>		
Situações especiais			
Um aluno não tem mãe desde a idade de dois anos			

Aluno 1 – Tem oito anos, vive com os pais, não tem irmãos, gosta de conviver com os pais, tios e avós. O pai tem 47 anos, trabalha na construção civil e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 44 anos, é costureira e tem o 4º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: desporto e música; a que menos gosta é Matemática. Os pais e uma prima ajudam-na nos trabalhos de casa. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 2 – Tem oito anos, vive com a mãe, não tem irmãos e gosta de conviver com os pais, avós, tios e primos. A mãe tem 31 anos é operária e tem o 4º ano de escolaridade. O pai tem 36 anos, trabalha em França na construção civil e tem o 4º ano de escolaridade. A disciplina que mais gosta é desporto; as que menos gosta são: língua portuguesa e matemática. A mãe ajuda-a nas tarefas escolares. Gostava muito que o pai trabalhasse em Portugal e pudesse estar com ela. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 3 - Tem oito anos, vive com os pais e o avô, tinha um irmão mas morreu. Gosta de conviver com os pais. O pai tem 35 anos, é electricista e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 36 anos é operária e tem o 4º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: desporto e língua portuguesa; a que menos gosta é estudo do meio. Gosta de andar na escola, tem ajuda dos pais na realização de tarefas escolares e gostava muito de ter uma irmã. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 4 - Tem oito anos, vive com os pais e uma avó, tem um irmão de 6 meses e gosta de conviver com os seus pais. O pai tem 41 anos, é comerciante e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 40 anos, é comerciante e tem o 6º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Língua portuguesa, Estudo do meio e Desporto. As que menos gosta são: Matemática e Inglês. Gostaria muito de passar férias com a sua família. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 5 – Tem oito anos, vive com os pais, não tem irmãos e gosta de conviver com os primos. A mãe tem 31 anos, é costureira e tem o 6º ano de escolaridade. O pai tem 33 anos é operário e tem o 6º ano de escolaridade. Os pais estão em vias de separação. A disciplina que mais gosta é: Matemática divertida. A que menos gosta é estudo do meio. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 6 - Tem oito anos, vive com os pais e um irmão de 18 anos. Gosta de conviver com os pais, avós e tios. O pai trabalha na construção civil, tem 42 anos e o 4º ano de escolaridade. A mãe é costureira, tem 40 anos e o 4º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são : Desporto e Matemática divertida; as que menos gosta são: Inglês e Música. Costuma ser ajudado pela mãe nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 7 – Tem oito anos, vive com os pais e um irmão de dois anos. Gosta de conviver com os pais e um primo. O pai trabalha na construção civil tem 36 anos e o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 36 anos, é costureira e tem o 6º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Desporto e educação Musical; as que menos gosta são Língua Portuguesa e Matemática. A mãe costuma ajudá-lo nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 8 – Tem oito anos, vive com os pais e com um irmão de 4 anos. Gosta de conviver com os pais, avós, tios e irmão. O pai tem 39 anos, está desempregado e tem o 9º ano de escolaridade. A mãe tem 37 anos, é operária têxtil e também tem o 9º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Estudo do Meio e Matemática. A que

menos gosta é Matemática. Tem ajuda nas tarefas escolares e está numa sala de estudo. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 9 - Tem oito anos, os seus pais estão separados, Vive com a mãe e a irmã e tem dois irmãos: um com 1 ano e outro com 13. Gosta de conviver com os pais e com os primos. A mãe tem 37 anos, é educadora de infância e é licenciada. O pai tem 35 anos, é professor e possui uma licenciatura. Costuma estudar sozinho e as disciplinas que mais gosta são: Matemática e Educação Física. As que menos gosta são: Língua Portuguesa e Música. Gostava imenso que o pai estivesse a viver em casa com a mãe. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 10 -Tem oito anos, vive com os pais, não tem irmãos e gosta de conviver com os seus avós. O pai trabalha na construção civil, tem 40 anos e o 6º ano de escolaridade. A mãe é costureira, tem 38 anos e o 6º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Inglês, desporto e Música. As que menos gosta são: Matemática, Língua Portuguesa e estudo do meio. Às vezes a mãe ajuda-o nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe

Aluno 11 – Tem oito anos, não tem mãe e vive com o pai e uma irmã de 22 anos. O pai tem 45 anos é motorista e tem o 6º ano de escolaridade. A irmã ajuda-o nas tarefas escolares e as disciplinas que mais gosta são: Língua Portuguesa e estudo do meio. Gosta pouco de Matemática. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 12 – Tem oito anos, vive com os pais e tem uma irmã de 15 anos. O pai tem 38 anos, trabalha na construção civil e tem o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 39 anos, tem o 6º ano e é costureira. O pai tem 41 anos, é electricista e tem o 4º ano de escolaridade. A disciplina que mais gosta é matemática e a que menos gosta é Língua Portuguesa. Às vezes os pais ajudam nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 13 – Tem oito anos, não tem irmãos e vive com os pais e avós. Gosta de conviver com os pais avós tios e primos. A mãe é operária, tem o 6º ano e tem 28 anos. O pai trabalha na construção civil, tem 32 anos e o 4º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Música Inglês, desporto e Matemática; as que menos gosta são, Língua Portuguesa e Estudo do Meio. Sofre de alergias. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 14 – Tem oito anos, vive com os pais e tem um irmão de 8 anos com quem gosta de conviver. O pai tem 35 anos, e a mãe 33. Têm o 6º ano de escolaridade e ambos trabalham numa pequena empresa que possuem. As disciplinas que mais gosta são: Matemática e Língua Portuguesa. Gosta pouco de estudo do meio e costuma estudar sozinho. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 15 - Tem oito anos, vive com os pais e uma irmã de 4 anos, sendo com estes elementos da família que gosta de conviver. A mãe está desempregada e tem 40 anos, o pai trabalha na construção civil, está emigrado na Suíça e tem 36 anos. Ambos têm o 4º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: Matemática e Língua Portuguesa. A que gosta menos é estudo do Meio. Não costuma ter ajuda nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 16 - Jorge Oliveira Costa – Tem oito anos, vive com os pais e com uma irmã de um ano, sendo com estes que gosta de conviver. O pai tem 34 anos, é operário e tem o 4º ano de escolaridade. A mãe tem 32 anos, o 4º ano de escolaridade e está desempregada. Não tem ajuda nas tarefas escolares. Gosta de desporto e não gosta de Música. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 17 – Tem oito anos, vive com os pais e com uma irmã de 13 anos, sendo com estes que gosta e conviver. A mãe tem 38 anos, possui o 4º ano e está desempregada. O pai tem 36 anos, o 5º ano e trabalha na construção civil. A disciplina que mais gosta é Desporto e a que menos gosta é Música. Às vezes tem ajuda da irmã nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 18 – Tem oito anos, vive com os pais e com um irmão de 11 anos. Gosta de conviver com os primos, pais e avós. O pai é operário, tem 38 anos e o 6º ano de escolaridade. A mãe tem 38 anos, é operária e tem o 4º ano de escolaridade. A disciplina que gosta mais é Estudo do Meio e a que gosta menos é Matemática. Acha que não tem bom comportamento e gostava de o melhorar. Sofre de alergias. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 19 – Tem oito anos, vive com os pais e com um irmão de 5 anos mas gosta de conviver com os avós. O pai tem 34 anos e a mãe 27. Ambos são operários e têm o 4º ano de escolaridade. A disciplina que mais gosta é Matemática e a que menos gosta é Língua Portuguesa. Não costuma ter ajuda nas tarefas escolares e gostava de melhorar a sua performance no atletismo. O encarregado de educação é o pai.

Aluno 20 – Tem oito anos, vive com os pais e com um irmão de 15 anos e gosta de conviver com eles. O pai é operário, tem 38 anos e o 6º ano de escolaridade; a mãe está desempregada tem 43 anos e o 4º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são : Desporto e Estudo do Meio e a que menos gosta é Inglês. Costuma ser ajudado pelo irmão nas tarefas escolares e gostava que ninguém mais morresse da sua família (já lhe morreram três familiares). O encarregado de educação é o pai.

Aluno 21 – Tem oito anos, vive com os pais, não tem irmãos e gosta de conviver com os pais e com os avós. A mãe tem 31 anos, o 4º ano de escolaridade é costureira. O pai tem 38 anos, o 9º ano e é operário. As disciplinas que mais gosta são: Desporto e estudo do Meio e as que menos gosta são: Inglês e Música. O Pedro sofre de Bronquite. Não tem ajuda nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 22 – Tem oito anos, vive com os pais, o avô e uma irmã de 16 anos. Gosta de conviver com os pais e com a irmã. O pai é operário, tem o 6º ano de escolaridade e 46 anos; a mãe está desempregada, tem 47 anos e o 6º ano de escolaridade. As disciplinas que mais gosta são: desporto educação Musical e Matemática; a que menos gosta é Inglês. Às vezes tem ajuda da irmã nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

Aluno 23 - Tem oito anos, vive com os pais e uma irmã de 15 anos. Gosta de conviver com os pais e com os primos. O pai trabalha na construção civil, tem 42 anos e o 6º ano de escolaridade. A mãe está desempregada, tem 35 anos e o 6º ano de escolaridade. Vai a pé para a escola e demora 15 minutos a chegar lá. Gosta de todas as disciplinas, excepto Educação Musical. Costuma estudar sozinho e gostava de nunca ficar doente, ser inteligente e rico. Não tem ajuda nas tarefas escolares. O encarregado de educação é a mãe.

7 Planificações de Educação Musical

7.1 Planificações no Jardim de infância

Planificação de Educação Musical para o dia 12-04-2007

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	TEMPO
- Preparar os alunos para a audição de histórias; -Reconhecer a importância	- Sons graves e agudos; - Sons fortes e fracos;	- Explicação sobre sons graves e agudos; - Explicação sobre sons fortes e sons fracos; - Cada aluno vai identificar sons graves e agudos (tocados na guitarra);	- Guitarra; Instrumentos da sala de aula; - Livros de histórias.	Uma hora

<p>dos sons fortes e fracos, quando se conta uma história;</p> <p>-Reconhecer a importância dos sons agudos e graves para imitar personagens.</p>		<ul style="list-style-type: none"> - Com os instrumentos da sala de aula, o professor toca um (às escondidas) e os alunos identificam-no; - O professor toca dois instrumentos e os alunos vão dizer qual deles tem o som mais grave; - O mesmo exercício anterior e os alunos dizem qual o instrumento que tem o som mais agudo. - Cada aluno dá exemplos de sons graves e agudos, primeiro com sons da natureza, animais, pessoas (homem/mulher; criança/adulto...) - Ensaio da dança anterior. 		
---	--	--	--	--

Proposta de interdisciplinaridade

Língua Portuguesa - Saber ouvir as histórias; Contar histórias; Recontar histórias;

Identificar personagens das histórias;

Conhecimento do Mundo - relacionar familiarmente os personagens (caso sejam pessoas);

observar o vestuário e falar dele; relacionamento do vestuário com as estações do ano;

falar dos materiais de que são feitos o vestuário que observaram.

Matemática - noção de grande/pequeno, comprido/curto; ordenação por tamanhos; formação de grupos.

Desenho/Pintura - desenhar e pintar personagens à escolha de cada um; formação de grupos, em que cada um irá colocar numa cartolina todos os personagens de determinada história.

Avaliação

Os alunos ouviram com muita atenção a explicação dada sobre os sons fortes e fracos e sobre os sons graves e agudos. A maioria dos alunos ficou a perceber a diferença existente entre eles, sendo capaz de dar exemplos de cada uma das situações (sons graves e agudos) e (sons fortes e fracos). No início notou-se alguma dificuldade de comunicação porque todos queriam falar ao mesmo tempo. Chamados à atenção, a participação ficou mais ordenada. O facto de quererem falar todos ao mesmo tempo, não é bom, mas é também um sinal de que querem participar e que acham que sabem. Relativamente ao ensaio da dança da sessão anterior, já correu melhor. Para facilitar a deslocação dos alunos, marquei uma roda no chão com giz para eles se guiarem e não saírem do risco. A ida ao centro e regresso também já se fez muito melhor, embora ainda tenha de ser mais aperfeiçoada. A educadora poderá fazê-lo nos dias seguintes, desde que o tempo o permita.

Planificação de Educação Musical para o dia 19-042007

objectivos	conteúdos	experiências de aprendizagem	recursos	tempo
------------	-----------	------------------------------	----------	-------

<p>-Desenvolver o gosto pelas histórias;</p> <p>-Estimular a atenção;</p> <p>-Identificar personagens das histórias;</p> <p>- Contar histórias;</p> <p>-Conhecer histórias.</p>	<p>- Histórias;</p> <p>- Personagens;</p> <p>- Atenção;</p> <p>- Canção.</p>	<p>- Cantar a canção;</p> <p>-Cada aluno conta histórias que ouviu;</p> <p>-Identifica personagens das histórias;</p> <p>- Ouve com atenção as histórias.</p>	<p>- Guitarra;</p> <p>-Livros de Histórias.</p>	<p>Uma hora</p>
---	--	---	---	-----------------

Histórias

(com adaptação da música de “brilha, brilha”)

Ouvimos muitas histórias
e de todas nós gostamos.

Vão-nos ficar na memória,
por muitos e muitos anos.

“A Catarina e o urso”, “a visita ao avô”,

“O sorriso do boneco de neve”,

também “brincar” e “na escola”,

ainda “o gato das botas”

Ouvimos muitas histórias

e de todas nós gostamos.

Proposta de Interdisciplinaridade

Língua Portuguesa

- Cada aluno conta uma das histórias que ouviu e gostou mais;
- Um aluno conta uma história e outro volta a contá-la;
- Um aluno conta uma história das que ouviu e os outros identificam os personagens;

Matemática

- Noção de tamanho (grande e pequeno); reconhecimento de histórias compridas e histórias curtas; ordenação por tamanhos dos personagens;
- Problemas do género: a história do “gato das botas” tem cinco personagens, a “Catarina e o urso” tem três personagens: qual das histórias tem mais personagens? Qual é a diferença de personagens das duas histórias?

Conhecimento do Mundo

- Relacionar as roupas com as estações do ano;

Desenho / Pintura

Cada criança desenha e pinta um personagem à sua escolha.

Avaliação

Os alunos conseguiram estar muito caladinhos todo o tempo em que foram contadas histórias. Sentiu-se ainda alguma confusão no começo, quando queriam falar. Nestas idades, o saber ouvir ainda é um pouco difícil (notamos isso também com os alunos do primeiro, segundo e terceiro ciclos; e também entre os adultos). Aprenderam na sua maioria a canção. A música ficou logo no ouvido porque é fácil e do agrado das crianças, a letra era um bocadinho grande porque falava de todas as histórias que eles tinham ouvido contar. A educadora também irá posteriormente cantar com eles esta canção,

como o fez sempre com as outras canções anteriores, por isso todos os alunos vão ter oportunidade de ficar a saber a totalidade da letra.

Planificação de Educação Musical para o dia 24-04-2007

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	TEMPO
<ul style="list-style-type: none"> - Comemorar o dia 25 de Abril; - Valorizar o regime democrático; - Cantar canções que mais marcaram o período do 25 de Abril. 	<ul style="list-style-type: none"> - 25 de Abril; - Regime democrático e regime ditatorial; - Canções do 25 de Abril. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cantar a “gaivota” e “Grândola Vila Morena” 	<ul style="list-style-type: none"> -Aparelhagem sonora: colunas, misturadora, amplificador e micros; - Guitarras; - Paulo (cantor convidado). 	Uma hora

Proposta de interdisciplinaridade

Língua Portuguesa

- Pedir em casa aos pais para lhes contarem o que foi o 25 de Abril; cada aluno conta o que sabe sobre o 25 de Abril; fazer um texto colectivo sobre o 25 de Abril .

Conhecimento do Mundo

- Falar do regime democrático e do regime faxista; falar de liberdade; falar da importância que as canções tiveram na mudança de regime; falar da importância que os militares tiveram nesta mudança; falar da revolução dos cravos.

Desenho/Pintura

- Desenhar e pintar um militar armado; desenhar e pintar uma arma com um cravo introduzido no cano; desenhar e pintar um cantor. Alguns desenhos podem ser fornecidos pela educadora.

Avaliação

Para a comemoração do dia 25 de Abril, que é uma festa celebrada por todos os portugueses, uma vez que significa a passagem da ditadura para um regime democrático, convidei um amigo que é músico e cantor. Os dois preparámos uma festa para os dois jardins de infância: Palmeira e Sequeirô, com músicas de cantores emblemáticos do tempo do 25 de Abril: Zeca Afonso e outros. No início foi lido um documento que explicava em que consistia a revolução do 25 de Abril; seguidamente os alunos cantaram connosco as duas canções aprendidas na sessão anterior: "A Gaivota" e "Grândola Vila Morena" (canções emblemáticas do 25 de Abril); nas outras canções, sempre que podiam acompanhavam com palmas. Esta festa estendeu-se a todos os alunos do estabelecimento de ensino (Jardim Infantil e 1º ciclo). As educadoras e os professores prepararam um cenário numa área coberta do exterior e participaram activamente cantando e dançando, bem como os alunos. Foi um trabalho diferente que todos apreciaram muito.

Planificações de Maio

Planificação de Educação Musical para o dia 3/05/2007

Objectivos	Conteúdos	Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Cantar uma canção alusiva ao dia da mãe; - Valorizar a família; - Reconhecer a mãe como um elemento muito importante no seio da família; - Conhecer a história da comemoração do dia da mãe; - Valorizar a mãe como progenitora; - Valorizar a afectividade; - Estimular a participação individual. 	<ul style="list-style-type: none"> - A família - Dia da mãe - Canção 	<ul style="list-style-type: none"> - Leitura e explicação da história do dia da mãe; - Cantar a canção; - Cada aluno vai descrever fisicamente a sua mãe (alta, baixa, cabelos loiros , escuros, gorda magra ...) , dizer o que mais gosta de fazer com ela e o que lhe gostaria de dar no dia da mãe. 	<ul style="list-style-type: none"> Documento da Internet que falava da mãe; - Guitarra. 	Uma hora

Dia da Mãe
(Com a música do refrão de André Sardet “Feitiço”)

Eu não sei o que me aconteceu
Foi feitiço o que é que me deu
P’ra gostar tanto assim de ti
Minha mãe, Minha mãe.

Proposta de Interdisciplinaridade

Língua portuguesa- formação de um texto de grupo em que cada aluno diz uma frase sobre a sua mãe.

Matemática - desenvolvimento de exercícios de cálculo. Ex: o António tem dois irmãos e três irmãs. Quantos irmãos tem o António?

Ordenação crescente e decrescente:

A mãe do António tem 5 filhos; a mãe da Graça tem 2 filhos; a mãe do Rui tem 6 filhos.

Ordenação por tamanhos - Com figuras de meninos de diferentes tamanhos.

Formação de conjuntos - com meninos; com meninas ; por tamanhos.

Conhecimento do mundo - cada aluno pode descrever fisicamente a sua mãe (alta, baixa, loira, morena, cabelo curto, cabelo comprido, gorda, magra...); a roupa que costuma vestir(saia, calças, chapéu...)

Expressão plástica - recortar, colar e ordenar meninos de diferentes tamanhos.

Desenho/pintura - desenhar a mãe; desenhar a prenda que mais gostaria de ter da sua mãe; desenhar o que gostaria de oferecer à sua mãe.

Avaliação

Hoje os alunos conseguiram com alguma facilidade cantar e saber a letra da canção. Para que fosse mais fácil, escolhi a música do refrão de uma canção conhecida e adaptei-lhe a letra. Na parte em que cada aluno iria descrever a sua mãe e dizer o que mais gostava de fazer com ela, bem como o que lhe gostaria de dar, também quase todos os alunos se levantaram (um de cada vez) e falaram. No entanto três alunos sentiram-se envergonhados e não quiseram falar.

Faltaram os três alunos ciganos (que já não vêm há mais de um mês) , dois alunos que foram tomar uma vacina e outros dois que se encontram doentes.

Planificação de Educação Musical para o dia 10/05/2007

Objectivos	Conteúdos	Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo
<p>- Conhecer os animais da quinta;</p> <p>- Conhecer animais domésticos e animais selvagens;</p> <p>- Conhecer o alimento dos animais domésticos;</p> <p>- Distinguir sons graves de sons agudos;</p> <p>- Acompanhar a canção com a percussão corporal indicada;</p> <p>- Distinguir e identificar sons com timbres diferentes.</p>	<p>- Sons graves e agudos;</p> <p>- Timbre;</p> <p>- Percussão corporal;</p> <p>- Animais da quinta.</p>	<p>- Explicação do que é uma quinta para o enquadramento da canção;</p> <p>- Cantar a canção;</p> <p>- Acompanhamento da canção com gestos ou movimentos que representem/caracterizem os animais;</p> <p>- Um grupo imita um animal com um som grave; outro grupo imita um com som agudo;</p> <p>- Na imitação pode ser um grupo de cada vez ou os dois em simultâneo.</p> <p>- Percussão corporal: palmas, mão direita, palmas mão esquerda, palmas, as duas mãos nas do parceiro.</p>	<p>- Guitarra;</p> <p>Instrumentos da sala de aula.</p>	<p>Uma hora</p>

Canção

Na quinta do tio Manel, ia, ia, ô.

Há patinhos a granel, ia, ia, ô

Quá, quá, quá, quá, quá.

Quá, quá, quá, quá quá,

Na quinta do tio Manel, ia, ia, ô.

Há patinhos a granel, ia, ia, ô.

...há vaquinhas...

...há ovelhas...

...há galinhas...

Proposta de interdisciplinaridade

Língua portuguesa - contar uma história sobre um animal à sua escolha; fazer uma história colectiva sobre os animais da quinta/domésticos; cada aluno diz se tem animais domésticos e de qual gosta mais.

Matemática – ficha com: ordenação ascendente e descendente de animais; em cima, em baixo; dentro e fora. (Ou então num painel com animais em papel aderente, onde cada aluno, a pedido do professor, vai fazer a ordenação, em cima, em baixo; dentro e fora).

Formação de grupos de animais: um com sons graves e outro com sons agudos.

Conhecimento do mundo - conversa sobre os animais do campo/domésticos; o alimento desses animais; onde dormem; o que nos dão (carne, ovos, leite, companhia, guarda..); conversa sobre animais selvagens.

Expressão plástica - Picotar e colar animais da quinta, agrupando-os por tamanhos; ou por aqueles que têm sons graves e agudos.

Desenho/Pintura - um grupo de alunos, desenha e pinta um animal da quinta com som grave à sua escolha; outro grupo desenha e pinta um animal da quinta com som agudo à sua escolha.

Avaliação

Hoje vieram os alunos ciganos (já não vinham há muito). Os pais foram informados de que se não levassem os filhos à escola lhes seriam cortados os subsídios que estavam a usufruir. Os alunos cantaram a canção sem dificuldades; acompanharam-na com gestos e movimentos que caracterizavam cada animal; identificaram os sons agudos e graves e deram exemplos de animais com sons graves e agudos. Ontem foram visitar uma quinta, por isso sabiam quais os animais aí existentes. Na percussão corporal, ficaram muito entusiasmados, no entanto tiveram muitas dificuldades. Só alguns alunos conseguiram

fazer o que lhes foi pedido. Não pudemos acompanhar a canção com percussão corporal. Para a próxima a percussão corporal terá de ser ainda mais simples. A educadora, vai no entanto nos intervalos treinar com eles os exercícios de percussão corporal hoje iniciados.

Planificação de Educação Musical para o dia 17/05/2007

Objectivos	Conteúdos	Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Cantar uma canção alusiva à família; - Acompanhar a canção com percussão corporal simples; - Valorizar a família; - Reconhecer a importância da família; - Identificar os membros da família. 	<ul style="list-style-type: none"> - Membros da família: Avô, pai, mãe, tios e primos; - percussão corporal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Acompanhamento com a seguinte percussão corporal: Pés (semínima); pés (semínima); palmas (semínima) dedos(pausa da semínima) - Ensaio da percussão corporal da sessão anterior (palmas MD; palmas ME; palmas as duas nas do parceiro). 	- Guitarra	Uma hora

Canção

(Música de: o meu chapéu tem três bicos)

O pai disse ao filho um dia
 Que gostava de ser avô,
 Para dar aos seus netinhos
 uma rosca de pão de ló.

Proposta de interdisciplinaridade

Língua Portuguesa - formação de um texto de grupo em que cada aluno diz uma frase sobre o seu pai.

Matemática - desenvolvimento de exercícios de cálculo. Ex: o António tem dois irmãos e três irmãs. Quantos irmãos tem o António?

Ordenação crescente e decrescente - o pai do António tem 5 filhos; o pai da Graça tem 2 filhos; o pai do Rui tem 6 filhos.

- Ordenação por tamanhos - com figuras de meninos de diferentes tamanhos.

- Formação de conjuntos - com meninos; com meninas; por tamanhos.

Conhecimento do Mundo - cada aluno pode descrever fisicamente o seu pai(alto, baixo, loiro, moreno, cabelo curto, cabelo comprido, gordo, magro...); a roupa que costuma vestir(calças, chapéu, camisa, tshirt...)

Expressão Plástica - Recortar, colar e ordenar meninos de diferentes tamanhos; fazer um cartaz.

Desenho/Pintura - desenhar e pintar o pai; desenhar e pintar a prenda que mais gostaria de ter do seu pai; desenhar e pintar o que gostaria de oferecer ao seu pai.

Avaliação

Mais uma vez, o aluno que está na instituição “ASAS” perturbou a aula.

Este miúdo é difícil de controlar e ultimamente o seu comportamento tem-se agravado porque mudou de secção onde se encontrava junto com rapazes mais velhos (até aos 13 anos). Daí os palavrões, pegar-se com os colegas e quando é chamado à atenção não obedece. Quanto à canção, os alunos cantaram-na razoavelmente. Conseguiram executar a percussão corporal com alguma dificuldade; no entanto não conseguiram acompanhar a canção com a percussão corporal. Aproveitámos para rever a percussão corporal da aula anterior. Fiquei satisfeito porque os alunos tinham treinado e já conseguiam na sua maioria executar aqueles movimentos.

Obs:

As canções têm de ser simples e se possível só com uma quadra. A dança, movimento ou percussão corporal, têm que ser muito simples.

Planificação de Educação Musical para o dia 24/05/2007

Objectivos	Conteúdos	Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo
- Cantar em compasso ternário; - Cantar com percussão corporal; - Distinguir	- Andamentos (lento e rápido); - Movimento - Percussão corporal; - Compasso ternário.	- Cantar a canção; - Acompanhar a canção com palmas (“ritmo das palmas” semínima pontuada semínima pontuada, semínima pontuada,	- Guitarra - Espaço exterior (campo).	Uma hora

<p>andamento rápido e lento; - Movimentar-se ao som da música.</p>		<p>pausa da semínima pontuada); - Imitar o som do carro, da mota e do camião; - Comparação através de movimento (corrida) o carro e a mota com o camião (um aluno representa o carro, outro o camião e outro a mota, correndo ao mesmo tempo mas com velocidades diferentes(imitando assim a velocidade do carro, da mota e do camião); - Dança: em lai, lai, lai,... aos pares, dão o braço direito e rodam / dão o braço esquerdo e rodam.</p>		
--	--	--	--	--

Canção

(música do marinheiro)

Lá na rua onde eu moro, é uma grande confusão,

Passa carro passa mota, e até o camião.

Lai, lai, lai,...

Proposta de interdisciplinaridade

Língua Portuguesa - cada aluno vai dizer quem tem na rua onde mora, carro; camião; mota ou outro meio de transporte. Cada aluno vai dizer se já andou de carro; camião ou de mota. Se gostou ou não.

Matemática - noção de grande e pequeno (carro, camião; ordenação por tamanhos (crescente e decrescente); adições (com imagens de veículos).

Conhecimento do Mundo - ruas, veículos(carros, motociclos, camiões...); semáforos, passadeiras; segurança rodoviária.

Desenho/Pintura; desenhar e pintar um veículo à sua escolha.

Expressão Plástica; picotagem; corte e colagem de veículos automóveis; elaboração de um cartaz com esses veículos.

Avaliação

Os alunos cantaram com facilidade a canção e não tiveram grandes dificuldades. Tanto na dança como no acompanhamento da canção com o ritmo indicado (embora na dança alguns alunos confundissem a lateralidade) . A música é popular e conhecida, o que certamente ajudou.

Junho

Planificação de Educação Musical para o dia 4/06/07

Objectivos	Conteúdos	Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Trazer dois especialistas de áreas diferentes; - Sensibilizar os alunos para a higiene oral; - Saber fazer uma boa higiene oral; - Adquirir hábitos de higiene; - Conhecer os vários astros que existem no céu; - A importância do sol na nossa vida; - Observar o sol com um material próprio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Higiene oral; - Produtos para a higiene oral; - As cáries; - Os dentes do leite; - Os astros; - Mapa estelar; - Relação do sol com a vida na terra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Explicação daquilo que deve ser uma boa higiene oral; - Exercícios de movimento para o uso da escova de dentes; - Observação do mapa estelar desenhado no guarda chuva; - Observação do sol. 	<ul style="list-style-type: none"> - Guarda chuva com um mapa estelar; - Vidro de uma máscara de soldar; - Escova de dentes. 	Uma hora

Avaliação

Esta aula foi diferente. Convidei dois especialistas: uma médica dentista e um engenheiro astrónomo (investigador na Universidade durante 30 anos), para falarem de: “Higiene oral” e “Os astros e a importância do sol na nossa vida”.

O primeiro interveniente foi a Dr^a que falou da importância de uma boa higiene oral para prevenir/impedir o aparecimento das cáries. Falou ainda da queda dos dentes. Os alunos

mostraram-se interessados e fizeram algumas perguntas; fizeram ainda exercícios de movimentos que simulavam a forma como se devia lavar os dentes. Quando interveio o engenheiro astrónomo, os alunos ficaram muito curiosos porque ele trazia um guarda-chuva com um mapa das estrelas, mostrou-o e explicou tudo o que lá estava. Depois de conversar sobre a lua, as estrelas, os cometas e o sol em particular, vieram todos para o recreio e, um de cada vez, observaram o sol com um material próprio, neste caso, um vidro de uma máscara de soldar. Houve muito entusiasmo por parte dos alunos e por parte dos intervenientes já que era uma experiência nova para todos. No início houve alguma confusão porque todos queriam ver ao mesmo tempo, mas rapidamente com a minha ajuda e da educadora, os alunos ficaram mais calmos e ordenados. No final, os alunos fizeram e ofereceram desenhos ao casal convidado: uns sobre a higiene oral e outros sobre os astros.

Planificação de Educação Musical para o dia 11/06/2007

Objectivos	Conteúdos	Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo
<ul style="list-style-type: none"> - Sensibilizar os alunos para a higiene; - Saber fazer uma boa higiene oral; - Adquirir hábitos de higiene. 	<ul style="list-style-type: none"> - Hábitos de higiene; - Higiene oral; - Produtos para a higiene oral; - As cáries; - Os dentes do leite. 	<ul style="list-style-type: none"> - cantar a canção; - Acompanhar a canção com gestos: - Levantar as mãos e espreguiçar (A) - Gesto de lavar o corpo com as mãos(B) - Gesto de comer com o garfo (C) - Gesto de escovar os dentes (D) - Substituição progressiva das frases da canção por gestos. 	- Guitarra	Uma hora

Canção

- De manhã ao acordar, (A)
- Devo um banho tomar (B)
- Ao almoço e ao jantar (C)
- Os dentinhos escovar (D)

Proposta de interdisciplinaridade

Língua Portuguesa

- Cada aluno vai dizer se costuma lavar os dentes e quando os lava;

Conhecimento do Mundo

- Falar daquilo que pode acontecer se não lavarmos os dentes;
- Elaborar um cartaz colectivo com as regras de higiene

Matemática

- Exercícios de cálculo mental: ex :o João tinha cinco dentes, caíram-lhe dois, com quantos ficou?
- A Ana tinha dois dentes negros. Como não os lavava ficou com mais três. Com quantos dentes negros ficou a Ana?
- Formação de conjuntos com dentes; comparar tamanhos e formas de dentes.

Desenho/Pintura

- Desenhar um menino com os dentes bons; desenhar um menino com os dentes cariados; desenhar um menino a lavar os dentes.

Avaliação

Os alunos cantaram com entusiasmo a canção e participaram activamente no acompanhamento da mesma com os gestos. Decoraram rapidamente a letra da canção, talvez porque só tinha uma quadra, abordava um assunto que se tinha falado anteriormente e porque eles gostaram. Já na substituição progressiva das frases da canção por gestos, vários alunos enganavam-se entrando antes ou depois, ou simplesmente não fazendo a pretendida substituição das palavras por gestos. Esta parte exige muita atenção e concentração e eles estavam muito entusiasmados, querendo cantar e fazer os gestos ao mesmo tempo. As canções com gestos são muito apreciadas por crianças desta idade. A educadora vai dar continuidade ao treino da substituição das palavras por gestos.

Planificação de Educação Musical para o dia 18/06/2007

Objectivos	Conteúdos	Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo
- Valorização das tradições musicais; - Identificar as	- Marchas populares; - Dança.	- Ensaio da dança: Os alunos no exterior, em duas filas, por alturas com os mais pequeninos na frente,	- um leitor de cd e cassetes; - Arcos enfeitados que se usam nas	Uma hora

marchas.		<p>de mãos dadas com os braços no ar ; as meninas com uma mão na cintura baloiçavam as ancas ao som da música. Os rapazes com uma mão no peito, baloiçavam-se também ao som da música. Dois meninos seguravam um arco enfeitado. Cada par de trás passava para a frente pelo meio da fila e por baixo dos braços dos outros meninos.</p> <p>- cantam o refrão enquanto dançam.</p>	<p>marchas, feitos pelos alunos; - Educadora; - Funcionária.</p>	
----------	--	--	--	--

Marcha

Lá vai a marcha com arquinho e balão
É do S. Pedro, Santo António e S. João
É uma marcha linda de encantar
Quem quiser venha connosco para rir e folgar

Refrão

Toca, toca, toca o fungágá
Canta, canta, canta o solidó
A escola ... vai na marcha ouvi-la só
Toca, toca, toca o fungágá
Aqui reina a alegria
Com vasos de manjerico
E sonhos de fantasia.

Querem saber com esta marcha nasceu
Olhem como ela e o milagre aconteceu
Ela tem tudo, tudo, tudo para agradar

Arraial e manjericos e a banda a tocar.

(Refrão)

O que será que esta marcha vai ganhar

O brado a dar é o que temos de esperar

Quem pensar nisto de um modo bem profundo

É óbvio que a criança é o melhor do mundo

Proposta de interdisciplinaridade

Desenho/Pintura

- Desenhar e pintar o arco; desenhar e pintar o grupo de meninos a dançar.

Avaliação

Foi posta uma cassete a tocar sempre com a mesma música da marcha. No início havia muita descoordenação, talvez devido à excitação de fazer uma coisa diferente, mas passado algum tempo e com a ajuda da educadora e da funcionária, os movimentos já eram mais coordenados e já conseguiam executar a dança e cantar o refrão. Mesmo aquele aluno perturbador, dançou como os outros. Ensaiada a dança, nem todos os alunos cantavam o refrão ao mesmo tempo que dançavam, mas uma grande maioria conseguiu fazê-lo. Esta marcha foi realizada na festa por todos os alunos da escola (Jardim de infância e 1º ciclo). Os alunos do Jardim de infância cantavam só o refrão.

Planificação de Educação Musical para o dia 29-06-2007

Objectivos	Conteúdos	Experiências de aprendizagem	Recursos	Tempo
- Apresentar algumas danças ensaiadas ao longo do ano; - Proporcionar convívio entre alunos, professores, funcionários e pais;	- Festa do fim do ano; - Marcha popular; - Canções; - Música gravada; - Actuação de um duo musical; - Entrega de diplomas aos alunos do ensino nocturno.	- Apresentação de uma canção de despedida. - Desfile com todos os alunos do Jardim de infância e entrega de diplomas aos alunos que vão transitar para o 1º ciclo; - Dança ao som da música do duo musical e da música gravada.	-Aparelhagem sonora; - Músico convidado (Paulo); - Todos os professores e funcionários do estabelecimento de ensino; - Leitor de dvd;	Duas horas

Avaliação

Aqui a minha participação foi dar um espectáculo com um músico convidado, de 45 minutos e assegurar uma aparelhagem sonora para as actividades que estavam planeadas pelas educadoras e pelos professores do 1º ciclo. Cada grupo de alunos apresentou o que tinha planeado e tudo correu bem. No caso dos alunos do jardim de infância, apresentaram uma canção de despedida e foram-lhes entregues diplomas de finalistas. No fim da apresentação do espectáculo e das actividades dos alunos, houve um convívio com “comes e bebes” que juntou professores, alunos, funcionários e pais. foi bonito ver vários pais de etnia cigana a conviverem com todos os outros e a divertirem-se.

7.1.1 Planificações no 1º Ciclo

Planificação para o dia 10-04-08

Sumário

Sons graves e agudos; pauta musical; leitura de notas; percussão corporal.

Competências	Conteúdos	Actividades	Material	Tempo
-Cantar canções com uma afinação razoável; -Acompanhar canções com percussão corporal; -Ler notas musicais na pauta; -Entoar notas musicais; -distinguir sons graves e agudos;	-Canção -Percussão Corporal -Pauta musical -notas musicais - sons graves e agudos	-Leitura do texto. -Leitura do texto com o ritmo da canção: professor lê uma frase e alunos repetem. -Professor canta a canção. -professor canta uma frase e alunos repetem. -todos cantam a canção. - Professor canta a canção e explica o acompanhamento. -Alunos fazem o acompanhamento individualmente e cantam. -Alunos com o seu par cantam e fazem o acompanhamento com percussão corporal: (joelhos- palmas-mão direita-mão esquerda). - Leitura das notas musicais na pauta.	-Guitarra -Quadro	Uma hora

		-Entoção das notas musicais.		
--	--	------------------------------	--	--

Pastorzinho

Popular

Ia - via um pas - tor - zi - nho que an da - va a pas - to - rear sa - iu - da su - a ca - sa e pôs - se a can - tar do re mi

10
fa fa fa do re do re re re do sol fa mi mi mi do re mi fa fa fa

Pastorzinho

Havia um pastorzinho
Que andava a pastorear

Saiu de sua casa

E pôs-se a cantar:

Dó ré mi fá fá fá , dó ré dó ré ré ré,
Dó sol fá mi mi mi , dó ré mi fá fá fá.

Chegando ao palácio

A rainha lhe falou

Alegre pastorzinho

Seu canto me agradou.

Dó ré mi fá fá fá , dó ré dó ré ré ré,
Dó sol fá mi mi mi , dó ré mi fá fá fá.

Avaliação

Os alunos compreenderam bem a pauta musical, leram sem dificuldade as notas musicais e entoaram-nas, deslocando a mão direita para cima ou para baixo à medida que as iam entoando. Na interpretação da canção, começamos por fazer uma leitura da letra, seguida da entoação da canção por frases, até estar toda cantada. O acompanhamento com percussão corporal, primeiramente foi feito individualmente no lugar e depois de entendido foi feito com pares dentro da sala. No início houve alguma confusão na escolha dos pares. Vários pares não conseguiram de imediato fazer o acompanhamento direito. A professora vai dar continuidade a estes exercícios durante a semana. Os alunos também se podem divertir nos intervalos, treinando esta percussão corporal.

Dia 17-04-08

Sumário

Animais domésticos; canção “na quinta do Tio Manel”; percussão corporal.

Competências	Conteúdos	Actividades	Material	Tempo
<p>-Cantar canções com uma afinação razoável;</p> <p>-Acompanhar canções com percussão corporal;</p> <p>-Identificar sons de animais a partir de uma gravação;</p> <p>-Imitar sons de animais.</p>	<p>-Percussão corporal.</p> <p>-Canção.</p> <p>-Sons de animais.</p>	<p>-Leitura do texto.</p> <p>-Leitura do texto com o ritmo da canção: professor lê uma frase e alunos repetem.</p> <p>...</p> <p>-Professor canta a canção.</p> <p>-professor canta uma frase e alunos repetem.</p> <p>-todos cantam a canção.</p> <p>- Professor canta a canção e explica o acompanhamento.</p> <p>-Alunos fazem o acompanhamento individualmente e cantam.</p> <p>-Alunos com o seu par cantam e fazem o acompanhamento com percussão corporal</p> <p>a) palmas - mão direita – palmas - mão esquerda (i-a-i-a-o) joelhos – palmas - duas mãos nas do parceiro</p> <p>b) palmas (colcheia, colcheia, semínima; colcheia,</p>	<p>-Guitarra</p> <p>-Quadro</p> <p>-Leitor de cd</p> <p>-Imagens de animais.</p>	<p>Uma hora</p>

		<p>colcheia, semínima)</p> <p>- Os alunos cantam a canção com percussão corporal e dança de roda.</p> <p>-Mostrar imagem de : vaca; galo; cão; gato; ovelha; pato. Alunos vêem imagem e imitam o som do animal.</p> <p>-Audição de sons de animais e sua identificação.</p>		
--	--	---	--	--

Na quinta do Tio Manel

Na quin-ta do tio Ma-nel i - a i - a o! Há pa - ti-nhos a gra-nel i - a i - a

8
o! Quá-quá - quá-quá-quá-quá-quá - quá-quá-quá. Na quin-ta do Tio Ma-nel i - a i - a

Na quinta do tio Manel

- a) Na quinta do tio manel i-a-i-a-o
Há patinhos a granel i-a-i-a-o
- b) Quá- quá- quá quá- quá, quá- quá- quá quá- quá
a) Na quinta do tio manel i-a-i-a-o

...Há vaquinhas a granel i-a-i-a-o
Mu-mu mu-um-um, mu-mu mu-mu-um...

...Há ovelhas a granel i-a-i-a-o
Mé-mé-mé...

...Há cãesinhos...
Au-au...

...Há gatinhos...

Miau-miau...

..Há galinhas...

Có-có-ró-có-có, Có-có-ró-có-có,

Avaliação

Os alunos compreenderam os sons graves e agudos e as linhas suplementares superiores e inferiores. Identificaram sem dificuldades alguns animais a partir da audição de sons. Cantaram a canção com afinação e sem dificuldade. A percussão corporal foi feita inicialmente no lugar, seguiu-se uma demonstração com o professor e um aluno, depois treinou-se a percussão num espaço mais amplo, fora da sala de aula. Não tiveram dificuldades na percussão corporal, no entanto quando juntaram tudo: canção, percussão corporal e dança, notou-se que alguns pares não estavam seguros do que estavam a fazer. Devem treinar durante a semana com a professora da turma.

Dia 24-04-08

Sumário

Os meios de transporte.

Canções do 25 de Abril (passagem do faxismo para a democracia)

Competências	Conteúdos	Actividades	Material	Tempo
<p>-Cantar canções com uma afinação razoável;</p> <p>-Identificar e reconhecer meios de transporte a partir de sons de uma gravação;</p> <p>- Saber imitar sons de meios de</p>	<p>-canções do 25 de Abril</p> <p>- canção dos meios de transporte</p> <p>- sons dos vários meios de transporte</p>	<p>-Cantar as canções.</p> <p>- Cantar a canção sobre os transportes com um ostinato rítmico.</p> <p>- Cantar a canção sobre os transportes com percussão corporal.</p> <p>- Audição e identificação de sons que nos rodeiam.</p>	<p>-Guitarra</p> <p>-Quadro</p> <p>- Imagens de meios de</p>	<p>Uma hora</p>

transporte a partir de imagens	- Ostinato rítmico	- Audição e Identificação dos sons pertencentes aos meios de transporte e identificação do tipo de transporte (aéreo, aquático ou terrestre). - Visualização e identificação do tipo de transporte através de imagens: automóveis, aviões, barcos, comboios...	transporte. - Leitor de cd	
--------------------------------	--------------------	---	-----------------------------------	--

Tiago Moreira

Os transportes

Popular

lá na ru - a onde eu mo-ro é uma gran-de con-fu - são pas-sa car-ro pas-sa mo-ta e no

8
ar o a - vi - ão

Os transportes

Lá na rua onde eu moro é uma grande confusão
Passa carro passa mota e no ar o avião.

Nos dias quentes de Verão eu gosto de passear
E quando vou para a praia vejo os barcos a passar.

Podemos andar de carro de barco ou de avião
Enviar mercadorias sempre em qualquer estação.

Zeca Afonso

Grândola

Zeca Afonso

Grân-do - la vi-la mo - rc - e na ter-ra da fra-ter-ni - da - a de o povo

11
é quem mais or - de na den-tro de ti ó ei - da de den-tro de ti ó ei - da de

22
o povo é quem mais or - de na ter-ra da fra-ter-ni - da de Grân-do - la vi-la mo

33
re na

Grândola

Grândola, vila morena terra da fraternidade
O povo é quem mais ordena dentro de ti, ó cidade.
Dentro de ti, ó cidade o povo é quem mais ordena
Terra da fraternidade Grândola, vila morena.

Em cada esquina, um amigo em cada rosto, igualdade
Grândola, vila morena terra da fraternidade.
Terra da fraternidade Grândola, vila morena
Em cada rosto, igualdade o povo é quem mais ordena.

À sombra duma azinheira que já não sabia a idade
Jurei ter por companheira Grândola, a tua vontade.
Grândola a tua vontade jurei ter por companheira
À sombra duma azinheira que já não sabia a idade.

Zeca Afonso

Gaivota

Zeca Afonso

U - ma gai-vo - ta vo - a - va vo-a - va a - sas de ven - to co - ra - ção de mar. U - ma gai-vo - ta vo

6
a va vo-a - va a - sas de ven - to co - ra - ção de mar co-mo e - la so-mos - li- vres so-mos - li- vres de vo

12
ar co- mo e - la so- mos lí- vres so- mos lí- vres de vo - ar

Gaivota

Uma gaivota voava, voava, asas de vento coração de mar. (bis)

Como ela somos livres, somos livres, de voar. (bis)

Uma papoila crescia, crescia, grito vermelho num campo qualquer. (bis)

Como ela somos livres, somos livres de viver. (bis)

Uma criança dizia, dizia, quando for grande não vou combater. (bis)

Como ela somos livres, somos livres, de dizer. (bis)

Somos um povo que cerra fileiras, parte à conquista do pão e da paz. (bis)

Somos livres, somos livres, não voltaremos atrás . (bis)

Avaliação

Os alunos cantaram as canções do 25 de Abril: “Gaivota” e “Grândola” . Falaram dos transportes: aéreos, aquáticos e terrestres. Cantaram com entusiasmo e com afinação a canção sobre os transportes e acompanharam-na com um ostinato rítmico. De seguida cantaram-na com a percussão corporal (joelhos, palmas, dedos, dedos). Identificaram os vários meios de transporte através da audição de sons. Não tiveram dificuldades.

Planificação para o dia 2-05-2008

Sumário

Introdução à flauta; figuras musicais; interpretação de ritmos;

adequação de ritmos à leitura.

Competências	Conteúdos	Actividades	Material	Tempo
<p>- Conhecer e tocar da nota do até à nota sol na flauta;</p> <p>- Saber o nome e o valor das figuras musicais: semibreve, mínima, semínima, colcheia e respectivas pausas;</p> <p>-Saber aplicar ritmos na leitura.</p>	<p>- Flauta</p> <p>-Figuras musicais</p> <p>-Ritmos</p>	<p>- Colocação dos dedos na flauta.</p> <p>- Exercícios para tocar as notas afinadas na flauta.</p> <p>-Exercícios para identificação das figuras musicais.</p> <p>- Execução de ritmos.</p> <p>- Criação de ritmos e leitura de frases com esses ritmos.</p>	<p>- Guitarra</p> <p>- Quadro</p> <p>- Flauta</p>	<p>Uma hora</p>

Avaliação

Os alunos aprenderam com facilidade as figuras musicais: semibreve, mínima, semínima e colcheia, assim como as respectivas pausas. Fizeram leituras rítmicas com essas figuras e inventaram ritmos simples para adequar à leitura de frases. A leitura de frases com adequação de ritmos ainda precisa ser mais trabalhada. Os alunos sentiram dificuldades na execução das notas graves na flauta e na intensidade do som, uma vez que sopravam forte. Já era esperado, uma vez que estas notas musicais são mais difíceis de conseguir com afinação.

Planificação para o dia 9-05-2008

Sumário

Canção: as pombinhas da Cat'rina; escala de do maior na flauta. Música para a flauta: as pombinhas da Cat'rina (1ª parte).

Criação e adequação de ritmos à leitura

Competências	Conteúdos	Actividades	Material	Tempo
-Cantar com afinação. - Conhecer e tocar a escala de dó maior na flauta. -Saber aplicar ritmos na leitura.	- Canção - Notas na flauta uma oitava. - ritmos	- Canção : as pombinhas da Cat'rina. - Exercícios para aprendizagem das notas na flauta (uma oitava). - Execução de ritmos com palmas e com a flauta (só com uma nota). - Criação de ritmos e leitura de frases com esses ritmos.	- Guitarra - Quadro - Flauta	Uma hora

Avaliação

Os alunos aprenderam sem grandes dificuldades a escala de dó maior na flauta, embora vários alunos sintam ainda dificuldades na execução das notas graves assim como em controlar o sopro. Executaram sem dificuldades ritmos na flauta com uma nota só. A adequação de ritmos à leitura de frases já foi mais fácil para a maioria dos alunos.

Planificação para o dia 16-05 2008

Sumário

Actividades económicas (pesca); canção : o pescador; andamentos: rápido, lento e moderado.

Competências	Conteúdos	Actividades	Recursos	Tempo
- Cantar com afinação; - Conhecer o pescado que chega à lota; - Conhecer e identificar os andamentos: rápido, lento e moderado.	- canção - Actividades económicas. - Pesca - Andamentos: rápido, lento e moderado. - Músicas na flauta.	-Identificar através de imagens várias espécies de peixe que costumam chegar à lota. - Conversar um pouco sobre as actividades comerciais. - tocar flauta - Cantar a canção	-Guitarra -Quadro -Leitor de cd	Uma hora

-Tocar melodias simples na flauta.		- Identificação dos andamentos através de audições.		
------------------------------------	--	---	--	--

Tiago Morcira

Pescador

Popular

O meu pai é um pes-ca - dor e to - dos os di - as sai pa - ra pes - car E quan - do chega vai logo

12
a - pres - sado di - rei tinha á lo - ta ven - der o pes - cado

Pescador

O meu pai é um pescador e todos os dias sai para pescar
Quando vai para o mar alto vê as gaivotas e aviões no ar.

Refrão

E quando chega vai logo apressado
Direitinho á lotta vender o pescado. (bis)

Com dez homens numa traineira está preparado para a pescaria.

Se o dia lhe correr mal, o dinheiro ganho é uma ninharia.

Avaliação

Os alunos compreenderam os andamentos: rápido lento e moderado. Cantaram a canção em “piano” e em “forte”. Cantaram uma quadra da canção em andamento rápido e lento. Identificaram em audições os andamentos e sons fortes e pianos. Não tiveram dificuldades.

Planificação para o dia 28-05-2008

Sumário

Sinais de dinâmica: forte, piano, crescendo e diminuendo; música para a flauta “Yamanô”. Leitura expressiva de frases.

Competências	Conteúdos	Actividades	Material	Tempo
<p>-conhecer os sinais de dinâmica;</p> <p>- Aplicar os sinais de dinâmica na leitura de pequenas frases;</p> <p>- Tocar músicas simples na flauta.</p>	<p>- Sinais de dinâmica: forte, piano, crescendo e diminuendo, acelerando e retardando.</p> <p>- Flauta</p>	<p>- Estudo dos sinais de dinâmica.</p> <p>- Leitura de pequenas frases:</p> <ul style="list-style-type: none"> - em piano - em forte - em crescendo - em diminuendo. - em acelerando - em retardando <p>- Leitura de frases mais compridas, Com todos os sinais de dinâmica aprendidos.</p> <p>- estudo da música na flauta “yamanô”.</p>	<p>-Guitarra</p> <p>-Quadro</p>	<p>Uma hora</p>

Avaliação

Os alunos ficaram a saber e compreenderam os sinais de dinâmica. Na aplicação destes sinais à leitura de frases, houve algumas dificuldades em alguns alunos, principalmente no crescendo, diminuendo, acelerando e retardando. Estes conceitos ainda terão que ser mais trabalhados para terem um efeito mais positivo na leitura expressiva. Alguns alunos, conseguiram tocar a música “Yamanô” na flauta, apesar do som ainda precisar de melhorar.

Planificação para o dia 6-06-2008

Sumário

Sinais de dinâmica: forte, piano, crescendo e diminuendo; flauta; leitura expressiva de poemas; canção traz outro amigo.

Competências	Conteúdos	Actividades	Material	Tempo
- Cantar com afinação razoável; - Ler com expressividade; -Saber usar os sinais de dinâmica na leitura expressiva.	- Canção - Poemas - Sinais de dinâmica: forte, piano, crescendo e diminuendo acelerando e retardando. - Som e silêncio.	- Conversar um pouco sobre a amizade. - Leitura expressiva individual dos poemas” menina do mar” e “príncipezinho” com a aplicação dos conhecimentos musicais de: forte e piano, assim como crescendo, diminuendo, acelerando e retardando. - Cantar a canção “traz outro amigo” - Exercícios com silêncio e som, a um sinal do professor.	-Guitarra -Quadro	Uma hora

Amigo

Amigo maior que o pensamento
Por essa estrada amigo vem. (bis)

Não percas tempo que o vento
É meu amigo também. Bis

Em terras em todas as fronteiras
Seja benvindo quem vier por bem. (bis)

Se alguém houver que não queira
Trá-lo contigo também. Bis

Aqueles, aqueles que ficaram
Em toda a parte todo o mundo tem. (bis)

Em sonhos me visitaram
Traz outro amigo também. Bis

Avaliação

Os alunos fizeram silêncio e som, a um sinal do professor. Executaram com a flauta e com leitura, ritmos com pausas, preparando-se assim para a leitura expressiva. Cantaram a canção “Traz outro amigo”. Esta canção assim como os poemas “menina do mar” e “Princepezinho”, falam da amizade, estando este tema a ser desenvolvido pela professora da turma. Os alunos viram com o professor as pulsações que teriam que esperar em: ponto final; vírgula; reticências etc. O professor leu o texto: “menina do mar” de uma forma pausada e expressiva para que os alunos percebessem a forma como deveria ser lido. Depois ajudou os alunos a colocar sinais ao longo do texto para os ajudar na leitura expressiva. Seguidamente os alunos fizeram a leitura expressiva do texto. Vários alunos fizeram leituras individuais e o professor no final foi fazendo observações e correcções. Estes alunos, para o nível escolar em que estão, lêem bem, no entanto esta abordagem musical poderá fazer com que eles melhorem ainda mais na leitura.

Planificação para o dia 13-06-2008

Sumário

Prevenção rodoviária; canção” olha o sinal”; Jogo musical para memorização das tabuadas.

Competências	Conteúdos	Actividades	Recursos	Tempo
-Cantar com afinação; - Saber a tabuada; -Conhecer os semáforos e o seu funcionamento; -Saber quando se pode passar e quando se tem de parar nos semáforos.	- canção - tabuada -Semáforos	-Jogos musicais para a memorização da tabuada. -Cantar as canções. - Identificação de situações de paragem ou passagem, através de imagens de semáforos.	- Quadro - Guitarra - cartazes	Uma hora

olha o sinal

olha o si - nal _____ olha o si - nal _____ ver - me-lhoé pe - ri - go - soa - ma - re loé a - ten

9

ção. Ao ver o si-nal ver-de pas - sar sem pre-o-cu-pa - ção

Olha o sinal

Olha o sinal,

Olha o sinal.

Vermelho é perigoso
Amarelo é atenção,
Ao ver o sinal verde
Passar sem preocupação.

Sinaleiro é nosso amigo
Prestemos-lhe atenção,
Ao seu menor sinal
Passar sem preocupação.

Tiago Moreira

0.0"
1.1
lit 01

Tiago Moreira

A-go - raé pa-rao Jo - ão e-le tem quees-tar a - ten-to
A-go - raé pa-rao ... e-le tem quees-tar a - ten-to

Agora é para o João,
ele tem que estar atento.

Agora é para o ...
ele tem que estar atento.

Avaliação

Os alunos compreenderam como funcionam os semáforos e quando devem esperar ou atravessar. Cantaram afinadamente as canções. Fizeram com empenho, interesse e entusiasmo o jogo musical com as tabuadas. Penso que desta forma eles passaram a ver o estudo da tabuada como uma actividade mais divertida.

Planificação para o dia 19

Sumário

Ensaio da dança: greensleeves

Competências	Contenidos	Actividades	Recursos	Tempo
<p>- Saber utilizar movimentos corporais na dança.</p> <p>- Conhecer vários tipos de dança através da indumentária.</p>	- Dança	<p>- Conversa com os alunos sobre vários géneros de dança.</p> <p>- Ensaio da dança</p>	<p>- flauta</p> <p>Leitor de cd.</p>	Uma hora

Avaliação

A ideia de ensaiar esta dança surgiu quando a professora da turma me disse que os alunos no quarto ano iriam fazer uma visita de estudo ao castelo e ao paço dos duques em Guimarães (onde nasceu o primeiro Rei de Portugal). A partir daí houve muito entusiasmo por parte dos alunos na pesquisa de danças da época, roupas que se usavam e danças que se faziam. Eu também pesquisei fui tirando ideias de umas e outras danças da época e comecei a ensaiar a dança com a música “ greenleeves”. Os alunos gostaram muito, empenharam-se e aprenderam a dança. Falta apenas mais um pouco de coordenação dos movimentos.

Planificação para o dia 26

Sumário

Ensaio da dança: greensleeves.

Ensaio dos alunos que vão acompanhar a dança com instrumentos de percussão.

Competências	Contenidos	Actividades	Recursos	Tempo
<p>- Saber utilizar movimentos corporais na dança;</p> <p>-Ser capaz de acompanhar músicas com instrumentos de percussão;</p>	<p>- Dança</p> <p>- Acompanha-mento instrumental da dança.</p>	<p>- Ensaio da dança</p> <p>-Ensaio dos alunos que acompanham a dança com instrumentos de percussão.</p>	<p>Instrumentos musicais de percussão .</p> <p>- flauta</p> <p>Leitor de cd.</p>	<p>Uma hora</p>

Avaliação

A dança ficou ensaiada. Também ficaram preparados os alunos que iam acompanhar a dança com instrumentos de percussão. Com o empenho, entusiasmo e interesse de todos os intervenientes (alunos, professor de música, professora da turma e professor das Actividades de Enriquecimento Curricular), a dança está pronta a ser exibida. A professora da turma está a pensar exibir a dança a todos os alunos e turistas que estiverem no castelo de Guimarães no dia da visita de estudo. Para isso está a preparar as roupas com a colaboração dos alunos e dos seus pais. Quero salientar que tive muito gosto em trabalhar com um grupo de alunos muito empenhado e cheio de capacidades. Quero ainda dar os parabéns à professora da turma pela forma como colaborou.

CAPÍTULO 7

Metodologia

7.1 Introdução

A investigação em educação é um processo dialéctico entre o descobrir e o inventar, isto é, ao apoderar-se da realidade e dos factos em análise é possível configurar interpretações e construir sentido através dos processos de investigação seleccionados. Neste capítulo, são apresentadas as opções metodológicas que orientaram este estudo. São indicadas as razões para a selecção do método de investigação, tendo em consideração os objectivos definidos no início do estudo. Falamos ainda do instrumento da recolha de dados, bem como da sua adequação ao estudo.

7.2 Hipóteses

As hipóteses confundem-se muitas vezes com observações. Uma hipótese é uma expectativa sobre acontecimentos, baseada nas generalizações de uma relação que se assume como tal, entre determinadas variáveis. As hipóteses são abstractas e estão relacionadas com as teorias e os conceitos, enquanto as observações que se utilizam para testar as hipóteses, são específicas e baseadas em factos. A construção da hipótese e a sua testagem dão aos investigadores a possibilidade de generalizar as suas conclusões para além das condições específicas que foram conseguidas. A qualquer pergunta corresponde um grande número de respostas potenciais. O investigador tem que decidir qual o tipo de resposta que quer testar, uma vez que não será viável testar todas as respostas passíveis. Esta é a função da hipótese. A lista de respostas passíveis ou hipóteses é muito grande. O investigador tem que ponderar quais serão as hipóteses mais pertinentes e construir a pesquisa à volta delas. Esta decisão é fundamental. Para Good & Hatt, (1969, p.75), hipótese "é uma proposição que pode ser colocada à prova para determinar a sua validade", isto é, trata-se de uma verdadeira previsão dos resultados finais que, entretanto, vamos procurar comprovar. Neste sentido, hipótese é uma resposta ao problema a ser investigado que será aceite ou rejeitada somente depois de devidamente testada. Kerlinger (1980, p.38) define hipótese como "um enunciado conjectural das relações entre duas ou mais variáveis". A hipótese deve apresentar os conceitos claramente definidos

para evitar ambiguidades. Todavia, segundo Pardal (1994, p.15), "deve ser geral, sem perder de vista a especificidade do assunto numa necessidade de uma amplitude que viabilize a verificação empírica."

Hipótese 1

- A utilização sistemática da interdisciplinaridade através da Educação Musical, favorece o sucesso escolar.

Hipótese 2

- A utilização sistemática da interdisciplinaridade através da Educação Musical, não tem influência no sucesso escolar.

7.3 - Variáveis

A variável refere-se ao fenómeno a ser pesquisado. Podemos chamar variável ao campo de variação de cada tipo de dado a ser pesquisado.

A variável Independente é aquela que influencia, determina ou afecta uma variável. É aquela que pode ser manipulada pelo investigador.

A variável Dependente é aquela que será explicada, em função de ser influenciada, afectada pela variável independente. É aquela que vai sofrer modificações com a alteração da variável independente (quando é manipulada e se obtém determinado resultado).

As variáveis do nosso estudo para o jardim de infância são:

Variável independente

- Interdisciplinaridade
através da Educação Musical

Variável dependente

-Aquisição de competências

As variáveis do nosso estudo para o primeiro ciclo são:

Variável independente

- Interdisciplinaridade

através da Educação Musical

Variável dependente

-Sucesso escolar

7.4 - Selecção da Metodologia

A metodologia é o conjunto de procedimentos empregado na realização do estudo. Para dar resposta ao problema do nosso estudo, o método que melhor se adapta é o método quantitativo. Segundo Scott and Xie (2005), não existe nenhuma disciplina de ciências sociais que possa não contemplar a abordagem quantitativa, como não existem desenvolvimentos sérios em ciências sociais em ambiente escolar que possa negar a importância da contribuição da investigação por métodos quantitativos.

Métodos quantitativos são as técnicas da pesquisa que são usadas para recolher dados quantitativos - informação que trata dos números e de qualquer coisa que é mensurável. Podemos referir que a sua utilização está essencialmente ligada à investigação experimental ou quasi-experimental; que requerem a observação de fenómenos, a formulação de hipóteses explicativas desses mesmos fenómenos, o controlo das variáveis, a selecção aleatória dos sujeitos de investigação (amostragem), a verificação ou rejeição das hipóteses mediante uma recolha rigorosa de dados que serão posteriormente sujeitos a uma análise estatística e uma utilização de modelos matemáticos para testar essas mesmas hipóteses. O objectivo é a generalização dos resultados a uma determinada população em estudo a partir da amostra, o estabelecimento de relações causa - efeito e a previsão de fenómenos. Implicam uma revisão da literatura e a elaboração de um plano de investigação estruturado com os objectivos e procedimentos indicados pormenorizadamente.

7.4.1 - Características do Método Quantitativo

Supõe uma população de objectos de observação comparável entre si; enfatiza os indicadores numéricos e percentuais sobre determinado fenómeno pesquisado; utiliza técnicas estatísticas; apresenta gráficos e tabelas, comparativas ou não, sobre determinado objecto/fenómenos pesquisados; traduz em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas; pode ser aplicado juntamente com a pesquisa qualitativa; é orientado à busca da magnitude e das causas dos fenómenos

sociais, sem interesse pela dimensão subjectiva e utiliza procedimentos controlados; é objectivo e distante dos dados (perspectiva externa, outsider), orientado à verificação e é hipotético-dedutivo; assume uma realidade estática; é orientado para os resultados, é replicável e generalizável; preocupa-se com generalizações, conclusões e fins, tendo uma origem no empirismo e utilizando a dedução para a formulação de hipóteses; relativamente à teoria, tem o objectivo de comprová-la ou testá-la e, portanto, coloca-a desde o início do estudo.

Segundo CRESWELL, (1994), o método quantitativo faz uso da terceira pessoa e da linguagem mais formal, mantendo distância entre o pesquisador e o leitor.

7.4.2 - Vantagens e Limites do Método Quantitativo

A investigação quantitativa actua em níveis de realidade e tem como objectivo trazer à luz dados, indicadores e tendências observáveis.

- Vantagens: automaticidade e precisão; controle da distorção da realidade.
- Limites: determinação prévia de resultados.

Para CRESWELL (1994), um pesquisador que utiliza predominantemente o método quantitativo normalmente tem limitação de tempo de estudo, baixa tolerância para a ambiguidade e prefere ser guiado por regras de pesquisa já bem estabelecidas.

8 Método de Recolha de Dados

8.1 - No jardim de Infância:

A recolha dos dados baseou-se principalmente nos registos de avaliação das educadoras, mas também na observação directa; na execução de tarefas propostas (rapidez na execução, bem executadas, mal executadas...); na participação e interesse manifestado pelas crianças e nas informações dadas pelas educadoras.

8.1.1 - No primeiro Ciclo:

A recolha de dados das turmas em estudo foi baseada principalmente nos resultados da avaliação trimestral, mas também em fichas formativas; observação directa; participação e interesse; execução de tarefas propostas (rapidez na execução, bem executadas, mal executadas...), questionário para caracterização individual dos alunos das duas turmas, informações dadas oralmente pelos professores e pela filmagem das aulas.

8.2 Tipos de Avaliação

Avaliação diagnóstica – deverá ocorrer no início do ano lectivo e poderá realizar-se em qualquer outro momento, sempre articulada com a avaliação formativa para possibilitar a superação de dificuldades detectadas em qualquer aluno.

instrumentos de avaliação – testes de diagnóstico e outros procedimentos de diagnóstico tais como interacção verbal e escrita entre professor e grupo/turma.

Avaliação formativa – é a principal modalidade de avaliação do ensino básico, com carácter contínuo, sistemático e regulador do ensino e da aprendizagem, permitindo, assim, rever e melhorar os processos de trabalho.

instrumentos de avaliação – fichas/testes de avaliação, trabalhos individuais e de grupo, participação oral, relatórios, trabalhos de casa e auto-avaliação.

Avaliação sumativa – ocorre no final de cada período lectivo, de cada ano e cada ciclo. É feita através de testes de avaliação, englobando os conteúdos dados nesse período, ano lectivo ou ciclo.

9 Desenho da Pesquisa

Depois de encontrado o tema para a tese, foi elaborado um pré-projecto que serviu para a sua orientação e elaboração depois de visto e aprovado pelo orientador. Esta tese foi elaborada em três fases:

Na primeira fase, procedemos a uma pesquisa bibliográfica de autores portugueses e estrangeiros e a uma recolha e análise da legislação relacionada com a temática, que nos permitisse elaborar um quadro referencial de sustentação teórica do nosso trabalho.

Na segunda fase foi feita uma intervenção com educação musical em contexto interdisciplinar de uma hora por semana, com um grupo do jardim-de-infância de Abril a Junho de 2008. Para que este trabalho fosse possível, procurei dois grupos de crianças de dois jardins-de-infância do mesmo agrupamento e o mais próximos possível para que não houvesse grandes diferenças a nível sócio-económico entre eles. Procurei ainda que os dois grupos tivessem um número aproximado de crianças com cinco anos, uma vez que o nosso estudo iria incidir sobretudo nesta faixa etária. Em Outubro, antes da intervenção, reuni-me com as respectivas educadoras para elaborarem e adoptarem um projecto curricular semelhante para os dois grupos. Até Fevereiro, fazia visitas regulares ao grupo onde foi feita a intervenção com educação musical para as crianças me irem conhecendo e não me verem como um estranho. Em finais de Fevereiro, foi elaborada

uma grelha de um registo de avaliação (modificando um pouco uma já existente e usada no ano anterior) pelas duas educadoras contendo as áreas de: formação pessoal e social (à descoberta de si mesmo e à descoberta dos outros); área das expressões e comunicação (domínio da expressão motora, domínio da expressão dramática, domínio da matemática, domínio da expressão plástica, domínio da expressão musical e domínio da língua portuguesa); área do conhecimento do mundo. Para cada uma destas áreas foram definidas competências. Essa mesma grelha serviu para registar a avaliação das crianças no final de Março. Partimos assim de uma forma de avaliação semelhante e com os mesmos critérios para os dois grupos. Para um conhecimento mais pormenorizado das crianças, foi feita uma caracterização individual em cada grupo com os elementos fornecidos pelas educadoras responsáveis. Para cada aula foi feita uma planificação com uma canção quase sempre feita por mim, com uma música já conhecida se possível e abordando os conteúdos a desenvolver principalmente em Estudo do Meio, mas também na Matemática e na Língua Portuguesa. A interdisciplinaridade processava-se através da canção. Nela figuravam palavras chave do Estudo do Meio que iriam ser debatidas e interligadas com as outras áreas. No final de cada sessão era feita uma breve avaliação descritiva de como decorreu, referindo as dificuldades sentidas pelas crianças e pelo professor, bem como a participação e o interesse manifestado por elas. Era ainda apresentada uma proposta de interdisciplinaridade à educadora para ela a desenvolver durante a semana. No final de Junho foi feita uma nova avaliação baseada na mesma grelha de registo anterior para comparar a evolução da aquisição de competências das crianças dos dois grupos.

Na 3ª fase foi feita uma intervenção com educação musical em contexto interdisciplinar de uma hora por semana, com uma turma do terceiro ano do 1º ciclo do ensino básico de Abril a Junho de 2009. Essa intervenção foi feita numa das turmas da escola sede do agrupamento onde trabalho. A turma de controlo era do mesmo agrupamento e ficava a cerca de três Km de distância. Depois de pedir autorização ao presidente do conselho executivo, falei com os professores das duas turmas, que se mostraram desde logo disponíveis para colaborar. Aqui tudo foi mais fácil porque eu já conhecia os alunos e os professores. Tive uma reunião com os professores das duas turmas para ser elaborado e adoptado um projecto curricular de turma idêntico. Os registos de avaliação trimestral foram elaborados a nível de agrupamento pelos professores dos respectivos anos, sendo por isso iguais para todos os alunos do 3º ano desse agrupamento. Estas grelhas de registo de avaliação trimestral já tinham sido

usadas no ano transacto pelos professores que leccionaram no 3º ano do 1º ciclo, por isso já foram testadas. Para ser mais fácil a análise e interpretação dos dados, houve uma transformação da avaliação qualitativa em quantitativa, pelos professores das duas turmas em estudo. Foram usados os mesmos critérios relativamente ao peso das competências essenciais e transversais e à avaliação. As Competências Essenciais a cada área disciplinar têm um peso de 80%, enquanto as Transversais ao Currículo têm um peso de 20%. Os critérios de avaliação: Não satisfaz “fraco” (0% a 30%); Não Satisfaz (31% a 49%); Satisfaz (50% a 69%); Satisfaz Bem(70% a 89%); Excelente (90% a 100%). Para o tratamento estatístico, transformamos a avaliação qualitativa em quantitativa. Assim, um aluno que tivesse uma avaliação de não satisfaz (fraco), teria o nível 1; um aluno que tivesse uma avaliação de não satisfaz, teria o nível 2; um aluno que tivesse uma avaliação de satisfaz, teria o nível 3; um aluno que tivesse uma avaliação de satisfaz bem, teria o nível 4 e um aluno que tivesse uma avaliação de excelente, teria o nível 5.

Para um conhecimento mais aprofundado dos alunos, foi feita uma caracterização individual nas duas turmas, com elementos fornecidos pelos professores e através de um questionário dado aos alunos. Basicamente um questionário é estruturado em: instruções de preenchimento, introdução ao questionário e seguidamente as perguntas. Apresenta, entre outras vantagens, o anonimato das respostas e permite que as pessoas o respondam no momento que lhes pareça mais apropriado. Por outro lado, impede o conhecimento das circunstâncias em que o questionário foi respondido e não oferece garantia de que a maioria das pessoas o devolvam preenchido completamente. Este “questionário” foi diferente daqueles que habitualmente são usados para tratamento estatístico e triangulação dos dados. Foi elaborado com 16 perguntas abertas onde cada aluno respondeu com as suas próprias palavras. Relativamente ao conteúdo das perguntas, estas eram sobre factos, referiam-se a dados concretos e fáceis de precisar. As perguntas foram formuladas de maneira clara, concreta e precisa, possibilitando uma única interpretação. O questionário foi preenchido por todos os alunos na sala de aula com a presença do professor, estando este disponível para algum eventual esclarecimento. No seu preenchimento cada aluno pôs o nome e o número. O objectivo deste “questionário” foi obter mais dados para a caracterização individual dos alunos, complementando assim as informações fornecidas pelos professores das respectivas turmas. Estes dados obtidos, não se destinavam a ser tratados estatisticamente ou feita qualquer triangulação. As

respostas que cada aluno dava eram usadas exclusivamente para a sua caracterização individual.

Para a recolha de dados dados foi também usada a observação participante não estruturada, tanto no jardim de infância como no 1º ciclo. A observação participante, por sua própria natureza, tende a adoptar formas não estruturadas. A observação não estruturada (Assistemática, espontânea, informal, ordinária, simples, livre, ocasional, accidental): consiste em recolher e registar factos da realidade sem que o pesquisador utilize meios técnicos especiais. A observação participante não estruturada, consistiu na participação real do pesquisador numa situação de sala de aula: enquanto fazia a intervenção com educação musical, ia observando comportamentos da turma nomeadamente interesse, participação, dificuldades ou facilidade na execução de tarefas, para no final de cada sessão fazer uma avaliação (uma breve descrição) de como decorreram as actividades musicais.

Foram também comparados os resultados da avaliação dos alunos das duas turmas desde o início até ao final do ano lectivo, no entanto o nosso estudo focou-se essencialmente na evolução do segundo para o terceiro trimestre, visto a intervenção com educação musical se ter processado durante o terceiro trimestre (de Abril a Junho). Para cada aula de 60 minutos foi feita uma planificação principalmente de acordo com os conteúdos de Estudo do Meio, mas também com os conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Para cada aula foi feita uma planificação com uma canção quase sempre feita por mim, com uma música conhecida ou não, abordando os conteúdos a desenvolver principalmente em Estudo do Meio, mas também na Matemática ou na Língua Portuguesa. A interdisciplinaridade processava-se através da canção. Nela figuravam palavras chave do Estudo do Meio que iriam ser debatidas e interligadas com as outras áreas. A professora assistia sempre às aulas de Educação Musical e a partir do final de cada sessão, fazia a interligação com as várias áreas de acordo com a sua planificação diária. No final de cada sessão foi feita uma avaliação (síntese descritiva), referindo as dificuldades sentidas pelos alunos e pelo professor, bem como a participação e o interesse manifestado pelos alunos.

9.1 - Como Será Feita a Interdisciplinaridade no Jardim de Infância?

A Educação Musical será como que um cimento aglutinador que irá unir as outras áreas que podem ser trabalhadas em cada tema a desenvolver. O exemplo que se segue pode dar uma ideia de como vemos a interdisciplinaridade no jardim de infância. É fundamental que a letra da canção aborde o mais possível o assunto que queremos explorar. Só depois das crianças saberem bem cada quadra é que se deve iniciar a Língua Portuguesa e a Matemática. A educadora canta com as crianças todos os dias a canção, até elas a saberem de cor. No final de cada sessão, deixo sempre uma proposta de interdisciplinaridade que a educadora vai desenvolver com os seus alunos.

Canção:

“Lá em casa tenho um gato
Preto e amarelinho,
Ele está sempre a brincar
Com o seu lindo rabinho.
Lai, lai, lai...
Também tenho um lindo cão,
Está ao lado das galinhas.
E na coelheira ao lado,
Duas belas coelhinhas.
Lai, lai, lai...
O porco que está na corte,
come farelo na pia.
A vaca pasta no campo,
A erva tenrinha e fria.
Lai, lai, lai...”

Antes de cantar, o professor de Educação Musical fala um pouco sobre a canção e explica o que são os animais domésticos. Primeiro deve ser explorado o meio físico, porque as crianças podem conversar sobre os animais mais conhecidos: sobre o que cada animal come; onde costumam comer; quem lhes dá de comer; em que parte da casa ou do quintal vivem; nomes de animais domésticos; para que servem os animais domésticos (guardar a casa, fazer companhia, carne para comer, ovos...)

Língua Portuguesa

-Exploração do texto:

-De que cor é o gato? Como é que ele brinca? Onde está o cão? Onde estão as coelhinhas? Quantas são as coelhinhas? O que comem? Onde está o porco? O que come? Onde está a vaca? O que come?

-Outros animais que não sejam referidos na letra da canção (ovelha, canário, periquito, melro...)

- Cada menino vai dizer quais são os animais que tem em casa e de quais gosta mais;
- Cada menino escolhe um ou mais animais e conta uma história sobre eles.

Matemática

- Ordenar os animais (gato, cão, porco, vaca) por tamanhos;
- O meu cão comeu dois ossos de manhã mais três de tarde. Quantos ossos comeu?
- Tenho duas coelhas que têm um coelhinho cada uma , quantos coelhos tenho eu?
- Tinha cinco galinhas, uma raposa comeu duas, quantas ficaram?
- A minha mãe tinha duas galinhas, a vizinha deu-lhe mais duas, com quantas galinhas ficou?
- Tinha quatro passarinhos numa gaiola, o gato comeu três, quantos ficaram?

Educação Musical

- Cantar a canção; estudar os gestos; canção com gestos.
- Cada criança imita o som de um animal à sua escolha.
- A educadora pode escolher grupos: “porcos, cães, vacas, galinhas, gatos...” a um sinal da educadora, um grupo imita o seu som, a outro sinal, pára.
- Identificação dos animais pelos sons que ouvem gravados
- A educadora mostra um animal num desenho e as crianças imitam-no em coro.
- A educadora mostra um animal a um grupo e ele imita o seu som; mostra a outro, o primeiro pára e imita o segundo ou então com sobreposição: a educadora mostra um animal, um grupo imita o seu som; mostra outro e outro grupo imita o som até termos em simultâneo todos os sons.

Dança

As crianças, duas a duas, dão o braço direito e rodam para a direita; dão o braço esquerdo e rodam para a esquerda. Trocam de par e repetem.

- Canção com dança.

Dramatização

- Enquanto se canta as quadras com uma máscara dos animais referidos na canção, os alunos vão aparecendo, a dançar livremente, até ficarem todos dançando.

Expressões

Desenho/Pintura

- Desenhar e pintar o animal preferido;
- Desenhar e pintar um animal a comer;
- Falar das cores;
- Pintar um gato de preto e amarelo (a educadora poderá fornecer o desenho).

Plástica

- Recortar e colar de uma folha em que estejam todos os animais referidos na canção, o animal que mais gostamos;
- Fazer em plasticina um animal à escolha;
- Fazer em plasticina o alimento dos vários animais que entram na canção: um osso; um peixe; uma cenoura; grãos de milho etc.

9.2 - Como Será Feita a Interdisciplinaridade no 3º Ano do 1º Ciclo?

No 1º ciclo há sempre que possível uma canção passada no quadro (porque no 3º ano os alunos lêem bem) com uma letra feita para um determinado tema de Estudo do Meio, contendo palavras chave que a professora da turma juntamente com o professor de educação Musical acham convenientes para serem desenvolvidas nas diferentes áreas disciplinares pela professora da turma. A professora planeia e prepara as suas aulas de acordo com o conteúdo da canção. É ela que depois dá continuidade ao desenvolvimento das actividades em contexto interdisciplinar nas várias áreas ao longo da semana.

Mesmo quando não há canção, procura-se articular o conteúdo de educação musical com alguma área curricular. É o caso dos sinais de dinâmica que foram trabalhados com os alunos e depois de compreendidos foram utilizados na leitura expressiva.

10 Localização da Investigação

O contexto onde se desenvolve o projecto de investigação é importante. Segundo Wittrock (1989), o investigador deve ter em conta os aspectos referentes ao contexto, uma vez que estes podem ajudá-lo a compreender a realidade em que se inserem os grupos em estudo. A primeira intervenção com educação musical foi feita no Jardim de Infância em duas freguesias do concelho de Santo Tirso : Sequeirô e Palmeira.

10.1 – Turma do Jardim de Infância de Sequeirô (Grupo Experimental)

Sequeirô é uma freguesia do concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. A grande maioria das crianças são oriundas de estratos sócio-económicos desfavorecidos. Os pais trabalham fora de casa, não havendo tempo para estar com os filhos durante o dia. As crianças ficam após o horário lectivo em casa com os avós ou no prolongamento.

O grupo/turma é constituído por vinte crianças, oito meninas e doze meninos. As idades situam-se entre os três e os cinco anos, havendo doze crianças (4 raparigas e 8 rapazes) com cinco anos de idade; cinco crianças (3 raparigas e 2 rapazes) com quatro

anos de idade e três crianças (2 rapazes e uma rapariga) com 3 anos. Todas as crianças frequentaram o Jardim de Infância no ano anterior excepto as crianças de três anos que vieram pela primeira vez. Os Encarregados de Educação são maioritariamente mães. Existem três crianças de etnia cigana que têm alguma dificuldade de integração e faltam muito. Há um aluno com necessidades educativas especiais que vive numa instituição de acolhimento. Esta criança apresenta dificuldades de concentração/atenção e é bastante perturbadora, necessitando constantemente de uma atenção especial. Os encarregados de educação são as mães, havendo três crianças em que são os avós. Doze alunos vivem com os pais, cinco com os avós, dois vivem só com a mãe e um vive numa instituição de acolhimento.

Quanto ao nível da formação escolar dos Pais, este situa-se entre o 4º e o 6º anos de escolaridade, com excepção dos pais das crianças de etnia cigana que são analfabetos. Em relação à ocupação dos pais, desenvolvem a sua actividade nas fábricas e na construção civil, havendo algumas costureiras e um número elevado de pais desempregados.

10.1.1 – Turma do Jardim de Infância da Palmeira (Turma de Controlo)

A freguesia da Palmeira situa-se a cerca de 4 km da cidade de Santo Tirso, também do distrito do Porto.

O grupo/turma é constituído por vinte crianças, treze meninas e sete meninos. As idades situam-se entre os três e os cinco anos, havendo doze crianças (8 raparigas e 4 rapazes) com cinco anos de idade; sete crianças (4 raparigas e 3 rapazes) com quatro anos de idade e uma rapariga com 3 anos. As crianças com cinco anos frequentam o Jardim de Infância pela 3ª vez. Todas as crianças frequentaram o Jardim de Infância no ano anterior excepto as crianças de três anos que vieram pela primeira vez. Os encarregados de educação são as mães, havendo três crianças em que são os avós. Dezasseis alunos vivem com os pais, três com os avós, um vive só com a mãe e um vive só com o pai. Quanto ao nível da formação escolar dos Pais, este situa-se maioritariamente entre o 4º e o 6º ano de escolaridade, havendo dois com o 9º ano, dois com o 12º e três que são licenciados. Em relação à ocupação dos Pais, desenvolvem a sua actividade principalmente nas fábricas e na construção civil, havendo no entanto uma variedade grande de profissões (auxiliar de acção educativa, comerciante, empregado de escritório, electricista, padeiro, tarefeira, educadora de infância e professor). Existem quatro pais desempregados.

10.2 Turma do 1º Ciclo de S. Martinho do Campo (Grupo Experimental)

O Agrupamento Vertical de S. Martinho tem a sua sede na Escola Básica Integrada de S. Martinho do Campo, que se encontra situada na freguesia de S. Martinho do Campo, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto.

A turma é formada por um grupo de dezasseis alunos do 3º ano que iniciaram a escolaridade básica há dois anos, e por um grupo de sete alunos que, no ano lectivo anterior integravam a turma do 2º/3º anos desta escola. A actual professora titular de turma é a mesma que no ano lectivo transacto leccionou a turma do segundo ano. Assim, esta turma do 3º ano é formada por vinte e três alunos. Dos vinte e três alunos, vinte e dois completam oito anos de idade até Dezembro e um aluno nove anos. Doze alunos pertencem ao sexo masculino e onze ao sexo feminino. Nove alunos são filhos únicos; nove possuem um irmão; quatro dois irmãos e um aluno mais de dois irmãos. Um aluno tem os pais divorciados. Vinte alunos estão a viver com os pais e três vivem só com a mãe. Dezoito alunos têm ajuda dos pais e/ou irmãos nas tarefas escolares e três frequentam salas de estudo. Dezassete alunos têm como encarregado de educação a mãe e seis o pai. As disciplinas que mais gostam são: Estudo do meio; Música; Desporto e matemática. Três alunos frequentam salas de estudo e há dois alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Um aluno tem problemas urinários e outro sofre do nariz, tendo todos os alunos frequentado o jardim-de-infância. A faixa etária dos pais dos alunos oscila entre os vinte e sete e os quarenta e sete anos, tendo a maioria dos pais idades compreendidas entre os vinte e sete e os quarenta anos. A escolaridade dos pais situa-se na sua grande maioria entre o 5º e o 9º anos de escolaridade, havendo dois com o 12º ano e quatro com cursos superiores. Quanto à situação profissional dos pais, estes trabalham numa variedade grande de profissões (costureira, operário têxtil, construção civil, esteticista, cozinheiro, electricista, pintor, empregado de escritório, técnico de informática, comerciante, impressor gráfico, distribuidor, porteiro, técnico de máquinas, motorista e professor. Há três desempregados, seis trabalham por conta própria e os restantes (pais e mães) por conta de outrem.

10.2.1 - Turma do 1º Ciclo da Lage – Vilarinho (Turma de Controlo)

O actual professor titular de turma é o mesmo que no ano lectivo transacto leccionou esta turma no segundo ano. Esta turma do 3º ano é formada por vinte e três alunos. Completam todos os alunos oito anos de idade até Dezembro. Dezassete alunos pertencem ao sexo masculino e seis ao sexo feminino. Sete alunos são filhos únicos, quinze possuem um irmão, e um aluno dois irmãos. Um aluno tem os pais divorciados. Vinte alunos estão a viver com os pais dois vivem só com a mãe e um aluno vive só com o pai. Treze alunos têm ajuda dos pais e/ou irmãos nas tarefas escolares e um frequenta uma sala de estudo. Dezassete alunos têm como encarregado de educação a mãe e seis o pai. As disciplinas que mais gostam são: Desporto e Matemática. Três alunos frequentam salas de estudo. Dois alunos têm os pais a trabalhar no estrangeiro. Um aluno tem bronquite e dois sofrem de alergias, tendo todos os alunos frequentado o jardim-de-infância. O nível sócio-económico e cultural dos alunos da turma, no que diz respeito aos seus progenitores é relativamente baixo, salvo raras excepções. Geralmente ocupam os seus tempos livres em casa de familiares onde brincam com os primos na Play Station, pedalam de bicicleta ou passam o tempo a ver televisão. Existem alguns alunos com hábitos de consulta de livros. A faixa etária dos pais dos alunos oscila entre os vinte e sete e os quarenta e sete anos, tendo a maioria dos pais idades compreendidas entre os trinta e os quarenta anos. A escolaridade dos pais situa-se na sua grande maioria entre o 4º e o 6º anos de escolaridade, havendo três com o 9º e dois com curso superior. Quanto à situação profissional dos pais, estes trabalham principalmente nas profissões de costureira, operário têxtil e construção civil; havendo no entanto outras profissões representadas por um ou dois elementos tais como: esteticista, electricista, comerciante, electricista, industrial, motorista e professor. Há sete desempregados (seis mães e um pai), dois trabalham por conta própria e os restantes (pais e mães) por conta de outrem.

10.3 - Definição e Constituição de Amostras

Uma investigação empírica pressupõe uma recolha de dados. Por vezes, a investigação centra-se em grupos muito alargados de sujeitos e instituições, documentos, etc. O investigador não tem tempo, nem recursos suficientes para recolher e analisar os dados para cada um dos casos da população. Considera, por isso, uma parte dos casos que constituem a população, designada por amostra e analisa os dados recolhidos dessa amostra, tira conclusões, e extrapola-as para a população Hill e Hill, (2002). Neste nosso estudo, a população envolvida diz respeito ao concelho de Santo Tirso.

10.3.1 - Jardim de Infância

No concelho de Santo Tirso há 842 crianças do Jardim de Infância e no agrupamento onde foi feita a intervenção há 145 . A amostra é constituída por duas turmas com vinte alunos, tendo cada uma, 12 crianças de cinco anos .

10.3.2 - 1º Ciclo

No agrupamento de escolas de S. Martinho do concelho de Santo Tirso, há 723 alunos do 1º ciclo e na escola onde foi feita a intervenção há 145 alunos. A amostra é constituída por duas turmas de 23 crianças de 8/9 anos do 3º ano do 1º ciclo

10.4 Análise e Discussão dos Resultados

Analisar consiste em trabalhar o material reunido, procurando tendências, padrões, relações e inferências. A análise está presente em todas as etapas da pesquisa, mas é mais sistemática após o encerramento da colecta de dados. Segundo Bogdan y Biklen, (1994), a análise dos dados é um processo de procura e organização sistemática dos elementos obtidos. Assim, procedemos à análise e interpretação dos dados recolhidos tratando-os estatisticamente através de tabelas e gráficos, com as respectivas percentagens. Para os analisar utilizamos o método quantitativo, tendo em conta as tabelas e percentagens graficamente expressas. Na discussão dos resultados foram elaborados quadros de comparação, baseados nos respectivos gráficos e tabelas, para o jardim de infância e primeiro ciclo.

10.5 Confidencialidade e Questões Éticas

Segundo (Bogdan y Biklen, 1994; Merrian, 1998; Stake, 1994), qualquer investigação poderá colocar problemas éticos. Para minimizar ou até mesmo evitar esses problemas, o investigador deve ser o mais exacto e honesto possível em todas as fases da sua investigação. Na opinião de Merrian (1998), este problema surge durante a recolha de dados e na publicação dos resultados. Assim, logo no início da investigação, foi solicitada autorização aos órgãos de direcção dos agrupamentos dos quais faziam parte as turmas em estudo, tanto do Jardim de infância como do primeiro ciclo, para a intervenção com educação musical em contexto interdisciplinar, bem como da recolha de dados, garantindo o cumprimento de normas éticas.

CAPÍTULO 8

Apresentação dos Resultados

8 Jardim de Infância

8.1 Turma de Sequeirô

(onde fiz intervenção - 8 rapazes e 4 raparigas)

Área da Formação Pessoal e Social

(Área integradora de todo o processo de educação pré-escolar, enquadrando e suportando outras áreas)

Tabela 1 - à descoberta de si mesmo - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça, tronco e membros	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Reconhece e aplica normas de higiene corporal	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%

Em Março e Junho a totalidade dos rapazes identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça tronco e membros; reconhece e aplica normas de higiene corporal; descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia.

Tabela 2 - à descoberta de si mesmo - raparigas

	Maço			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça, tronco e membros	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Reconhece e aplica normas de higiene corporal	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%

Em Março e em Junho, todas as raparigas são capazes de identificar as partes constituintes do seu corpo: cabeça tronco e membros; reconhecer e aplicar normas de higiene corporal; descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia.

Tabela 3 - à descoberta de si mesmo - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça, tronco e membros	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Reconhece e aplica normas de higiene corporal	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%

Em Março e em Junho, todos os alunos são capazes de identificar as partes constituintes do seu corpo; reconhecer e aplicar normas de higiene corporal; descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia.

Tabela 4 - À descoberta dos outros - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Tem bom relacionamento com os companheiros e com os adultos	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Aceita regras negociadas com o grupo e com os adultos	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Trabalha em pequeno e em grande grupo	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Participa activamente nas actividades	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico)	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%

Todos os rapazes, tanto em Março como em Junho, têm bom relacionamento com os colegas e os adultos; aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos; interagem em pequeno e em grande grupo; participam activamente nas actividades; questionam ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico).

À excepção de dois alunos (25%), que só às vezes aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos; um (13%), que só às vezes trabalha em pequeno e em grande grupo; questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico).

Tabela 5 - à descoberta dos outros - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Tem bom relacionamento com os companheiros e com os adultos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Aceita regras negociadas com o grupo e com os adultos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Trabalha em pequeno e em grande grupo	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Participa activamente nas actividades	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico)	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%

Todas as raparigas, tanto em Março como em Junho, têm bom relacionamento com os colegas e com os adultos; aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos;

trabalham em pequeno e em grande grupo; participam activamente nas actividades; questionam ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico).

Tabela 6 - à descoberta dos outros - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Tem bom relacionamento com os companheiros e com os adultos	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Aceita regras negociadas com o grupo e com os adultos	10 83%	0 0%	2 17%	12 100%	0 0%	0 0%
Trabalha em pequeno e em grande grupo	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%
Participa activamente nas actividades	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico)	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%

Todos os alunos, em Março, têm bom relacionamento com os colegas e com os adultos; aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos; trabalham em pequeno e em grande grupo; participam activamente nas actividades; questionam ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico).

À excepção de dois (17%), que só às vezes aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos; e de um (8%), que também só às vezes interage em pequeno e em grande grupo; questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico).

Em Junho todos os alunos conseguem os itens da tabela.

Área das Expressões e Comunicação

(Engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem)

Tabela 7 - domínio da expressão motora - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Corre	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem movimentos coordenados	7 88%	0 0%	1 13%	7 88%	0 0%	1 13%
Desloca-se sobre uma linha	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Orienta-se no espaço	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem lateralidade adquirida	2 25%	1 13%	5 63%	7 88%	0 0%	1 13%

Todos os rapazes em Março e em Junho são capazes de correr; ter movimentos coordenados; deslocar-se sobre uma linha; orientar-se no espaço; ter lateralidade adquirida.

À excepção em Março de cinco (63%), que só às vezes conseguem ter lateralidade adquirida e de um (13%), que só às vezes tem movimentos coordenados.

Um aluno (13%), não tem a lateralidade adquirida.

Em Junho, um (13%), só às vezes consegue ter movimentos coordenados e ter lateralidade adquirida.

Tabela 8 - domínio da expressão motora - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Corre	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem movimentos coordenados	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Desloca-se sobre uma linha	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Orienta-se no espaço	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem lateralidade adquirida	2 50%	0 0%	2 50%	4 100%	0 0%	0 0%

Todas as raparigas em Março e em Junho são capazes de correr; ter movimentos coordenados; deslocar-se sobre uma linha; orientar-se no espaço; ter lateralidade adquirida.

À excepção em Março de duas (50%), que só às vezes têm lateralidade adquirida.

Tabela 9 - domínio da expressão motora - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	sim	Não	às vezes
Corre	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem movimentos coordenados	11 92%	0 0%	1 8%	11 92%	0 0%	1 8%
Desloca-se sobre uma linha	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Orienta-se no espaço	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem lateralidade adquirida	4 33%	1 8%	7 58%	11 92%	0 0%	1 8%

Todos os alunos em Março e em Junho são capazes de correr; ter movimentos coordenados; deslocar-se sobre uma linha; orientar-se no espaço; ter lateralidade adquirida.

À excepção em Março de sete (58%), que só às vezes conseguem ter lateralidade adquirida e um aluno que também só às vezes consegue ter movimentos coordenados. Um aluno (8%), não consegue ter lateralidade adquirida.

Em Junho, um aluno(8%), só às vezes consegue ter movimentos coordenados e ter lateralidade adquirida

Tabela 10 - domínio da expressão dramática - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Imita pessoas representativas afectivamente	4 50%	0 0%	4 50%	8 100%	0 0%	0 0%
Caracteriza-se de acordo com o personagem	4 50%	0 0%	4 50%	7 88%	0 0%	1 13%
Lidera a acção a desenvolver	3 38%	0 0%	5 63%	6 75%	0 0%	2 25%
É imaginativo-a / Criativo-a / Espontâneo-a / Desinibido-a	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%

Em Março, seis alunos (75%), conseguem ser imaginativos/criativos/espontâneos/desinibidos. Dois (25%), só às vezes.

Quatro alunos (50%), conseguem imitar pessoas representativas afectivamente; caracterizar-se de acordo com o personagem; outros quatro (50%), só às vezes.

Três (38%, lideram a acção a desenvolver; cinco (63%), só às vezes.

Em Junho, todos os alunos conseguem realizar os itens da tabela, à excepção de dois (25%), alunos que só às vezes conseguem liderar a acção a desenvolver e um (13%), que também só às vezes consegue caracterizar-se de acordo com o personagem.

Tabela 11 - domínio da expressão dramática - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	Às vezes
Imita pessoas representativas afectivamente	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Caracteriza-se de acordo com o personagem	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Lidera a acção a desenvolver	3 75%	0 0%	1 25%	3 75%	0 0%	1 25%
É imaginativo-a / Criativo-a / Espontâneo-a / Desinibido-a	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%

Em Março e em Junho, a totalidade das alunas, consegue imitar pessoas representativas afectivamente; caracterizar-se de acordo com o personagem; liderar a acção a desenvolver; ser imaginativos/criativos/espontâneos/desinibidos.

À excepção em Março de uma aluna (25%), que só às vezes lidera a acção a desenvolver.

Em Junho, uma aluna (25%), só às vezes é que consegue liderar a acção a desenvolver.

Tabela 12 - domínio da expressão dramática - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Imita pessoas representativas afectivamente	8 67%	0 0%	4 33%	12 100%	0 0%	0 0%
Caracteriza-se de acordo com o personagem	8 67%	0 0%	4 33%	11 92%	0 0%	1 8%
Lidera a acção a desenvolver	6 50%	0 0%	6 50%	9 75%	0 0%	3 25%
É imaginativo-a / Criativo-a / Espontâneo-a / Desinibido-a	10 83%	0 0%	2 17%	12 100%	0 0%	0 0%

Em Março, dez alunos (83%) conseguem ser imaginativos/criativos/espontâneos/desinibidos; dois (17%), só às vezes.

Oito alunos (67%), conseguem imitar pessoas representativas afectivamente e caracterizar-se de acordo com o personagem; quatro (33%), só às vezes.

Seis (50%), lideram a acção a desenvolver; outros seis (50%), só às vezes conseguem.

Em Junho, todos conseguem os itens da tabela, à excepção de três alunos (25%), que só às vezes conseguem liderar a acção a desenvolver e de um (8%), que também só às vezes consegue caracterizar-se de acordo com o personagem.

Tabela nº 13 - domínio da expressão plástica - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Faz composições de diferentes materiais	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Regista claramente o pensamento / A mensagem transmitida	6 75%	0 0%	2 25%	6 75%	0 0%	2 25%
Utiliza técnicas diferentes	4 50%	0 0%	4 50%	8 100%	0 0%	0 0%
Realiza trabalhos complexos	5 63%	0 0%	3 38%	7 88%	0 0%	1 13%

Em Março e em Junho todos os alunos são capazes de: fazer composições de diferentes materiais; registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida; utilizar técnicas diferentes; realizar trabalhos complexos.

À excepção em Março de quatro alunos (50%), que só às vezes conseguem utilizar técnicas diferentes.

De três (38%), que só às vezes conseguem realizar trabalhos complexos.

De dois(25%), que só às vezes conseguem fazer composições de diferentes materiais; e registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida.

Em Junho, há dois alunos (25%), que só às vezes conseguem registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida e um (13%), que também só às vezes consegue realizar trabalhos complexos.

Tabela nº 14 - domínio da expressão plástica - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Faz composições de diferentes materiais	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%
Regista claramente o pensamento / A mensagem transmitida	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Utiliza técnicas diferentes	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%
Realiza trabalhos complexos	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%

Em Março e em Junho, todas as alunas são capazes de: fazer composições de diferentes materiais; registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida; utilizar técnicas diferentes; realizar trabalhos complexos.

À excepção de uma (25%), em Março que só às vezes consegue fazer composições de diferentes materiais; utilizar técnicas diferentes e realizar trabalhos complexos.

Tabela nº 15 - domínio da expressão plástica - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	Às vezes
Faz composições de diferentes materiais	9 75%	0 0%	3 25%	12 100%	0 0%	0 0%
Regista claramente o pensamento / A mensagem transmitida	10 83%	0 0%	2 17%	10 83%	0 0%	2 17%
Utiliza técnicas diferentes	7 58%	0 0%	5 42%	12 100%	0 0%	0 0%
Realiza trabalhos complexos	8 67%	0 0%	4 33%	11 92%	0 0%	1 8%

Em Março a totalidade dos alunos é capaz de: fazer composições de diferentes materiais; registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida; utilizar técnicas diferentes; realizar trabalhos complexos.

À excepção de cinco (42%), que só às vezes conseguem utilizar técnicas diferentes; de quatro (33%), que só às vezes conseguem realizar trabalhos complexos; de três (25%), que só às vezes conseguem fazer composições de diferentes materiais e de dois (17%),

que também só às vezes conseguem registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida.

Em Junho, todos os alunos conseguem realizar os itens da tabela, à excepção de dois (17%), que só às vezes conseguem registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida e um (8%), que também só consegue às vezes realizar trabalhos complexos.

Tabela nº 16 - domínio da expressão musical - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	às vezes	Sim	Não	às vezes
Identifica os sons da Natureza / Objectos musicais / Ruídos	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Reproduz sons	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de tempo / Ritmo	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Canta canções	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canções com gestos	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canções com batimentos	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Inventa ritmos / Canções	5 63%	0 0%	3 38%	8 100%	0 0%	0 0%
Constroi instrumentos musicais	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade de atenção / De concentração	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%

Todos os rapazes em Março conseguem: identificar sons da Natureza/objectos musicais/ruídos; reproduzir sons; ter noção de tempo/ritmo; cantar canções; acompanhar canções com gestos; acompanhar canções com batimentos; inventar ritmos/canções; construir instrumentos musicais; ter capacidade de atenção/concentração.

À excepção de três alunos (38%), que só às vezes conseguem inventar ritmos/canções; de dois (25%), que só às vezes têm capacidade de atenção/concentração e de um (13%), que também só às vezes tem noção de tempo/ritmo e acompanha canções com batimentos.

Em Junho todos os rapazes conseguem realizar os itens da tabela.

Tabela nº 17 - domínio da expressão musical - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica os sons da Natureza / Objectos musicais / Ruidos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Reproduz sons	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de tempo / Ritmo	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%
Canta canções	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
acompanha canções com gestos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canções com batimentos	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%
Inventa ritmos / Canções	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Constroi instrumentos musicais	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade de atenção / De concentração	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%

Todas as raparigas em Março conseguem: identificar sons da Natureza/objectos musicais/ruídos; reproduzir sons; ter noção de tempo/ritmo; cantar canções; acompanhar canções com gestos; acompanhar canções com batimentos; inventar ritmos/canções; construir instrumentos musicais; ter capacidade de atenção/concentração.

À excepção em Março de uma (25%), que só às vezes tem noção de tempo/ritmo; acompanha canções com batimentos e tem capacidade de atenção/concentração.

Em Junho todas as raparigas conseguem realizar os itens da tabela.

Tabela nº 18 - domínio da expressão musical – rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica os sons da Natureza / Objectos musicais / Ruidos	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Reproduz sons	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de tempo / Ritmo	10 83%	0 0%	2 17%	12 100%	0 0%	0 0%
Canta canções	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canções com gestos	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canções com batimentos	10 83%	0 0%	2 17%	12 100%	0 0%	0 0%
Inventa ritmos / Canções	9 75%	0 0%	3 25%	12 100%	0 0%	0 0%
Constroi instrumentos musicais	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade de atenção / De concentração	9 75%	0 0%	3 25%	12 100%	0 0%	0 0%

Todos os alunos em Março conseguem: identificar sons da Natureza/objectos musicais/ruídos; reproduzir sons; ter noção de tempo/ritmo; cantar canções; acompanhar canções com gestos; acompanhar canções com batimentos; inventar ritmos/canções; construir instrumentos musicais; ter capacidade de atenção/concentração.

À excepção de três (25%), que só às vezes inventam ritmos/canções e têm capacidade de atenção/concentração; e de dois (17%), que também só às vezes têm noção de tempo/ritmo e acompanham canções com batimentos.

Em Junho todos os alunos conseguem realizar os itens da tabela.

Tabela nº 19 - domínio da língua portuguesa - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Articula correctamente as palavras	6 75%	0 0%	2 25%	6 75%	0 0%	2 25%
Tem vocabulário fluido	6 75%	0 0%	2 25%	7 88%	0 0%	1 13%
Relata as suas vivências	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Formula perguntas	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Descreve imagens / Inventa histórias	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Conta histórias com sequência lógica	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Comunica e regista ideias de uma forma simples e clara	7 88%	0 0%	1 13%	7 12%	0 0%	1 13%

Em Março, todos os rapazes são capazes de: articular correctamente as palavras; ter vocabulário fluido; relatar as suas vivências; formular perguntas; descrever gravuras/inventar histórias; contar histórias com sequência lógica; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

À excepção de dois (25%), que só às vezes são capazes de articular correctamente as palavras e ter vocabulário fluido e de um (13%), que também só às vezes é capaz de contar histórias com sequência lógica; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

Em Junho todas conseguem realizar os itens da tabela, à excepção de dois (25%), que só às vezes conseguem articular correctamente as palavras e um (13%), que também só às vezes consegue ter vocabulário fluido; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

Tabela nº 20 - domínio da língua portuguesa - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Articula correctamente as palavras	3 75%	0 0%	1 25%	3 75%	0 0%	1 25%
Tem vocabulário fluido	3 75%	0 0%	1 25%	3 75%	0 0%	1 25%
Relata as suas vivências	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Formula perguntas	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Descreve imagens / Inventa histórias	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Conta histórias com sequência lógica	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Comunica e regista ideias de uma forma simples e clara	4 100%	0 0%	0 0%	4 12%	0 0%	0 0%

Em Março, todas as raparigas são capazes de: articular correctamente as palavras; ter vocabulário fluido; relatar as suas vivências; formular perguntas; descrever gravuras/inventar histórias; contar histórias com sequência lógica; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

À excepção de uma (25%), que só às vezes é capaz de articular correctamente as palavras e ter vocabulário fluido.

Em Junho todas conseguem realizar os itens da tabela, à excepção de uma (25%), que só às vezes consegue articular correctamente as palavras e ter vocabulário fluido.

Tabela nº 21 - domínio da língua portuguesa - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Articula correctamente as palavras	9 75%	0 0%	3 25%	9 75%	0 0%	3 25%
Tem vocabulário fluido	9 75%	0 0%	3 25%	10 83%	0 0%	2 17%
Relata as suas vivências	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Formula perguntas	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Descreve imagens / Inventa histórias	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Conta histórias com sequência lógica	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%
Comunica e regista ideias de uma forma simples e clara	11 92%	0 0%	1 8%	11 12%	0 0%	1 8%

Em Março, todos os alunos são capazes de: articular correctamente as palavras; ter vocabulário fluido; relatar as suas vivências; formular perguntas; descrever gravuras/inventar histórias; contar histórias com sequência lógica; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

À excepção de três (25%), que só às vezes são capazes de articular correctamente as palavras e ter vocabulário fluido e de um (8%), que também só às vezes é capaz de contar histórias com sequência lógica; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

Em Junho a totalidade dos alunos consegue realizar os itens anteriores à excepção de três (25%), que só às vezes são capazes de articular correctamente as palavras; dois (17%), que às vezes têm vocabulário fluido e um (8%), que também só às vezes comunica e regista ideias de uma forma simples e clara.

Tabela nº 22 - Área da matemática -rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Ordena, classifica, seria	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de orientação no espaço : Dentro/fora	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Em cima / em baixo	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Atrás / à frente	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Longe /Perto	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Esquerda / Direita	4 50%	0 0%	4 50%	8 100%	0 0%	0 0%
Forma conjuntos	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Sabe numerar até 50	1 13%	7 88%	0 0%	4 50%	4 50%	0 0%

Em Março, todos os rapazes conseguem: ordenar, classificar, seriar, à excepção de um (13%), que só às vezes consegue. Todos têm noção de orientação no espaço: dentro/fora; em cima/em baixo; atrás/à frente; longe/perto. Quatro (50%), têm noção de orientação no espaço: esquerda/direita, outros quatro (50%), só às vezes. Seis (75%), formam conjuntos, dois (25%), só às vezes o fazem. Um (13%), , sabe numerar até 50, sete (88%) não sabem.

Em Junho todos os rapazes conseguem os itens da tabela à excepção de quatro alunos (50%), que ainda não sabem numerar até 50.

Tabela nº 23 - Área da matemática - raparigas

	Março	Junho
--	-------	-------

	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Ordena, classifica, seria	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de orientação no espaço : Dentro/fora	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Em cima / Em baixo	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Atrás / À frente	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Longe / Perto	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Esquerda / Direita	2 50%	0 0%	2 50%	4 100%	0 0%	0 0%
Forma conjuntos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Sabe numerar até 50	0 0%	4 100%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%

Em Março, todas as raparigas conseguem realizar os itens da tabela à exceção de duas (50%), que só às vezes têm noção de orientação no espaço: esquerda /direita e quatro (100%), que não sabem numerar até 50.

Em Junho todas conseguem os itens da tabela

Tabela nº 24 - Área da matemática - rapazes e raparigas

	Março
--	-------

Junho

	Sim	Não	Às vezes		Sim	Não	Às vezes
Ordena, classifica, seria	11 92%	0 0%	1 8%		12 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de orientação no espaço : Dentro/fora	12 100%	0 0%	0 0%		12 100%	0 0%	0 0%
Em cima / Em baixo	12 100%	0 0%	0 0%		12 100%	0 0%	0 0%
Atrás /À frente	12 100%	0 0%	0 0%		12 100%	0 0%	0 0%
Longe / Perto	12 100%	0 0%	0 0%		12 100%	0 0%	0 0%
Esquerda / Direita	6 50%	0 0%	6 50%		12 100%	0 0%	0 0%
Forma conjuntos	10 83%	0 0%	2 17%		12 100%	0 0%	0 0%
Sabe numerar até 50	1 8%	11 92%	0 0%		8 67%	4 33%	0 0%

Em Março, onze (92%), conseguem ordenar classificar, seriar. Um (8%), só às vezes é que consegue.

Todos têm noção de orientação no espaço: dentro/fora; em cima/em baixo; atrás /à frente; longe/perto.

Seis (50%), têm noção de orientação no espaço: esquerda/direita. Outros seis (50%), só às vezes.

Dez (83%), conseguem formar conjuntos. Dois (17%), só às vezes.

Em Junho, todos conseguem os itens da tabela, à excepção de quatro (33%), alunos que ainda não sabem numerar até 50

Tabela nº 25 - área do conhecimento do mundo - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Revela curiosidade por assuntos novos	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Demonstra interesse por novos conhecimentos	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade crítica	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%

Em Março e em Junho, todos os rapazes identificam as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar; revelam curiosidade por assuntos novos; demonstram interesse por novos conhecimentos e têm capacidade crítica.

Tabela nº 26 - área do conhecimento do mundo - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Revela curiosidade por assuntos novos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Demonstra interesse por novos conhecimentos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade crítica	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%

Em Março e em Junho, todas as raparigas identificam as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar; revelam curiosidade por assuntos novos; demonstram interesse por novos conhecimentos e têm capacidade crítica.

Tabela nº 27 - área do conhecimento do mundo - rapazes e raparigas

	Março	Junho
--	-------	-------

	Sim	Não	Às vezes		Sim	Não	Às vezes
Identifica as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar	12 100%	0 0%	0 0%		12 100%	0 0%	0 0%
Revela curiosidade por assuntos novos	12 100%	0 0%	0 0%		12 100%	0 0%	0 0%
Demonstra interesse por novos conhecimentos	12 100%	0 0%	0 0%		12 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade crítica	12 100%	0 0%	0 0%		12 100%	0 0%	0 0%

Em Março e em Junho, todos os alunos identificam as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar; revelam curiosidade por assuntos novos; demonstram interesse por novos conhecimentos e têm capacidade crítica.

8.2 Turma da Palmeira

(Turma de controlo ,8 raparigas e 4 rapazes).

Área da Formação Pessoal e Social

(Área integradora de todo o processo de educação pré-escolar, enquadrando e suportando outras áreas)

Tabela nº 28 - à descoberta de si mesmo - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça, tronco e membros	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Reconhece e aplica normas de higiene corporal	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%

Em Março e Junho a totalidade dos rapazes (100%), identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça tronco e membros; reconhece e aplica normas de higiene corporal; descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia.

Tabela nº 29 - à descoberta de si mesmo - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça, tronco e membros	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Reconhece e aplica normas de higiene corporal	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%

Em Março e em Junho, todas as raparigas, são capazes de identificar as partes constituintes do seu corpo: cabeça tronco e membros; reconhecer e aplicar normas de higiene corporal; descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia.

À excepção de uma aluna (13%) que em Março só consegue às vezes reconhecer e aplicar normas de higiene corporal; descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia.

Tabela nº 30 - à descoberta de si mesmo - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça, tronco e membros	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Reconhece e aplica normas de higiene corporal	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%
Descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%

Em Março e em Junho, todos os alunos, são capazes de identificar as partes constituintes do seu corpo: cabeça tronco e membros; reconhecer e aplicar normas de higiene corporal; descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia.

À excepção de um aluno (8%), que em Março que só consegue às vezes reconhecer e aplicar normas de higiene corporal; e descrever a sucessão de actos praticados ao longo do dia.

Tabela nº 31- à descoberta dos outros - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Tem bom relacionamento com os companheiros e com os adultos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Aceita regras negociadas com o grupo e com os adultos	1 25%	0 0%	3 75%	4 100%	0 0%	0 0%
Trabalha em pequeno e em grande grupo	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%
Participa activamente nas actividades	2 50%	0 0%	2 50%	2 50%	0 0%	2 50%
Questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico)	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%

Todos os rapazes, tanto em Março como em Junho, têm bom relacionamento com os colegas e com os adultos; aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos; interagem em pequeno e em grande grupo; participam activamente nas actividades; questionam ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico).

À excepção em Março de três alunos (75%), que só às vezes aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos; de um aluno (25%) que só às vezes interage em pequeno e em grande grupo e de dois alunos (50%) que só às vezes participam activamente nas actividades;

Em Junho, dois alunos (50%), só às vezes é que conseguem participar activamente nas actividades.

Tabela nº 32- à descoberta dos outros - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Tem bom relacionamento com os companheiros e com os adultos	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Aceita regras negociadas com o grupo e com os adultos	5 63%	0 0%	3 38%	7 88%	0 0%	1 13%
Trabalha em pequeno e em grande grupo	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Participa activamente nas actividades	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico)	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%

Todas as raparigas, tanto em Março como em Junho, têm bom relacionamento com os colegas e com os adultos; aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos; interagem em pequeno e em grande grupo; participam activamente nas actividades; questionam ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico).

À excepção em Março, de três (38%), que só às vezes aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos. De duas (25%), que só às vezes participam activamente nas actividades. De uma (13%), que só às vezes interage em pequeno e em grande grupo; questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico). Em Junho de uma (13%), que só às vezes aceita regras negociadas com o grupo e com os adultos.

Tabela nº 33- à descoberta dos outros - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Tem bom relacionamento com os companheiros e com os adultos	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Aceita regras negociadas com o grupo e com os adultos	6 50%	0 0%	6 50%	11 92%	0 0%	1 8%
Trabalha em pequeno e em grande grupo	10 83%	0 0%	2 17%	12 100%	0 0%	0 0%
Participa activamente nas actividades	8 67%	0 0%	4 33%	10 83%	0 0%	2 17%
Questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico)	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%

Todos os alunos, tanto em Março como em Junho, têm bom relacionamento com os colegas e com os adultos; aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos; interagem em pequeno e em grande grupo; participam activamente nas actividades; questionam ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico).

À excepção em Março de seis (50%) que só às vezes aceitam regras negociadas com o grupo e com os adultos. De quatro (33%), que só às vezes participam activamente nas actividades; De dois (17%), que interagem em pequeno e em grande grupo. De uma (8%), que só às vezes; questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico).

À excepção em Junho de dois (17%), que participam só às vezes activamente nas actividades. Um (8%), que só às vezes aceita as regras negociadas com o grupo e com os adultos.

Área das Expressões e Comunicação

(Engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem)

Tabela nº 34 - domínio da expressão motora - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Corre	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem movimentos coordenados	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Desloca-se sobre uma linha	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Orienta-se no espaço	2 50%	0 0%	2 50%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem lateralidade adquirida	0 0%	1 25%	3 75%	4 100%	0 0%	0 0%

Todos os rapazes em Março e em Junho são capazes de correr; ter movimentos coordenados; deslocar-se sobre uma linha; orientar-se no espaço; ter lateralidade adquirida.

À excepção em Março de três (75%), que só às vezes conseguem ter lateralidade adquirida; de dois (50%) que só às vezes se orientam no espaço e de um que não tem lateralidade adquirida.

Tabela nº 35 - domínio da expressão motora - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Corre	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem movimentos coordenados	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Desloca-se sobre uma linha	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Orienta-se no espaço	5 63%	0 0%	3 38%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem lateralidade adquirida	0 0%	0 0%	8 100%	8 100%	0 0%	0 0%

Todas as raparigas em Março e em Junho são capazes de correr; ter movimentos coordenados; deslocar-se sobre uma linha; orientar-se no espaço; ter lateralidade adquirida.

À excepção em Março de oito (100%) que só às vezes conseguem ter lateralidade adquirida; de três (38%), que só às vezes conseguem orientar-se no espaço.

Tabela nº 36 - domínio da expressão motora - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Corre	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem movimentos coordenados	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Desloca-se sobre uma linha	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Orienta-se no espaço	7 58%	0 0%	5 42%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem lateralidade adquirida	8 67%	1 8%	3 25%	12 100%	0 0%	0 0%

Todos os alunos em Março e em Junho são capazes de correr; ter movimentos coordenados; deslocar-se sobre uma linha; orientar-se no espaço; ter lateralidade adquirida.

À excepção em Março de cinco (42%), que só às vezes conseguem orientar-se no espaço e de três (25%), que só às vezes conseguem ter lateralidade adquirida. Um aluno (8%) ainda não tem lateralidade adquirida.

Tabela nº 37 - domínio da expressão dramática - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Imita pessoas representativas afectivamente	0 0%	0 0%	4 100%	4 100%	0 0%	0 0%
Caracteriza-se de acordo com o personagem	0 0%	0 0%	4 100%	3 75%	0 0%	1 25%
Lidera a acção a desenvolver	0 0%	0 0%	4 100%	1 25%	0 0%	3 75%
É imaginativo-a / Criativo-a / Espontâneo-a / Desinibido-a	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%

Em Março, a totalidade dos alunos, só às vezes é que consegue imitar pessoas representativas afectivamente; caracterizar-se de acordo com o personagem; liderar a acção a desenvolver.

Todos conseguem ser imaginativos/criativos/espontâneos/desinibidos.

Em Junho, todos os alunos conseguem imitar pessoas representativas afectivamente; caracterizar-se de acordo com o personagem; liderar a acção a desenvolver; ser imaginativos/criativos/espontâneos/desinibidos.

À excepção de um aluno (25%), que só às vezes consegue caracterizar-se de acordo com o personagem e de três (75%), que só às vezes conseguem liderar a acção a desenvolver.

Tabela nº 38 - domínio da expressão dramática - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Imita pessoas representativas afectivamente	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Caracteriza-se de acordo com o personagem	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Lidera a acção a desenvolver	3 38%	0 0%	5 63%	8 100%	0 0%	0 0%
É imaginativo-a / Criativo-a / Espontâneo-a / Desinibido-a	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%

Em Março e em Junho, a totalidade das alunas, consegue imitar pessoas representativas afectivamente; caracterizar-se de acordo com o personagem; liderar a acção a desenvolver; ser imaginativos/criativos/espontâneos/desinibidos.

À excepção em Março de cinco alunas (63%), que só às vezes lideram a acção a desenvolver; e de uma (13%), que só às vezes se caracteriza de acordo com o personagem.

Tabela nº 39 - domínio da expressão dramática - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Imita pessoas representativas afectivamente	8 67%	0 0%	4 33%	12 100%	0 0%	0 0%
Caracteriza-se de acordo com o personagem	7 58%	0 0%	5 42%	11 92%	0 0%	1 8%
Lidera a acção a desenvolver	3 25%	0 0%	9 75%	9 75%	0 0%	3 25%
É imaginativo-a / Criativo-a / Espontâneo-a / Desinibido-a	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%

Em Março, oito alunos (67%), conseguem imitar pessoas representativas afectivamente; quatro (33%), só às vezes. Sete (58%), caracterizam-se de acordo com o personagem; cinco (42%), só às vezes. Três (25%), lideram a acção a desenvolver; nove (75%), só às vezes conseguem.

Todos conseguem ser imaginativos/criativos/espontâneos/desinibidos.

Em Junho, todos conseguem os itens anteriores, à excepção de três alunos (25%), que só às vezes conseguem liderar a acção a desenvolver e de um (8%), que só às vezes consegue caracterizar-se de acordo com o personagem.

Tabela nº 40 - domínio da expressão plástica - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Faz composições de diferentes materiais	1 25%	0 0%	3 75%	4 100%	0 0%	0 0%
Regista claramente o pensamento / A mensagem transmitida	1 25%	0 0%	3 75%	1 25%	0 0%	3 75%
Utiliza técnicas diferentes	1 25%	0 0%	3 75%	4 100%	0 0%	0 0%
Realiza trabalhos complexos	1 25%	0 0%	3 75%	2 50%	0 0%	2 50%

Em Março, só um aluno (25%), é capaz de : fazer composições de diferentes materiais; registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida; utilizar técnicas diferentes; realizar trabalhos complexos. outros três (75%), não conseguem.

Em Junho, todos são capazes à excepção de três alunos (75%), que só às vezes conseguem registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida e dois (50%), que só às vezes também conseguem realizar trabalhos complexos.

Tabela nº 41 - domínio da expressão plástica - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Faz composições de diferentes materiais	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Regista claramente o pensamento / A mensagem transmitida	3 38%	0 0%	5 63%	8 100%	0 0%	0 0%
Utiliza técnicas diferentes	4 50%	0 0%	4 50%	8 100%	0 0%	0 0%
Realiza trabalhos complexos	3 38%	0 0%	5 63%	8 100%	0 0%	0 0%

Em Março todas as alunas são capazes de: fazer composições de diferentes materiais; recortar figuras simples/complexas; registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida; utilizar técnicas diferentes; realizar trabalhos complexos.

À excepção de cinco (63%), que só às vezes conseguem registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida e realizar trabalhos complexos; quatro (50%), que só às vezes conseguem utilizar diferentes técnicas e de dois (25%), que também só às vezes são capazes de fazer composições de diferentes materiais.

Em Junho, todas as alunas conseguem realizar os itens anteriores.

Tabela nº 42 - domínio da expressão plástica - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Faz composições de diferentes materiais	7 58%	0 0%	5 42%	12 100%	0 0%	0 0%
Regista claramente o pensamento / A mensagem transmitida	4 33%	0 0%	8 67%	9 75%	0 0%	3 25%
Utiliza técnicas diferentes	5 42%	0 0%	7 58%	12 100%	0 0%	0 0%
Realiza trabalhos complexos	4 33%	0 0%	8 67%	10 83%	0 0%	2 17%

Em Março a totalidade dos alunos é capaz de: fazer composições de diferentes materiais; registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida; utilizar técnicas diferentes; realizar trabalhos complexos.

À excepção de oito (67%), que só às vezes conseguem registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida e realizar trabalhos complexos; sete (58%), que só às vezes utilizam técnicas diferentes e cinco (42%), que só às vezes conseguem fazer composições de diferentes materiais.

Em Junho, todos os alunos conseguem realizar os itens anteriores, à excepção de três (25%), que só às vezes conseguem registar claramente o pensamento/a mensagem transmitida e dois (17%), que só conseguem também às vezes realizar trabalhos complexos.

Tabela nº 43 - domínio da expressão musical - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica os sons da Natureza / Objectos musicais / Ruidos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Reproduz sons	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de tempo / Ritmo	1 25%	0 0%	3 75%	4 100%	0 0%	0 0%
Canta canções	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canções com gestos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canções com batimentos	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%
Inventa ritmos / Canções	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%
Constroi instrumentos musicais	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade de atenção / De concentração	1 25%	0 0%	3 75%	4 100%	0 0%	0 0%

Todos os rapazes em Março conseguem: identificar sons da Natureza/objectos musicais/ruídos; reproduzir sons; ter noção de tempo/ritmo; cantar canções; mimar; acompanhar canções com batimentos; inventar ritmos/canções; construir instrumentos musicais; ter capacidade de atenção/concentração.

À excepção de três alunos (75%), que só às vezes conseguem ter noção de tempo/ritmo e capacidade de atenção/de concentração e de um (25%), que só às vezes acompanha canções com batimentos e inventa ritmos/canções.

Em Junho todos os rapazes conseguem realizar os itens da tabela.

Tabela nº 44 - domínio da expressão musical - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica os sons da Natureza / Objectos musicais / Ruídos	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Reproduz sons	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de tempo / Ritmo	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Canta canções	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canções com gestos	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canções com batimentos	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Inventa ritmos / Canções	5 63%	0 0%	3 38%	8 100%	0 0%	0 0%
Constroi instrumentos musicais	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade de atenção / De concentração	5 63%	0 0%	3 38%	8 100%	0 0%	0 0%

Todas as raparigas em Março conseguem: identificar sons da Natureza/objectos musicais/ruídos; reproduzir sons; ter noção de tempo/ritmo; cantar canções; mimar; acompanhar canções com batimentos; inventar ritmos/canções; construir instrumentos musicais; ter capacidade de atenção/concentração.

À excepção de três (38%), que só às vezes conseguem inventar ritmos/canções; ter capacidade de atenção/de concentração; de duas (25%), que só às vezes têm noção de

ritmo; cantam canções; acompanham canções com batimentos; acompanha canções com batimentos; e de uma (13%), que também só às vezes mima.

Em Junho todas as raparigas conseguem realizar os itens da tabela.

Tabela nº 45 - domínio da expressão musical - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica os sons da Natureza / Objectos musicais / Ruidos	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Reproduz sons	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de tempo / Ritmo	7 58%	0 0%	5 42%	12 100%	0 0%	0 0%
Canta canções	10 83%	0 0%	2 17%	12 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canção com gestos	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%
Acompanha canções com batimentos	9 75%	0 0%	3 25%	12 100%	0 0%	0 0%
Inventa ritmos / Canções	8 67%	0 0%	4 33%	12 100%	0 0%	0 0%
Constroi instrumentos musicais	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade de atenção / De concentração	6 50%	0 0%	6 50%	12 100%	0 0%	0 0%

Todos os alunos em Março conseguem: identificar sons da Natureza/objectos musicais/ruídos; reproduzir sons; ter noção de tempo/ritmo; cantar canções; mimar; acompanhar canções com batimentos; inventar ritmos/canções; construir instrumentos musicais; ter capacidade de atenção/concentração.

À excepção de seis (50%), que só às vezes têm capacidade de atenção/de concentração; de cinco (42%), que só às vezes têm noção de tempo/ritmo; de quatro (33%), que só às vezes conseguem inventar ritmos/canções; de três (25%), que só às vezes acompanham canções com batimentos; de duas (17%), que só às vezes cantam canções; e de uma (8%), que também só às vezes mima.

Em Junho todos os alunos conseguem realizar os itens da tabela.

Tabela nº 46 - domínio da língua portuguesa - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Articula correctamente as palavras	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem vocabulário fluido	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Relata as suas vivências	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Formula perguntas	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Descreve imagens / Inventa histórias	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Conta histórias com sequência lógica	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%
Comunica e regista ideias de uma forma simples e clara	3 75%	0 0%	1 25%	3 12%	0 0%	1 25%

Em Março, todos os rapazes são capazes de: articular correctamente as palavras; terem vocabulário fluido; relatar as suas vivências; formular perguntas; descrever gravuras/inventar histórias; contar histórias com sequência lógica; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

À excepção de um (25%), que só às vezes é capaz de contar histórias com sequência lógica; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

Em Junho todos conseguem realizar os itens anteriores.

À excepção de um (25%), que só às vezes consegue comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

Tabela nº 47 - domínio da língua portuguesa - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Articula correctamente as palavras	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem vocabulário fluido	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Relata as suas vivências	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Formula perguntas	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Descreve imagens / Inventa histórias	4 50%	0 0%	4 50%	8 100%	0 0%	0 0%
Conta histórias com sequência lógica	5 63%	0 0%	3 38%	7 88%	0 0%	1 13%
Comunica e regista ideias de uma forma simples e clara	4 50%	0 0%	4 50%	8 12%	0 0%	0 0%

Em Março, todas as raparigas são capazes de: articular correctamente as palavras; ter vocabulário fluido; relatar as suas vivências; formular perguntas; descrever gravuras/inventar histórias; contar histórias com sequência lógica; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

À excepção de quatro (50%), que só às vezes são capazes de descrever figuras; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara. De três (38%), que só às vezes conseguem contar histórias com sequência lógica. De duas (25%), que só às vezes conseguem relatar as suas vivências. De uma (13%), que só às vezes consegue articular correctamente as palavras; ter vocabulário fluido; formular perguntas.

Em Junho todas conseguem realizar os itens da tabela à excepção de uma (13%), que só às vezes consegue contar histórias com sequência lógica.

Tabela nº 48 - domínio da língua portuguesa - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Articula correctamente as palavras	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem vocabulário fluido	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%
Relataas suas vivências	10 83%	0 0%	2 17%	12 100%	0 0%	0 0%
Formula perguntas	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%
Descreve imagens / Inventa histórias	8 67%	0 0%	4 33%	12 100%	0 0%	0 0%
Conta histórias com sequência lógica	8 67%	0 0%	4 33%	11 92%	0 0%	1 8%
Comunica e regista ideias de uma forma simples e clara	7 58%	0 0%	5 42%	11 92%	0 0%	1 8%

Em Março, todos os alunos são capazes de: articular correctamente as palavras; ter vocabulário fluido; relatar as suas vivências; formular perguntas; descrever gravuras/inventar histórias; contar histórias com sequência lógica; comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara.

À excepção de cinco (42%), que só às vezes são capazes de comunicar e registar ideias de uma forma simples e clara. De quatro (33%), que só às vezes conseguem descrever gravuras/inventar histórias; contar histórias com sequência lógica. De dois (17%), que só às vezes conseguem relatar as suas vivências. De um (8%), que só às vezes articula correctamente as palavras; tem vocabulário fluido; formula perguntas;

Em Junho a totalidade dos alunos consegue realizar os itens da tabela, à excepção de um (8%), que só às vezes conta histórias com sequência lógica; comunica e regista ideias de uma forma simples e clara.

Tabela nº 49 - área da matemática - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Ordena, classifica, seria	2 50%	0 0%	2 50%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de orientação no espaço : Dentro/fora	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%
Em cima / Em baixo	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Atrás / À frente	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Longe / Perto	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Esquerda / Direita	1 25%	0 0%	3 75%	4 100%	0 0%	0 0%
Forma conjuntos	3 75%	0 0%	1 25%	4 100%	0 0%	0 0%
Sabe numerar até 50	1 25%	3 75%	0 0%	2 50%	2 50%	0 0%

Em Março, dois (50%), conseguem ordenar classificar, seriar. Outros dois (50%), só às vezes é que conseguem.

Três (75%), têm noção de orientação no espaço: dentro/fora. Um (25%), só às vezes

Todos têm noção de orientação no espaço: em cima/em baixo; atrás /à frente; longe/perto

Um (25%), tem noção de orientação no espaço: esquerda/direita. Três (75%), só às vezes.

Três (75%), conseguem formar conjuntos. Um rapaz (25%), , só às vezes.

Ainda em Março, um aluno (25%), sabe numerar até 50, mas três (75%), não sabem.

Em Junho, todos conseguem os itens anteriores, à excepção de dois alunos (50%), que não conseguem numerar até 50

Tabela nº 50 - área da matemática - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Ordena, classifica, seria	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de orientação no espaço : Dentro/fora	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Em cima / Em baixo	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Atrás / À frente	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Longe / Perto	7 88%	0 0%	1 13%	8 100%	0 0%	0 0%
Esquerda / Direita	1 13%	0 0%	7 88%	8 100%	0 0%	0 0%
Forma conjuntos	5 63%	0 0%	3 38%	8 100%	0 0%	0 0%
Sabe numerar até 50	0 0%	8 100%	0 0%	5 63%	3 38%	0 0%

Em Março, seis (75%), conseguem ordenar classificar, seriar. Duas (25%), só às vezes é que conseguem. Sete (88%), têm noção de orientação no espaço: dentro/fora; em cima/em baixo; atrás /à frente; longe/perto. Apenas uma (13%), só às vezes é que tem essa noção de orientação.

Uma (13%), tem noção de orientação no espaço: esquerda/direita. Sete (88%), só às vezes.

Cinco (63%), conseguem formar conjuntos. Três (38%), só às vezes.

Ainda em Março, nenhuma aluna sabe numerar até 50.

Em Junho, todas conseguem os itens da tabela, à excepção de três alunas (38%), que não sabem numerar até 50.

Tabela nº 51 - área da matemática - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Ordena, classifica, seria	8 67%	0 0%	4 33%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem noção de orientação no espaço : Dentro/fora	10 83%	0 0%	2 17%	12 100%	0 0%	0 0%
Em cima / Em baixo	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%
Atrás / À frente	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%
Longe / Perto	11 92%	0 0%	1 8%	12 100%	0 0%	0 0%
Esquerda / Direita	2 17%	0 0%	10 83%	12 100%	0 0%	0 0%
Forma conjuntos	8 67%	0 0%	4 33%	12 100%	0 0%	0 0%
Sabe numerar até 50	1 8%	11 92%	0 0%	7 58%	5 42%	0 0%

Em Março, oito alunos (67%), conseguem ordenar classificar, seriar. Quatro (33%), só às vezes é que conseguem.

Dez (83%), têm noção de orientação no espaço: dentro/fora. Dois (17%), só às vezes é que têm essa noção.

Onze (92%), têm noção de orientação no espaço: em cima/em baixo; atrás /à frente; longe/perto. Apenas uma (8%), só às vezes é que tem essa noção de orientação.

Dois (17%), têm noção de orientação no espaço: esquerda/direita. Dez (83%), só às vezes.

Oito (67%), conseguem formar conjuntos. Quatro (33%), só às vezes.

Ainda em Março, só um aluno (8%), consegue numerar até 50; onze (92%), não conseguem.

Em Junho, todos os alunos conseguem os itens da tabela, à excepção de 5 (42%), que não conseguem numerar até 50.

Área do Conhecimento do Mundo

(Articula as áreas anteriores interligando-as)

Tabela nº 52 - área do conhecimento do mundo - rapazes

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar	3 75%	0 0%	1 25%	3 75%	0 0%	1 25%
Revela curiosidade por assuntos novos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Demonstra interesse por novos conhecimentos	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade crítica	4 100%	0 0%	0 0%	4 100%	0 0%	0 0%

Em Março, todos os rapazes identificam as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar; revelam curiosidade por assuntos novos; demonstram interesse por novos conhecimentos e têm capacidade crítica.

À excepção de um aluno (25%), que só às vezes identifica as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar.

Em Junho todos os alunos conseguem os itens anteriores à excepção de um (25%), que só às vezes consegue identificar as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar.

Tabela nº 53 - Área do conhecimento do mundo - raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar	6 75%	0 0%	2 25%	8 100%	0 0%	0 0%
Revela curiosidade por assuntos novos	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Demonstra interesse por novos conhecimentos	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade crítica	8 100%	0 0%	0 0%	8 100%	0 0%	0 0%

Em Março, todas as raparigas identificam as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar; revelam curiosidade por assuntos novos; demonstram interesse por novos conhecimentos e têm capacidade crítica.

À excepção de duas alunas (25%), que só às vezes identificam as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar.

Em Junho todas as alunas conseguem os itens anteriores.

Tabela nº 54 - área do conhecimento do mundo - rapazes e raparigas

	Março			Junho		
	Sim	Não	Às vezes	Sim	Não	Às vezes
Identifica as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar	9 75%	0 0%	3 25%	11 92%	0 0%	1 8%
Revela curiosidade por assuntos novos	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Demonstra interesse por novos conhecimentos	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%
Tem capacidade crítica	12 100%	0 0%	0 0%	12 100%	0 0%	0 0%

Em Março, todos os alunos identificam as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar; revelam curiosidade por assuntos novos; demonstram interesse por novos conhecimentos e têm capacidade crítica.

À excepção de três alunos (25%), que só às vezes identificam as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar.

Em Junho todos os alunos conseguem os itens da tabela, à excepção de um (8%), que só às vezes consegue identificar as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar.

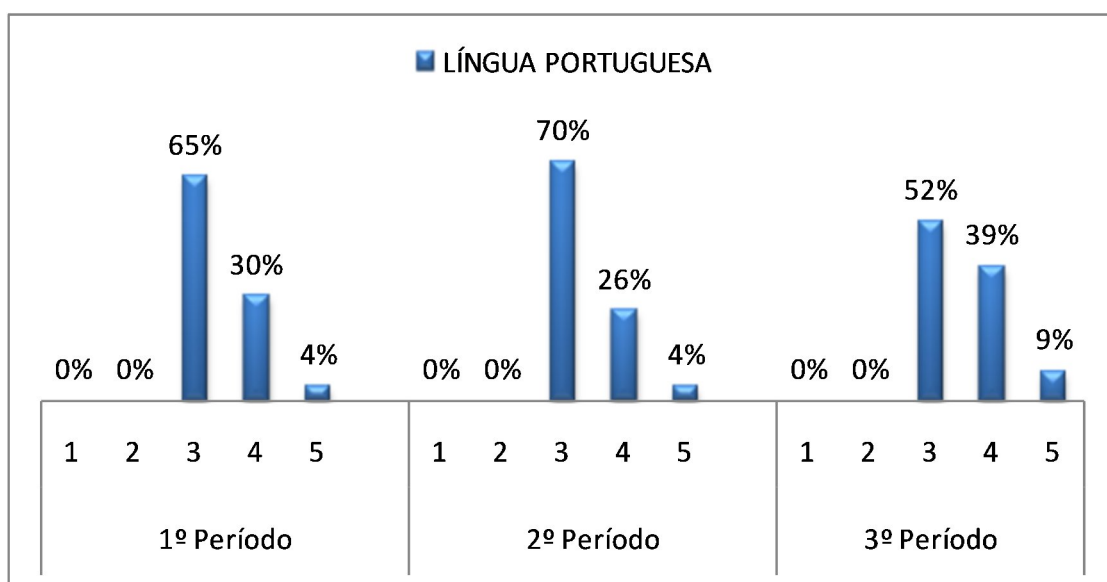
9 1º Ciclo

9.1 Turma de S. Martinho

(Turma onde fiz a intervenção - 12 rapazes e 11 raparigas).

Tabela e gráfico nº 1 - língua portuguesa - todos os alunos

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
LÍNGUA PORTUGUESA	0	0	15	7	1	0	0	16	6	1	0	0	12	9	2
	0%	0%	65%	30%	4%	0%	0%	70%	26%	4%	0%	0%	52%	39%	9%



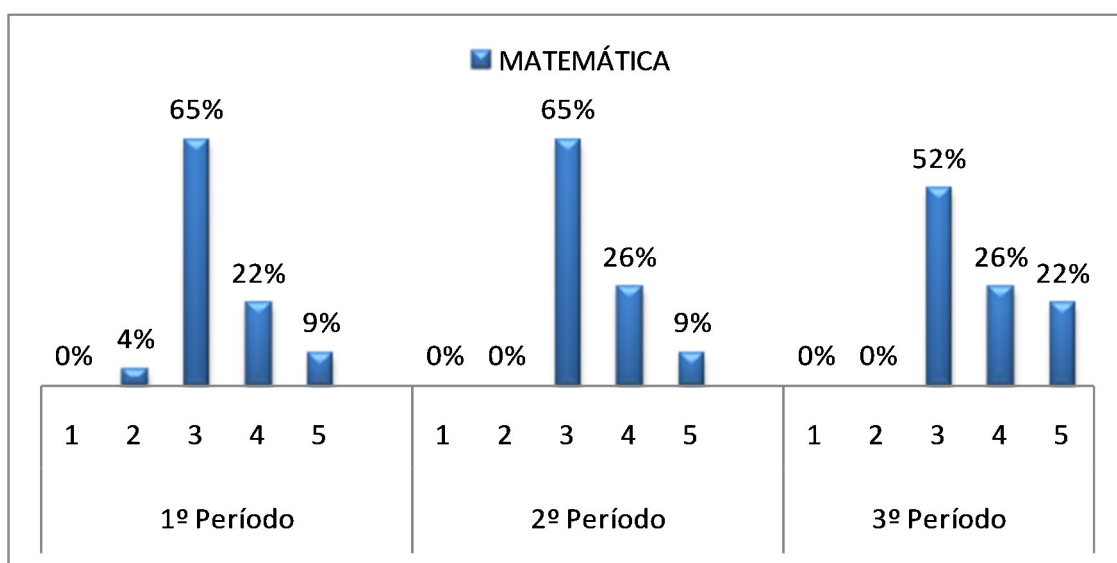
No primeiro período, a Língua Portuguesa, quinze alunos (65%) obtiveram nível 3; sete (30%) nível 4 e um (4%) nível 5.

No segundo período, dezasseis alunos (70%) obtiveram nível 3; seis (26%) nível 4 e um (4%) nível 5.

No terceiro período, doze alunos (52%) obtiveram nível 3; nove (39%) nível 4 e dois (9%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 2 - Matemática - todos os alunos

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
MATEMÁTICA	0	1	15	5	2	0	0	15	6	2	0	0	12	6	5
	0%	4%	65%	22%	9%	0%	0%	65%	26%	9%	0%	0%	52%	26%	22%



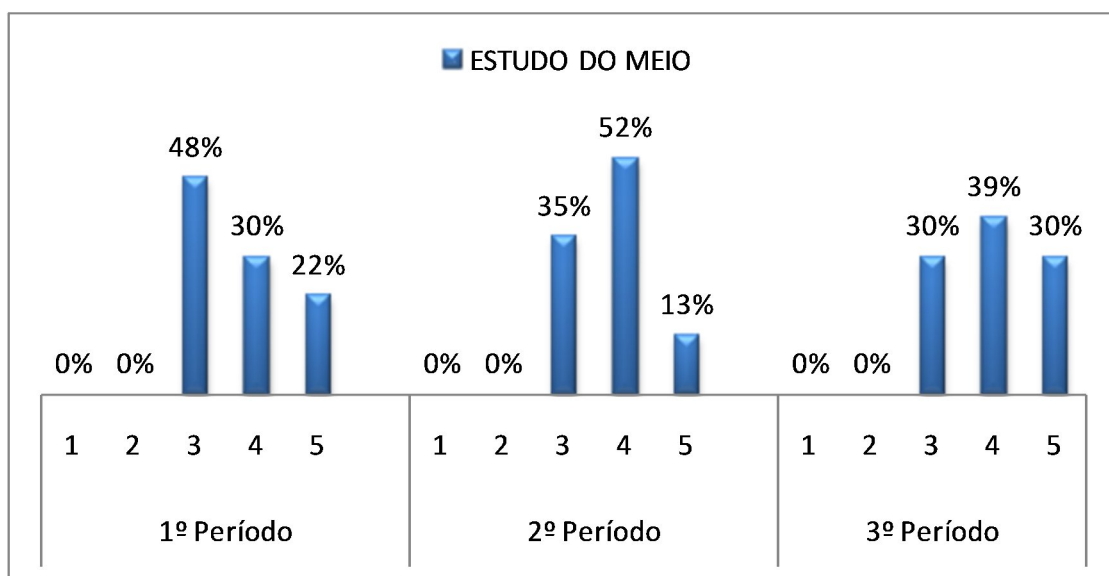
No primeiro período, a Matemática, um aluno (4%) obteve nível 2; quinze (65%) nível 3; cinco (22%) nível 4 e dois (9%) nível 5.

No segundo período, quinze alunos (65%) obtiveram nível 3; seis (26%) nível 4 e dois (9%) nível 5.

No terceiro período, doze alunos (52%) obtiveram nível 3; seis (26%) nível 4 e cinco (22%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 3 - Estudo do Meio - todos os alunos

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESTUDO DO MEIO	0	0	11	7	5	0	0	8	12	3	0	0	7	9	7
	0%	0%	48%	30%	22%	0%	0%	35%	52%	13%	0%	0%	30%	39%	30%



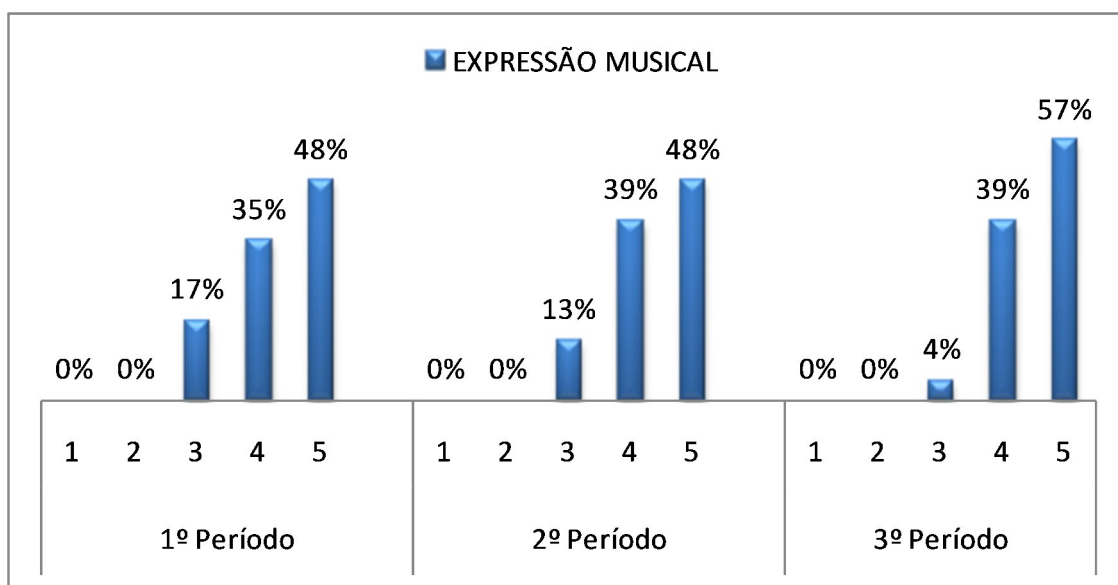
No primeiro período, a Estudo do meio, onze alunos (48%) obtiveram o nível 3; sete (30%) nível 4 e cinco (22%) nível 5.

No segundo período, oito alunos (35%) obtiveram nível 3; doze (52%) nível 4 e três (13%) nível 5.

No terceiro período, sete alunos (30%) obtiveram nível 3; nove (39%) nível 4 e sete (30%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 4 - Expressão Musical - todos os alunos

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EXPRESSÃO MUSICAL	0	0	4	8	11	0	0	3	9	11	0	0	1	9	13
	0%	0%	17%	35%	48%	0%	0%	13%	39%	48%	0%	0%	4%	39%	57%



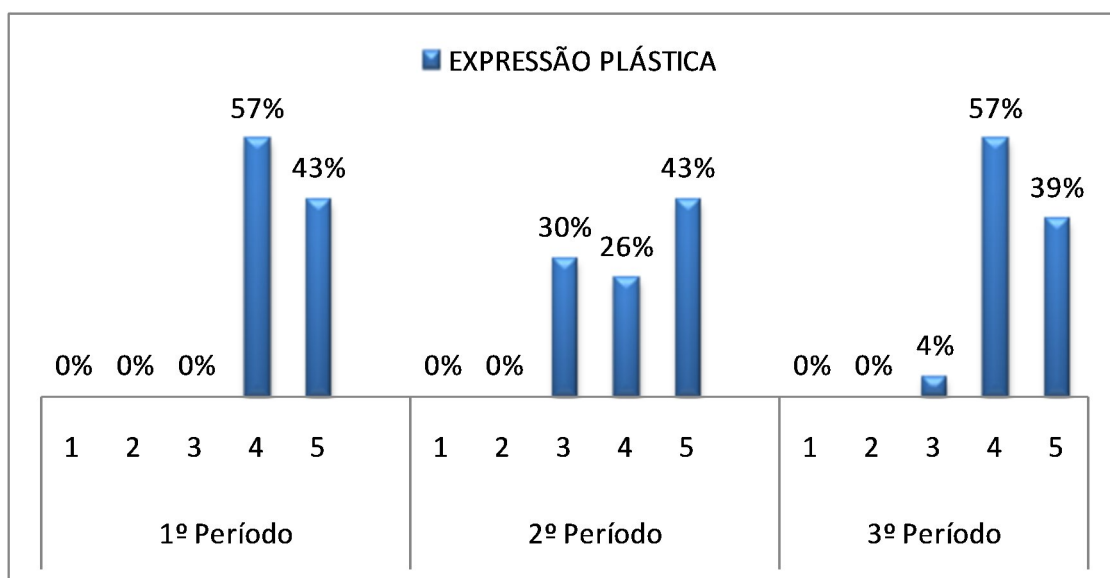
No primeiro período a Expressão Musical, quatro alunos (17%) obtiveram nível 3; oito (35%) nível 4 e onze (48%) nível 5.

No segundo período, três alunos (13%) obtiveram nível 3; nove (39%) nível 4 e onze (48%) nível 5.

No terceiro período, um aluno (4%) obteve nível 3; nove (39%) nível 4 e treze (57%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 5 - Expressão Plástica - todos os alunos

		1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EXPRESSÃO PLÁSTICA		0	0	0	13	10	0	0	7	6	10	0	0	1	13	9
		0%	0%	0%	57%	43%	0%	0%	30%	26%	43%	0%	0%	4%	57%	39%



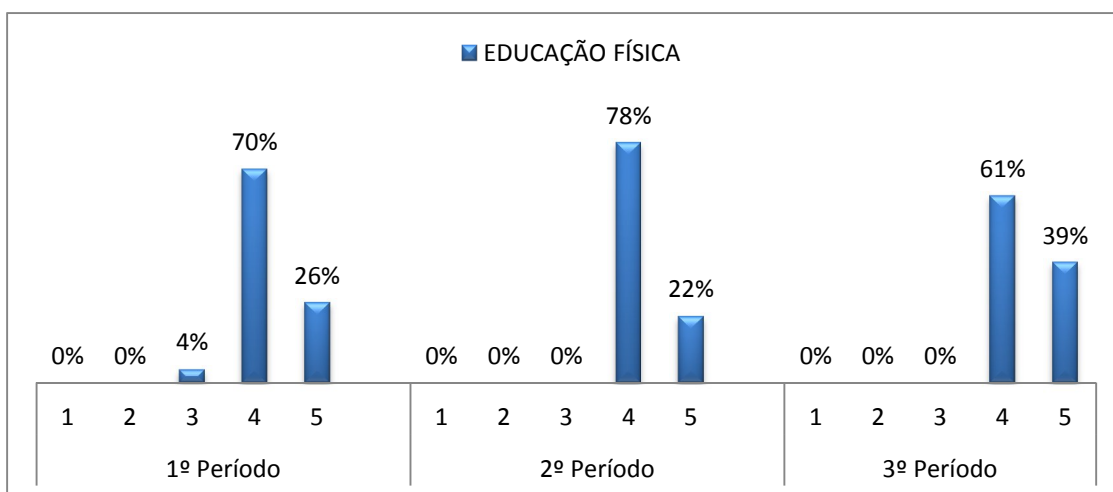
No primeiro período, a Expressão plástica, treze alunos (57%) obtiveram nível 4 e dez (43%) nível 5.

No segundo período, sete (30%) obtiveram nível 3; seis (26%) nível 4 e dez (43%) nível 5.

No terceiro período, um aluno (4%) obteve nível 3; treze (57%) nível 4 e nove (39%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 6 - Educação Física - todos os alunos

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	1	16	6	0	0	0	18	5	0	0	0	14	9
	0%	0%	4%	70%	26%	0%	0%	0%	78%	22%	0%	0%	0%	61%	39%



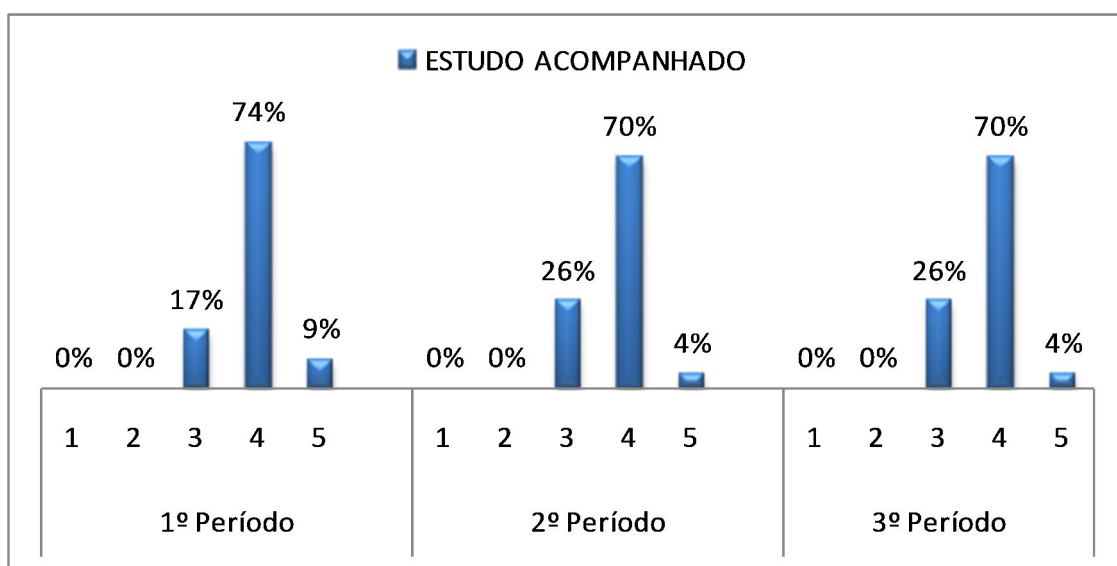
No primeiro período, a Educação Física, um aluno (4%) obteve nível 3; dezasseis (70%) nível 4 e seis (26%) nível 5.

No segundo período, dezoito alunos (78%) obtiveram nível 4 e cinco (22%) nível 5.

No terceiro período, catorze alunos (61%) obtiveram nível 4 e nove (39%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 7 - Estudo Acompanhado - todos os alunos

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESTUDO ACOMPANHADO	0	0	4	17	2	0	0	6	16	1	0	0	6	16	1
	0%	0%	17%	74%	9%	0%	0%	26%	70%	4%	0%	0%	26%	70%	4%



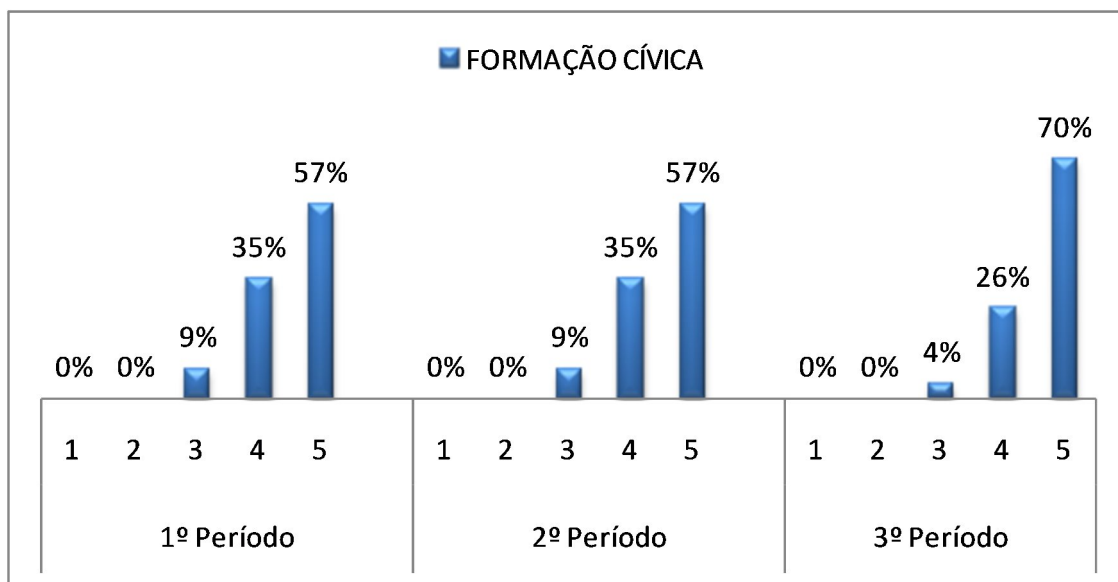
No primeiro período, a Estudo Acompanhado, quatro alunos (17%) obtiveram nível 3; dezassete (74%) nível 4 e dois (9%) nível 5.

No segundo período, seis alunos (26%) obtiveram nível 3; dezasseis (70%) nível 4 e um (4%) nível 5.

No terceiro período, seis alunos (26%) obtiveram nível 3; dezasseis (70%) nível 4 e um (4%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 8 - Formação Cívica - todos os alunos

		1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
FORMAÇÃO CÍVICA	0	0	0	2	8	13	0	0	2	8	13	0	0	1	6	16
	0	0	0	9	35	57	0	0	9	35	57	0	0	4	26	70
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



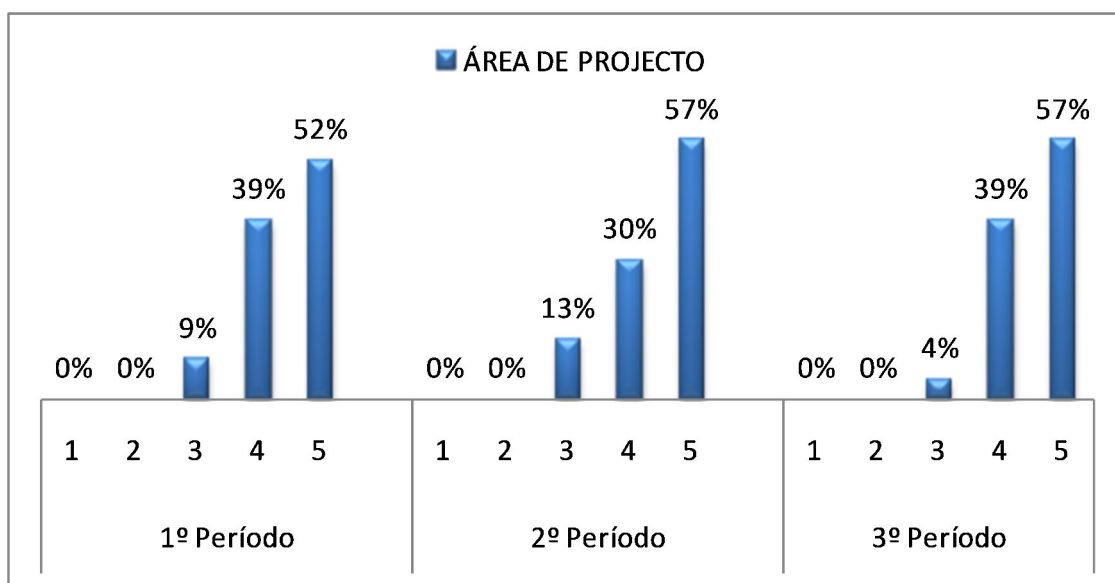
No primeiro período, a Formação cívica, dois alunos (9%) obtiveram nível 3; oito (35%) nível 4 e treze (57%) nível 5.

No segundo período, dois alunos (9%) obtiveram nível 3; oito (35%) nível 4 e treze (57%) nível 5.

No terceiro período, um aluno (4%) obteve nível 3; seis (26%) nível 4 e dezasseis (70%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 9 – Área de Projecto – todos os alunos

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÁREA DE PROJECTO	0	0	2	9	12	0	0	3	7	13	0	0	1	9	13
	0%	0%	9%	39%	52%	0%	0%	13%	30%	57%	0%	0%	4%	39%	57%



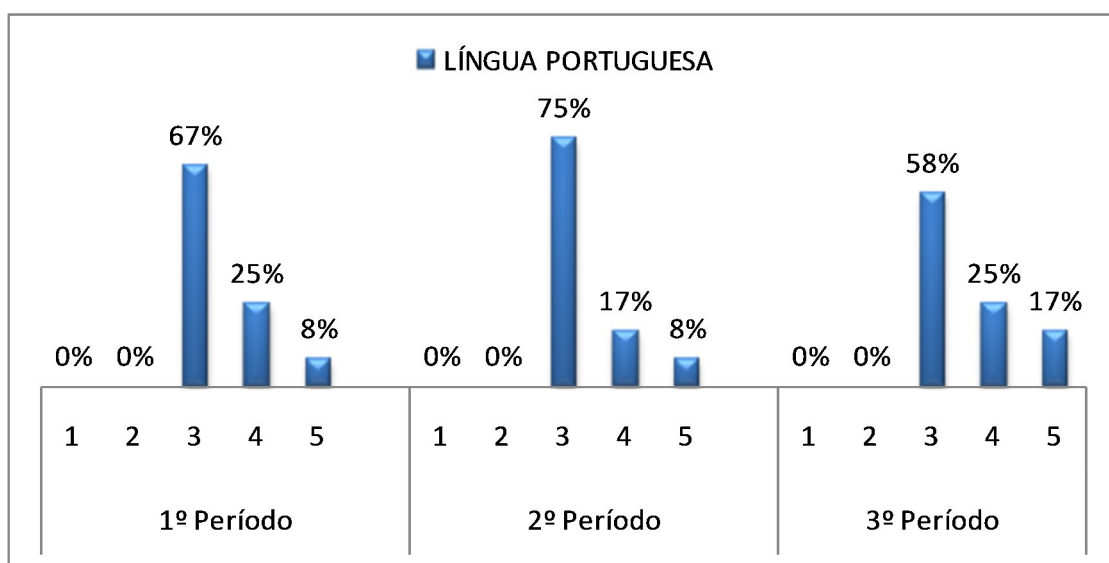
No primeiro período, a Área de Projecto, dois alunos (9%) obtiveram nível 3; nove (39%) nível 4 e doze (52%) nível 5.

No segundo período, três alunos (13%) obtiveram nível 3; sete (30%) nível 4 e treze (57%) nível 5.

No terceiro período, um aluno (4%) obteve nível 3; nove (39%) nível 4 e treze (57%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 10 – Língua Portuguesa - rapazes

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
LÍNGUA PORTUGUESA	0	0	8	3	1	0	0	9	2	1	0	0	7	3	2
	0%	0%	67%	25%	8%	0%	0%	75%	17%	8%	0%	0%	58%	25%	17%



No primeiro período a Língua Portuguesa, oito rapazes (67%) obtiveram nível 3; três (25%) nível 4 e um (8%) nível 5.

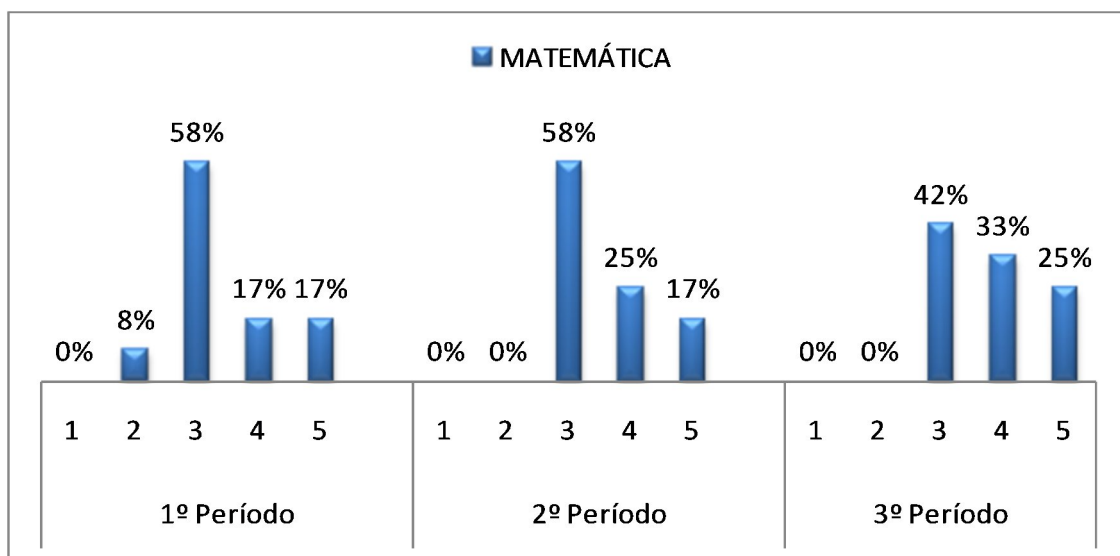
No segundo período, nove rapazes (75%) obtiveram nível 3; dois (17%) nível 4 e um (8%) nível 5.

No terceiro período, sete rapazes (58%) obtiveram nível 3; três (25%) nível 4 e dois (17%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 11 - Matemática - rapazes

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
MATEMÁTICA	0	1	7	2	2	0	0	7	3	2	0	0	5	4	3

	0%	8%	58%	17%	17%	0%	0%	58%	25%	17%	0%	0%	42%	33%	25%
--	----	----	-----	-----	-----	----	----	-----	-----	-----	----	----	-----	-----	-----



No primeiro período, a Matemática, um rapaz (8%) obteve nível 2; sete (58%) nível 3; dois (17%) nível 4 e dois (17%) nível 5.

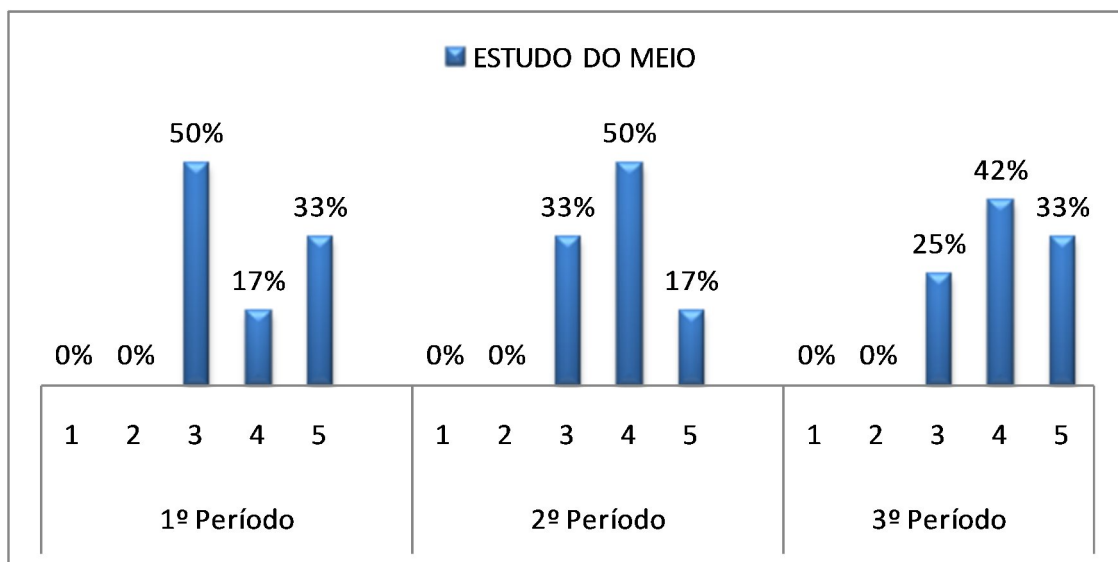
No segundo período, sete rapazes (58%) obtiveram nível 3; três (25%) nível 4 e dois (17%) nível 5.

No terceiro período, cinco rapazes (42%) obtiveram nível 3; quatro (33%) nível 4 e três (25%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 12 – Estudo do Meio - rapazes

	1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
	0%	8%	58%	17%	17%	0%	0%	58%	25%	17%	0%	0%	42%	33%	25%

ESTUDO DO MEIO	0	0	6	2	4	0	0	4	6	2	0	0	3	5	4
	0%	0%	50%	17%	33%	0%	0%	33%	50%	17%	0%	0%	25%	42%	33%



No primeiro período, a Estudo do Meio, seis rapazes (50%) obtiveram nível 3; dois (17%) nível 4 e quatro (33%) nível 5.

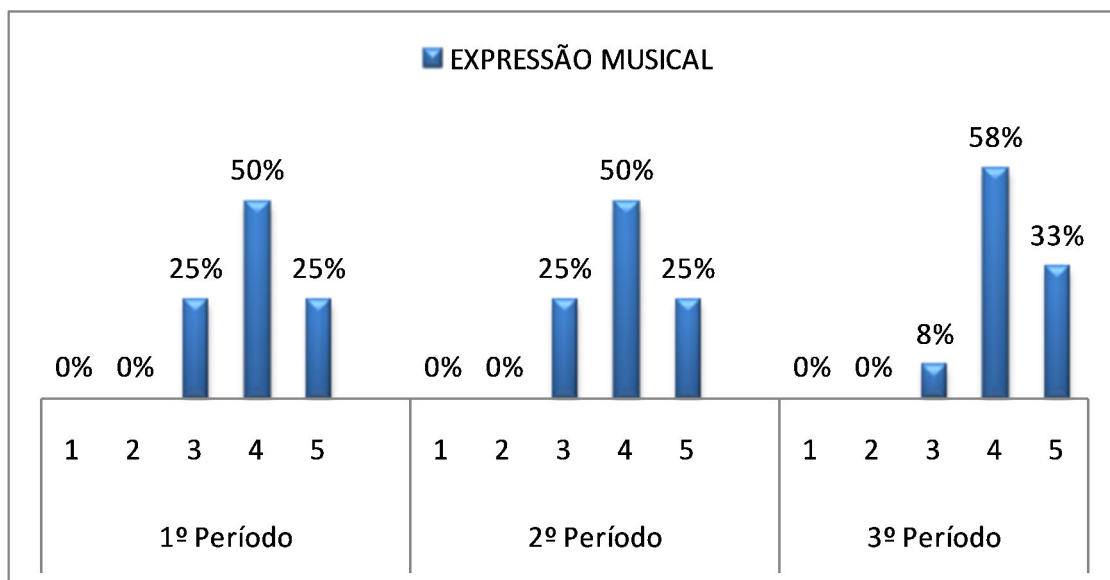
No segundo período, quatro rapazes (33%) obtiveram nível 3; seis (50%) nível 4 e dois (17%) nível 5.

No terceiro período, três rapazes (25%) obtiveram nível 3; cinco (42%) nível 4 e quatro (33%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 13 – Expressão Musical - rapazes

	1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

EXPRESSÃO MUSICAL	0	0	3	6	3	0	0	3	6	3	0	0	1	7	4
	0%	0%	25%	50%	25%	0%	0%	25%	50%	25%	0%	0%	8%	58%	33%



No primeiro período, a Educação Musical, três rapazes (25%) obtiveram nível 3; seis (50%) nível 4 e três (25%) nível 5.

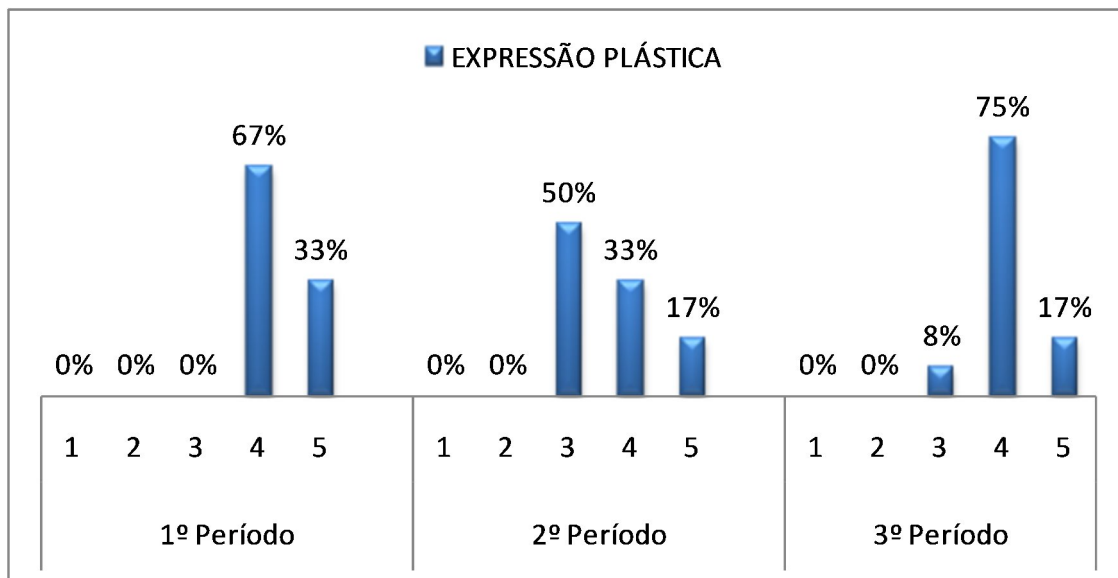
No segundo período, três rapazes (25%) obtiveram nível 3; seis (50%) nível 4 e três (25%) nível 5.

No terceiro período, um rapaz (8%) obteve nível 3; sete (58%) nível 4 e quatro (33%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 14 – Expressão Plástica - rapazes

	1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

EXPRESSÃO PLÁSTICA	0	0	0	8	4	0	0	6	4	2	0	0	1	9	2
	0%	0%	0%	67%	33%	0%	0%	50%	33%	17%	0%	0%	8%	75%	17%



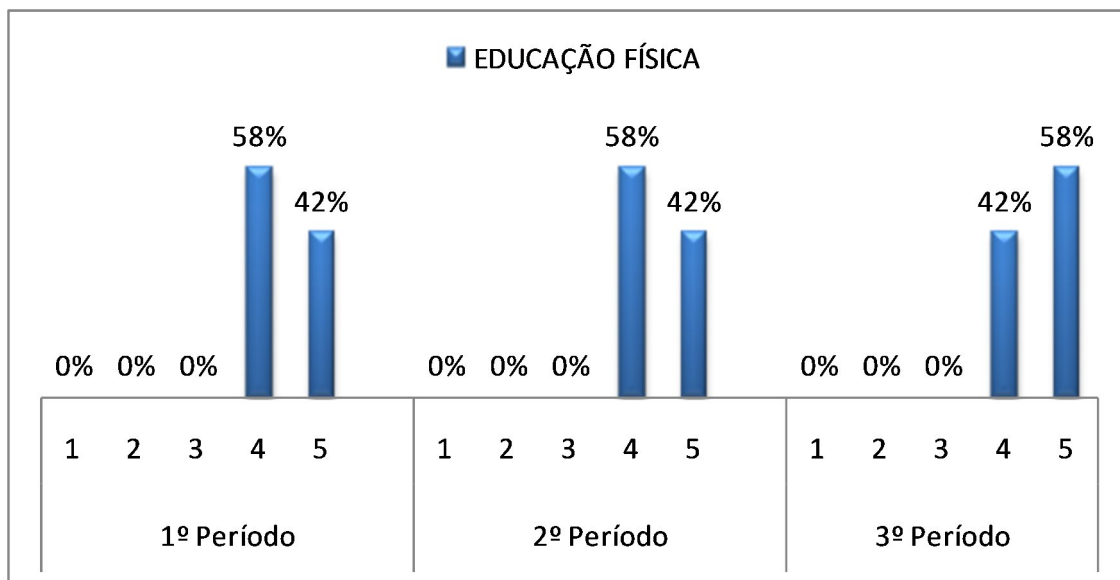
No primeiro período, a Expressão Plástica, oito rapazes (67%) obtiveram nível 4 e quatro (33%) nível 5.

No segundo período, seis rapazes (50%) obtiveram nível 3; quatro (33%) nível 4 e dois (17%) nível 5.

No terceiro período, um rapaz (8%) obteve nível 3; nove (75%) nível 4 e dois (17%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 15 – Educação Física - rapazes

		1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EDUCAÇÃO FÍSICA			0	0	7	5	0	0	0	7	5	0	0	0	5	7
		0	0	0	58	42	0	0	0	58	42	0	0	0	42	58
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

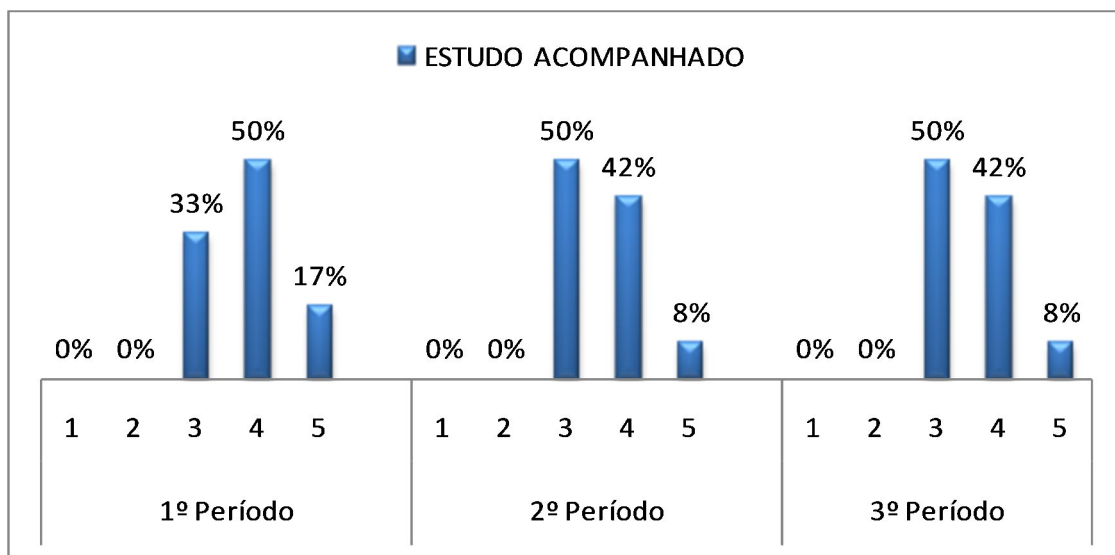


No primeiro e segundo períodos, a Educação Física, sete rapazes (58%) obtiveram nível 4 e cinco (42%) nível 5.

No terceiro período, cinco rapazes (42%) obtiveram nível 4 e sete (58%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 16 – Estudo Acompanhado - rapazes

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESTUDO ACOMPANHADO	0	0	4	6	2	0	0	6	5	1	0	0	6	5	1
	0%	0%	33%	50%	17%	0%	0%	50%	42%	8%	0%	0%	50%	42%	8%

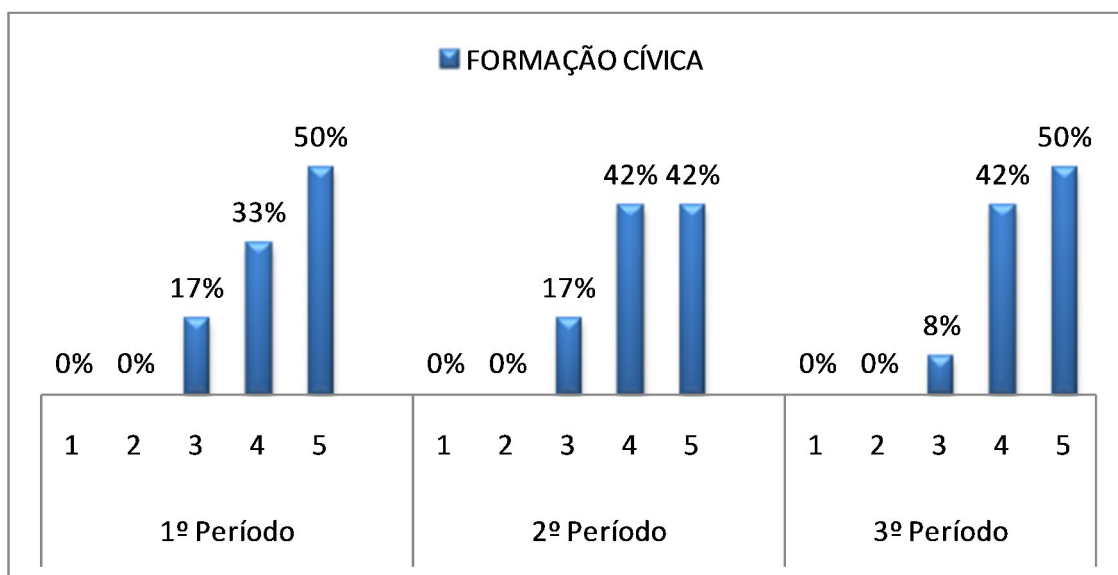


No primeiro período, a estudo Acompanhado, quatro rapazes (33%) obtiveram nível 3; seis (50%) nível 4 e dois (17%) nível 5.

No segundo e terceiro períodos, seis rapazes (50%) obtiveram nível 3; cinco (42%) nível 4 e um (8%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 17 – Formação Cívica - rapazes

		1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
FORMAÇÃO CÍVICA		0	0	2	4	6	0	0	2	5	5	0	0	1	5	6
		0%	0%	17%	33%	50%	0%	0%	17%	42%	42%	0%	0%	8%	42%	50%



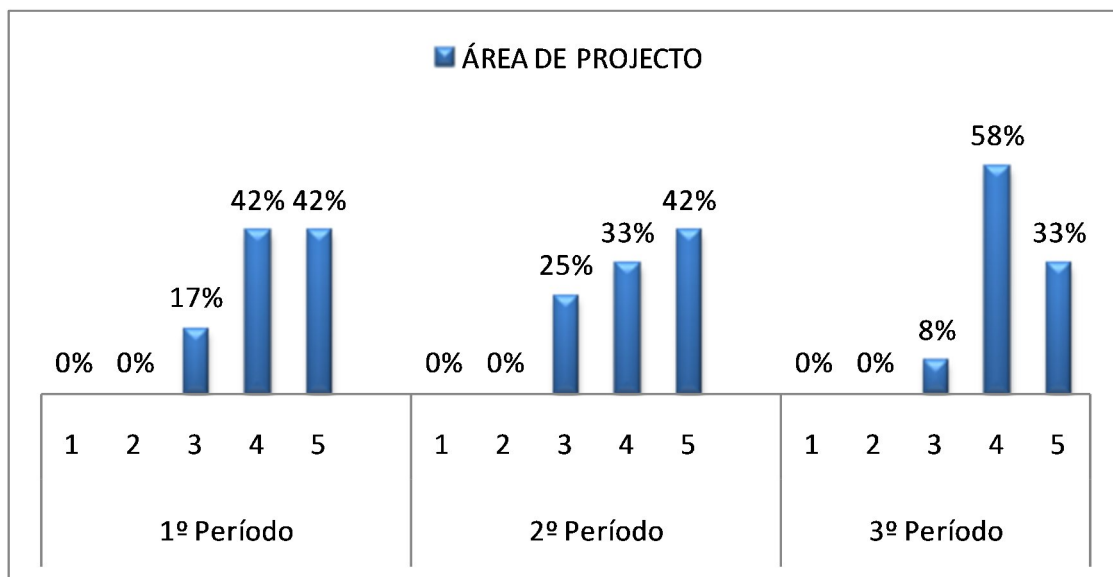
No primeiro período, a Formação Cívica, dois rapazes (17%) obtiveram nível 3; quatro (33%) nível 4 e seis (50%) nível 5.

No segundo período, dois rapazes (17%) obtiveram nível 3; cinco (42%) nível 4 e outros cinco (42%) nível 5.

No terceiro período, um rapaz (8%) obteve nível 3; cinco (42%) nível 4 e seis (50%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 18 – Área de Projecto - rapazes

		1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÁREA DE PROJECTO		0	0	2	5	5	0	0	3	4	5	0	0	1	7	4
	%	0%	0%	17%	42%	42%	0%	0%	25%	33%	42%	0%	0%	8%	58%	33%



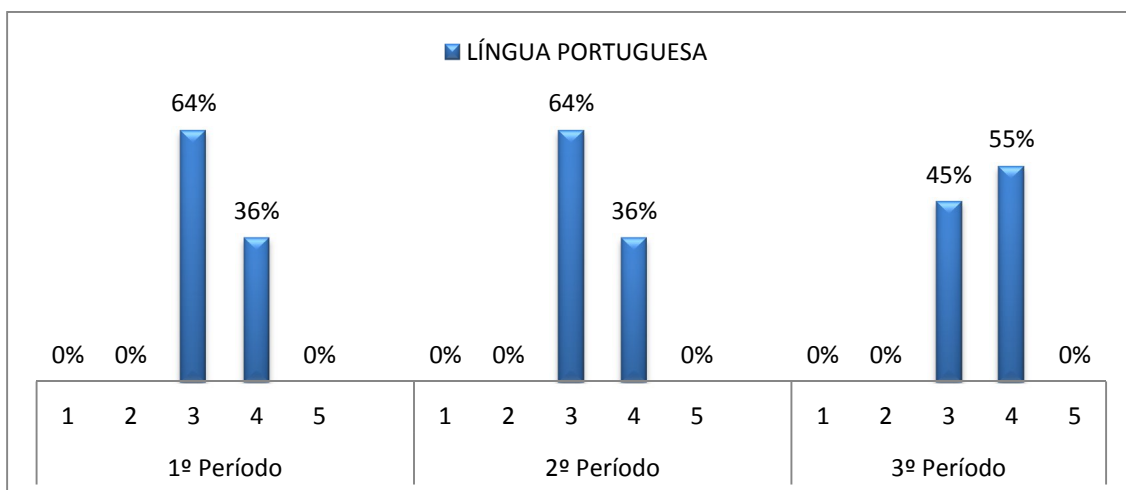
No primeiro período, a Área de Projecto, dois rapazes (17%) obtiveram nível 3; cinco (42%) nível 4 e outros cinco (42%) nível 5.

No segundo período, três rapazes (25%) obtiveram nível 3; quatro (33%) nível 4 e cinco (42%) nível 5.

No terceiro período, um rapaz (8%) obteve nível 3; sete (58%) nível 4 e quatro (33%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 19 – Língua Portuguesa - raparigas

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
LÍNGUA PORTUGUESA	0	0	7	4	0	0	0	7	4	0	0	0	5	6	0
	0%	0%	64%	36%	0%	0%	0%	64%	36%	0%	0%	0%	45%	55%	0%

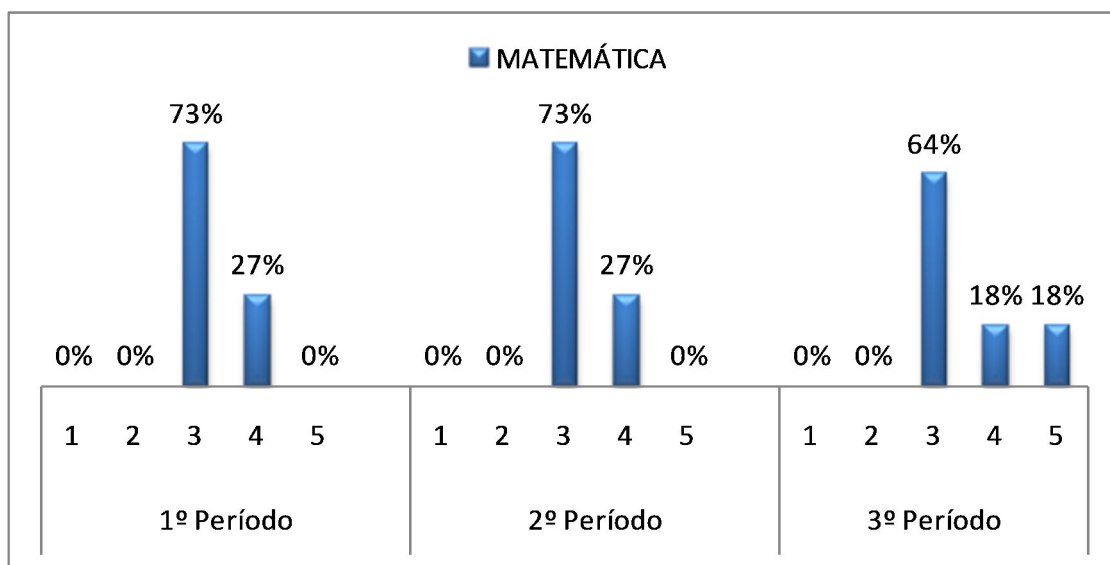


No primeiro e segundo períodos, a Língua Portuguesa, sete raparigas (64%) obtiveram nível 3 e quatro (36%) nível 4.

No terceiro período, cinco raparigas (45%) obtiveram nível 3; e seis (55%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 20 – Matemática - raparigas

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
MATEMÁTICA	0	0	8	3	0	0	0	8	3	0	0	0	7	2	2
	0%	0%	73%	27%	0%	0%	0%	73%	27%	0%	0%	0%	64%	18%	18%

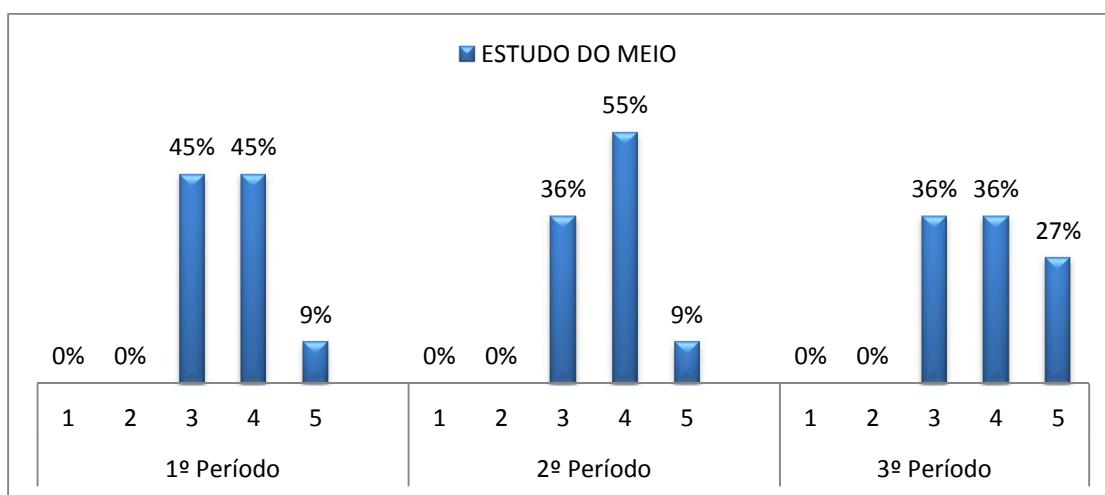


No primeiro e segundo períodos, a Matemática, oito raparigas (73%) obtiveram nível 3 e três (27%) nível 4.

No terceiro período, sete raparigas (64%) obtiveram nível 3; duas (18%) nível 4 e outras duas (18%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 21–Estudo do Meio - raparigas

1º Período						2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESTUDO DO MEIO	0	0	5	5	1	0	0	4	6	1	0	0	4	4	3
	0%	0%	45%	45%	9%	0%	0%	36%	55%	9%	0%	0%	36%	36%	27%



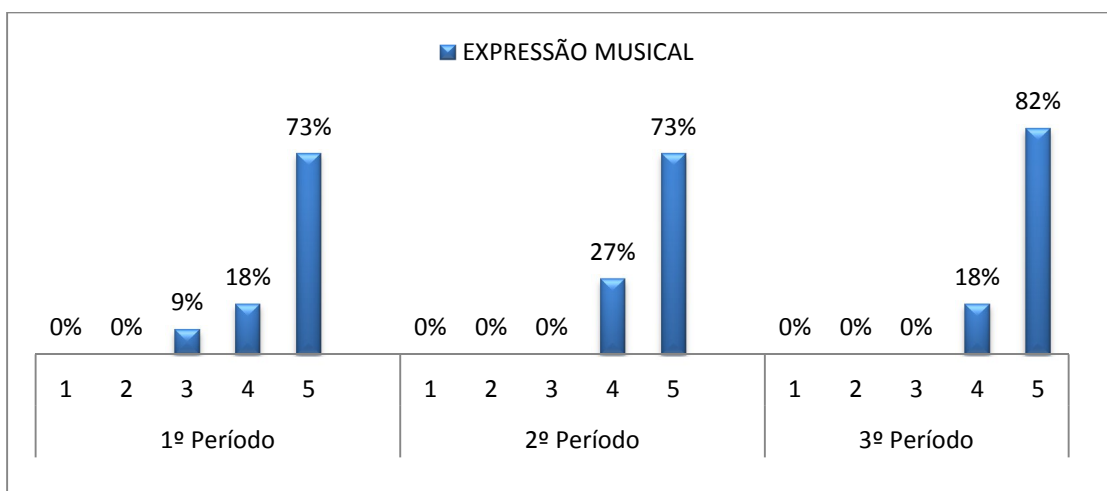
No primeiro período, a Estudo do Meio, cinco raparigas (45%) obtiveram nível 3; cinco nível (45%) 4 e uma (9%) nível 5.

No segundo período, quatro raparigas (36%) obtiveram nível 3; seis (55%) nível 4 e uma (9%) nível 5.

No terceiro período, quatro raparigas (36%) obtiveram nível 3; quatro (36%) nível 4 e três (27%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 22–Expressão Musical - raparigas

		1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EXPRESSÃO MUSICAL		0	0	1	2	8	0	0	0	3	8	0	0	0	2	9
	%	0%	0%	9%	18%	73%	0%	0%	0%	27%	73%	0%	0%	0%	18%	82%



No primeiro período, a Educação Musical, uma rapariga (9%) obteve nível 3; duas (18%) nível 4 e oito (73%) nível 5.

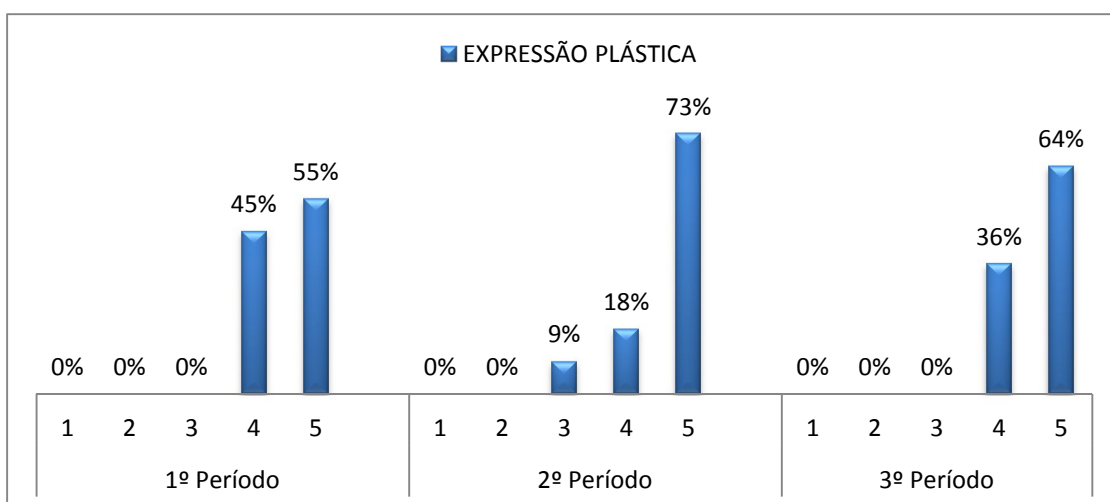
No segundo período, três raparigas (27%) obtiveram nível 4 e oito (73%) nível 5.

No terceiro período, duas raparigas (18%) obtiveram nível 4 e nove (82%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 23 – Expressão Plástica – raparigas

		1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EXPRESSÃO		0	0	0	5	6	0	0	1	2	8	0	0	0	4	7

PLÁSTICA	0	0	0	45	55	0	0	9	18	73	0	0	0	36	64
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



No primeiro período, a Expressão plástica, cinco raparigas (45%) obtiveram nível 4 e seis (55%) nível 5.

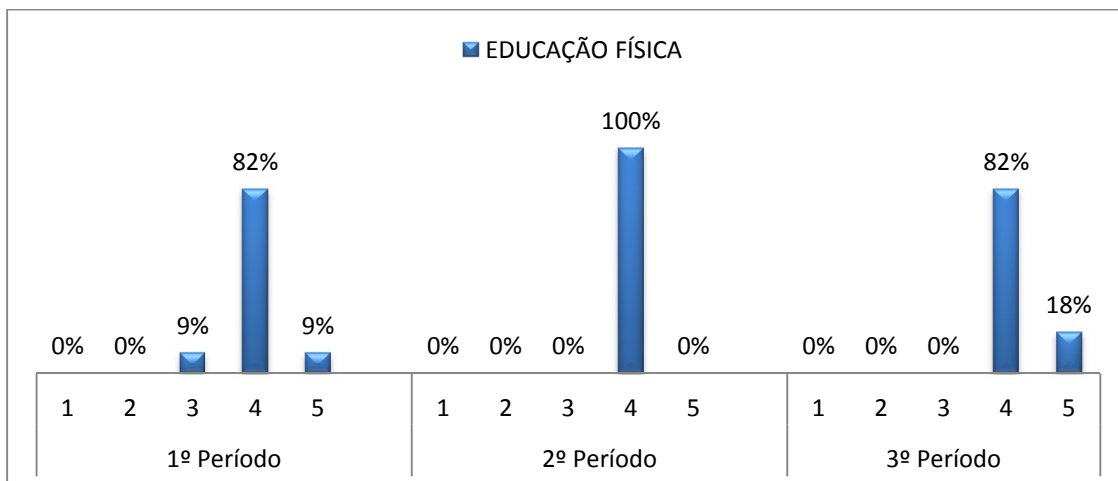
No segundo período, uma rapariga (9%) obteve nível 3; duas (18%) nível 4 e oito (73%) nível 5.

No terceiro período, quatro raparigas (36%) obtiveram nível 4 e sete (64%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 24 – Educação Física - raparigas

	1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	1	9	1	0	0	0	11	0	0	0	0	9	2
	0%	0%	9%	82%	9%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	82%	18%



No primeiro período, a Educação Física, um rapariga (9%) obteve nível 3; nove (82%) nível 4 e uma (9%) nível 5.

No segundo período, onze raparigas (100%) obtiveram nível 4.

No terceiro período, nove raparigas (82%) obtiveram nível 4 e duas (18%) nível 5.

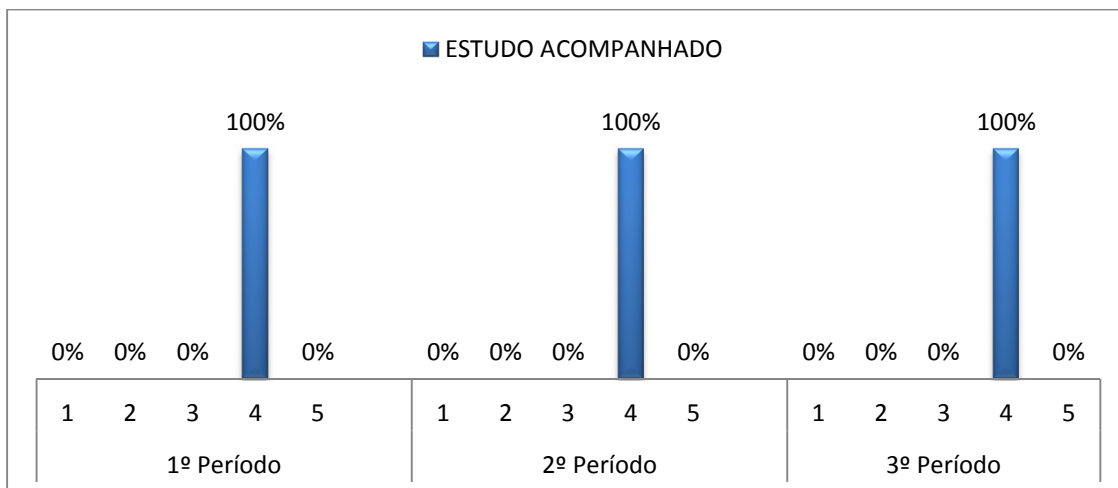
Tabela e gráfico nº 25 – Estudo Acompanhado - raparigas

1º Período

2º Período

3º Período

Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESTUDO ACOMPANHADO	0	0	0	11	0	0	0	0	11	0	0	0	0	11	0
	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%	0%	0%	0%	0%	100%	0%

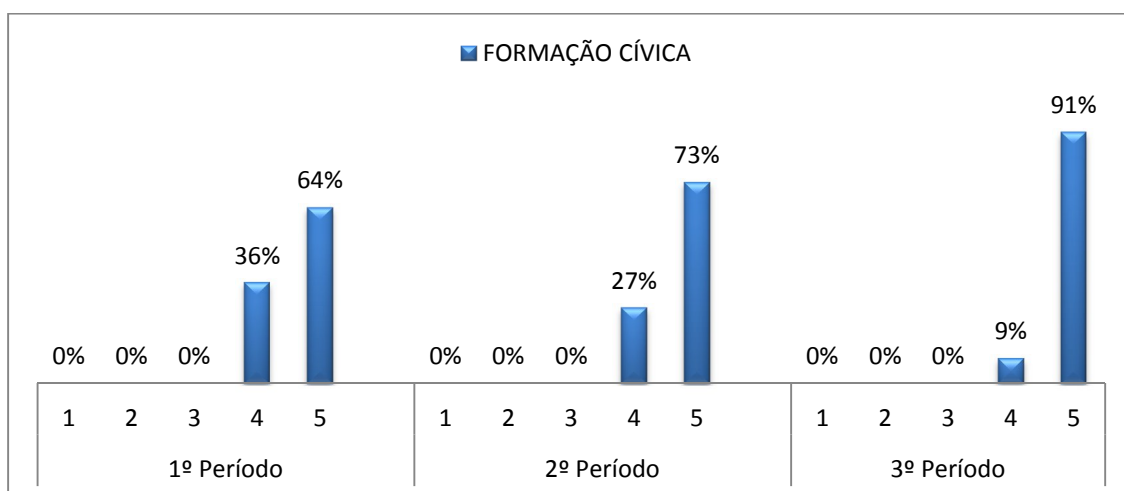


No primeiro, segundo e terceiro períodos, a Estudo Acompanhado, onze raparigas (100%) obtiveram nível 4.

Tabela e gráfico nº 26 – Formação Cívica – raparigas

1º Período						2º Período						3º Período					
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		

FORMAÇÃO CÍVICA	0	0	0	4	7	0	0	0	3	8	0	0	0	1	10
	0%	0%	0%	36%	64%	0%	0%	0%	27%	73%	0%	0%	0%	9%	91%



No primeiro período, a Formação Cívica, quatro raparigas (36%) obtiveram nível 4 e sete (64%) nível 5.

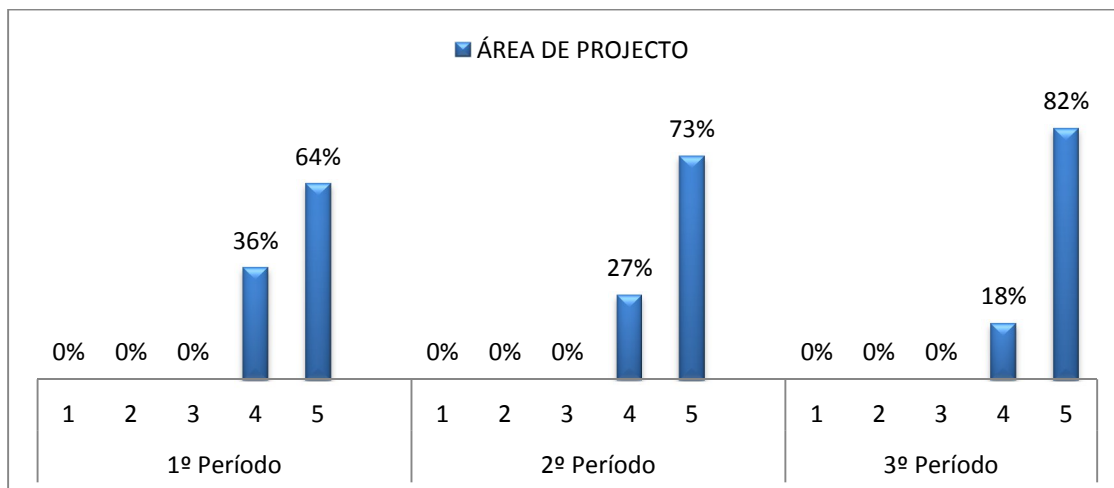
No segundo período, três raparigas (27%) obtiveram nível 4 e oito (73%) nível 5.

No terceiro período, uma rapariga (9%) obteve nível 4 e dez (91%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 27 – Área de Projecto - raparigas

	1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ÁREA DE PROJECTO	0	0	0	4	7	0	0	0	3	8	0	0	0	2	9
	0%	0%	0%	36%	64%	0%	0%	0%	27%	73%	0%	0%	0%	18%	82%



No primeiro período, a Área de Projecto, quatro raparigas (36%) obtiveram nível 4 e sete (64%) nível 5.

No segundo período, três raparigas (27%) obtiveram nível 4 e oito (73%) nível 5.

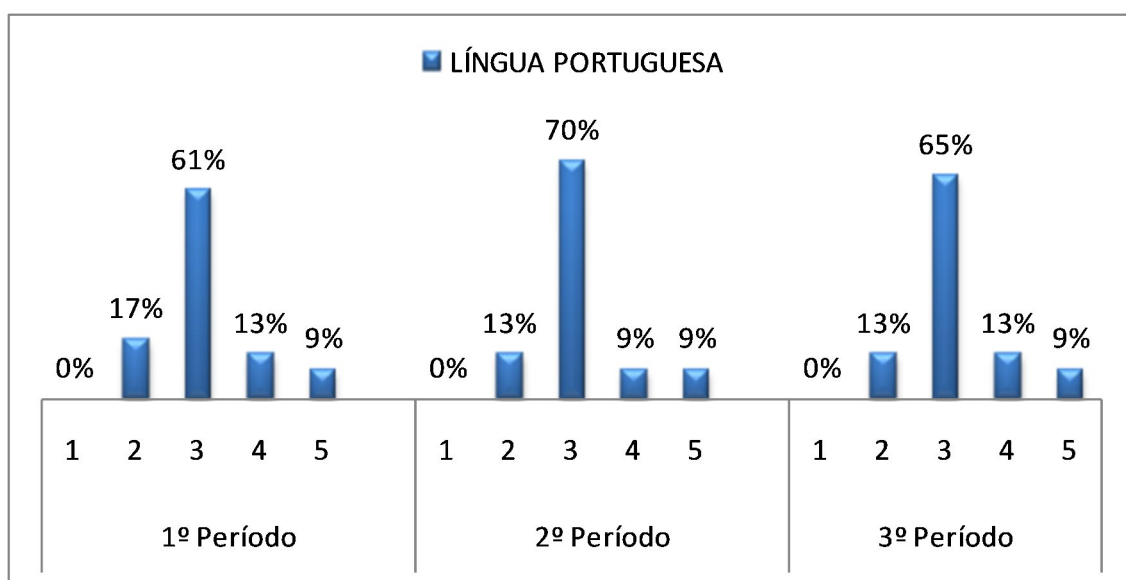
No terceiro período, duas raparigas (18%) obtiveram nível 4 e nove (82%) nível 5.

9.2 Turma da Lage

(turma de controle – 12 rapazes e 11 raparigas)

Tabela e gráfico nº 28 – Língua Portuguesa – todos os alunos

1º Período						2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
LÍNGUA PORTUGUESA	0	4	14	3	2	0	3	16	2	2	0	3	15	3	2
	0%	17%	61%	13%	9%	0%	13%	70%	9%	9%	0%	13%	65%	13%	9%



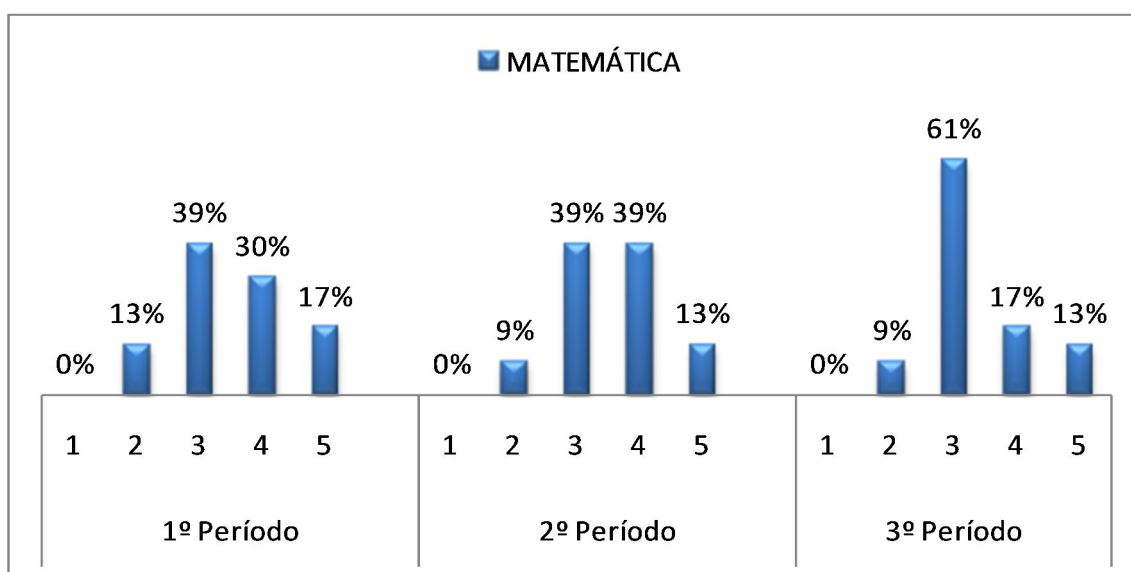
No primeiro período, a Língua Portuguesa, quatro alunos (17%) obtiveram nível 2; catorze (61%) nível 3; três (13%) nível 4 e dois (9%) nível 5.

No segundo período, três alunos (13%) obtiveram nível 2; dezasseis (70%) nível 3; dois (9%) nível 4 e dois (9%) nível 5.

No terceiro período, três alunos (13%) obtiveram nível 2; quinze (65%) nível 3; três (13%) nível 4 e dois (9%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 29 – Matemática – todos os alunos

1º Período						2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
MATEMÁTICA	0	3	9	7	4	0	2	9	9	3	0	2	14	4	3
	0%	13%	39%	30%	17%	0%	9%	39%	39%	13%	0%	9%	61%	17%	13%

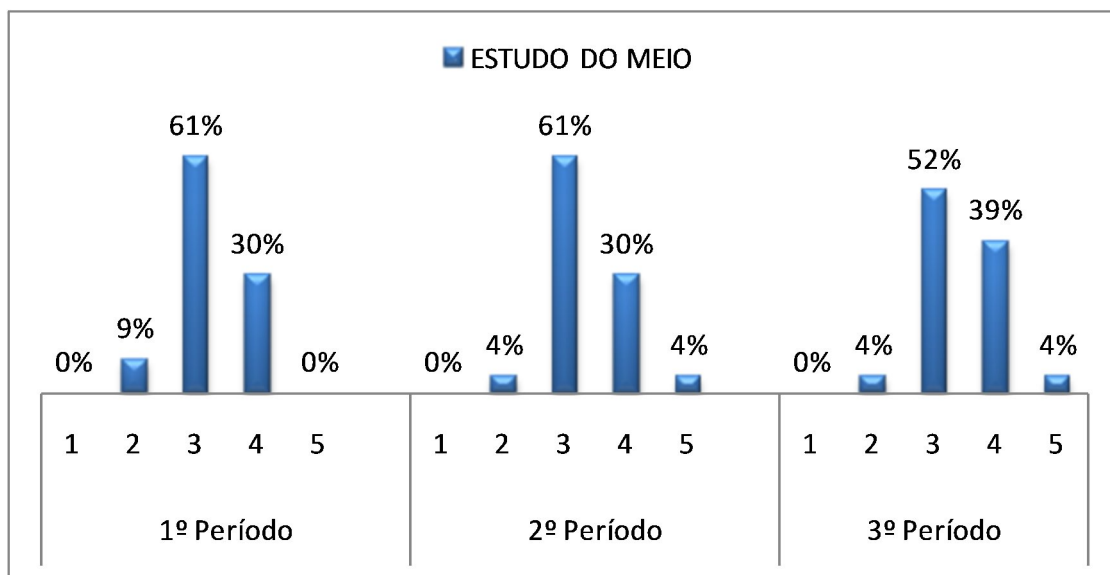


No primeiro período, a Matemática, três alunos(13%) obtiveram nível 2; nove (39%) nível 3; sete (30%) nível 4 e quatro (17%) nível 5.

No segundo período, dois alunos (9%) obtiveram nível 2; nove (39%) nível 3; nove (39%) nível 4 e três (13%) nível 5.

No terceiro período, dois alunos (9%) obtiveram nível 2;catorze (61%) obtiveram nível 3; quatro (17%) nível 4 e três (13%) nível 5.

1º Período						2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESTUDO DO MEIO	0	2	14	7	0	0	1	14	7	1	0	1	12	9	1
	0%	9%	61%	30%	0%	0%	4%	61%	30%	4%	0%	4%	52%	39%	4%



No primeiro período, a Estudo do Meio, dois alunos (9%) obtiveram nível 2; catorze (61%) nível 3; e sete (30%) nível 4.

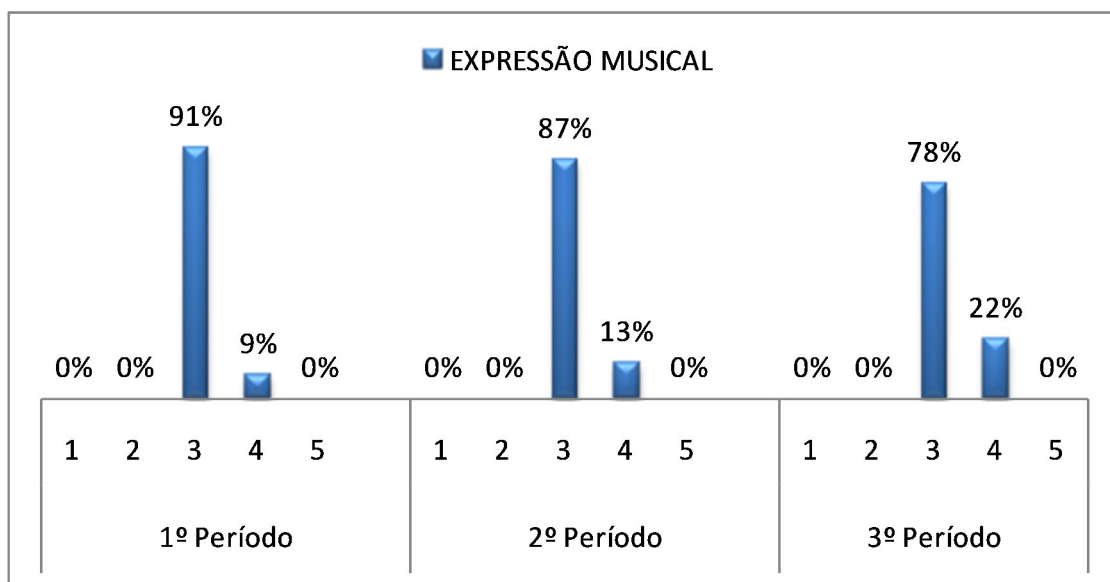
No segundo período, um aluno (4%) obteve nível 2; catorze (61%) nível 3; sete (30%) nível 4 e um aluno (4%) nível 5.

No terceiro período, um aluno (4%) obteve nível 2; doze (52%) nível 3; nove (39%) nível 4 e um (4%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 31 – Expressão Musical – todos os alunos

1º Período						2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

EXPRESSÃO MUSICAL	0	0	21	2	0	0	0	20	3	0	0	0	18	5	0
	0%	0%	91%	9%	0%	0%	0%	87%	13%	0%	0%	0%	78%	22%	0%



A expressão Musical, no primeiro período, vinte e um alunos (91%) obtiveram nível 3 e dois (9%) obtiveram nível 4.

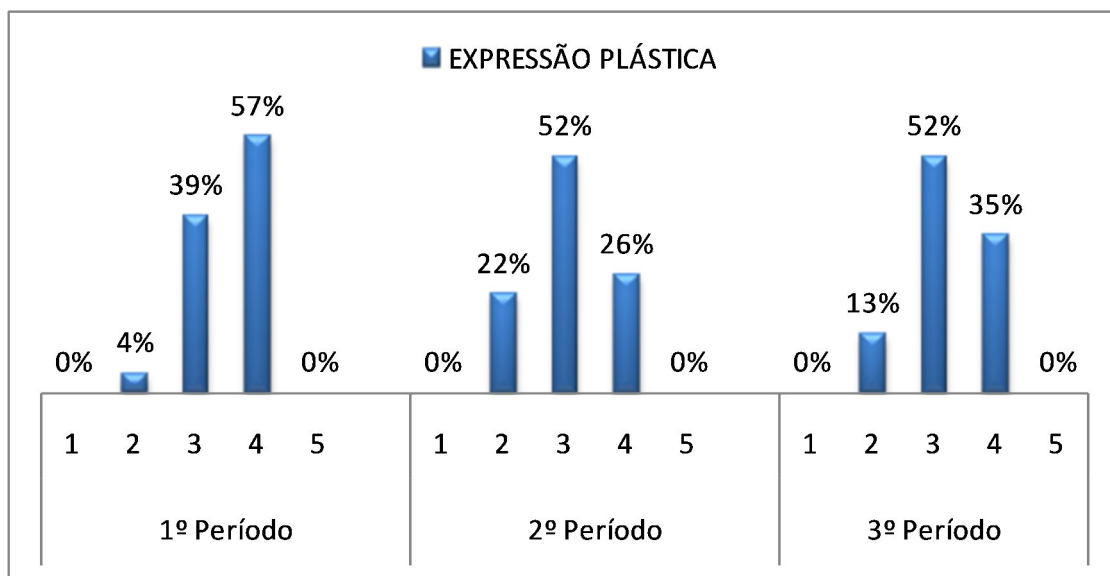
No segundo período, vinte alunos (87%) obtiveram nível 3 e três (13%) obtiveram nível 4.

No terceiro período, dezoito alunos (78%) obtiveram nível 3 e cinco (22%) nível 4 .

Tabela e gráfico nº 32 – Expressão Plástica – todos os alunos

1º Período 2º Período 3º Período

Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EXPRESSÃO PLÁSTICA	0	1	9	13	0	0	5	12	6	0	0	3	12	8	0
	0%	4%	39%	57%	0%	0%	22%	52%	26%	0%	0%	13%	52%	35%	0%



A expressão plástica, no primeiro período, um aluno (4%) obteve nível 2; nove (39%) nível 3 e treze (57%) nível 4.

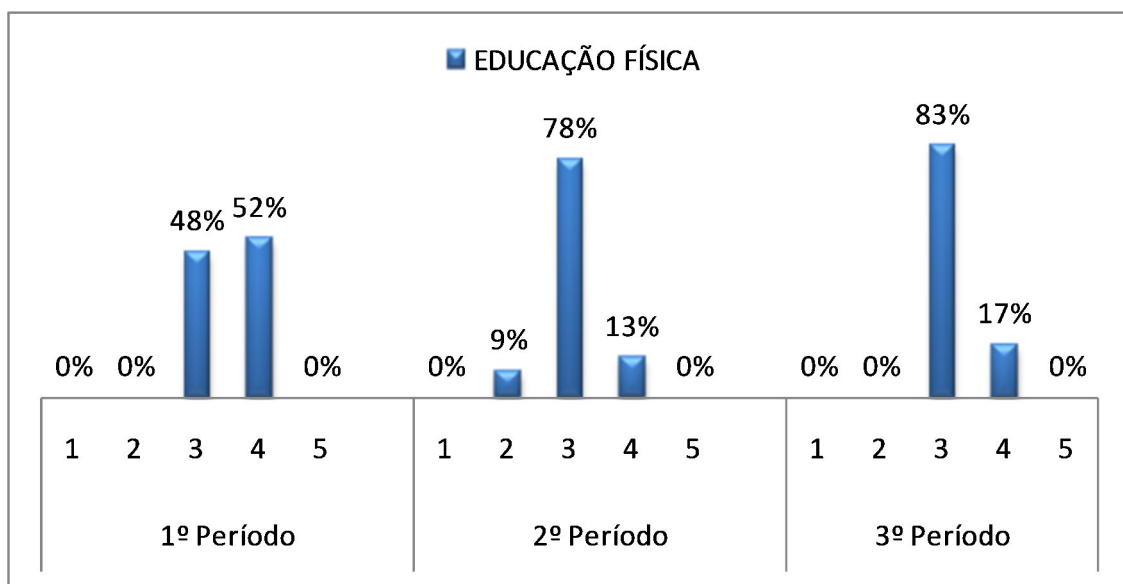
No segundo período, cinco alunos (22%) obtiveram nível 2; doze (52%) nível 3 e seis (26%) nível 4.

No terceiro período, três alunos (13%) obtiveram nível 2; doze (52%) nível 3 e oito (35%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 33 – Educação Física – todos os alunos

Níveis	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EDUCAÇÃO FÍSICA	0	0	11	12	0	0	2	18	3	0	0	0	19	4	0
	0	0	48	52	0%	0	9	78	13	0%	0	0	83	17	0

	%	%	%	%		%	%	%	%		%	%	%	%
--	---	---	---	---	--	---	---	---	---	--	---	---	---	---



A educação Física, no primeiro período, onze alunos (48%) obtiveram nível 3 e doze (52%) nível 4.

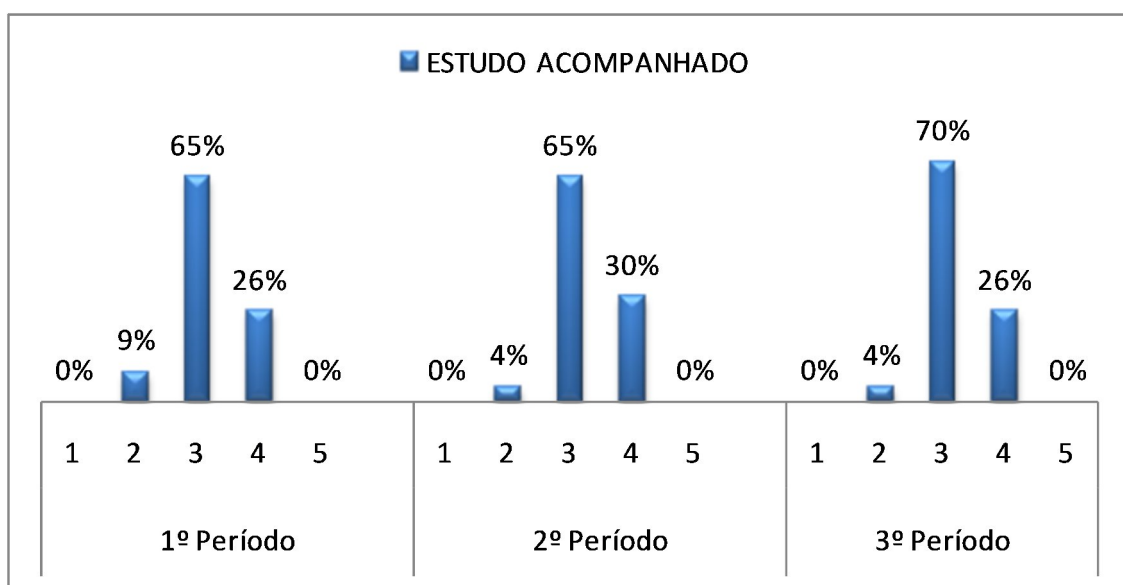
No segundo período, dois alunos (9%) obtiveram nível 2; dezoito (78%) nível 3 e três (13%) nível 4.

No terceiro período, dezanove alunos (83%) obtiveram nível 3 e quatro (17%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 34 – Estudo Acompanhado – todos os alunos

1º Período	2º Período	3º Período
------------	------------	------------

Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESTUDO ACOMPANHADO	0	2	15	6	0	0	1	15	7	0	0	1	16	6	0
	0%	9%	65%	26%	0%	0%	4%	65%	30%	0%	0%	4%	70%	26%	0%



A Estudo Acompanhado, no primeiro período, dois alunos (9%) obtiveram nível 2; quinze (65%) nível 3 e seis (26%) nível 4.

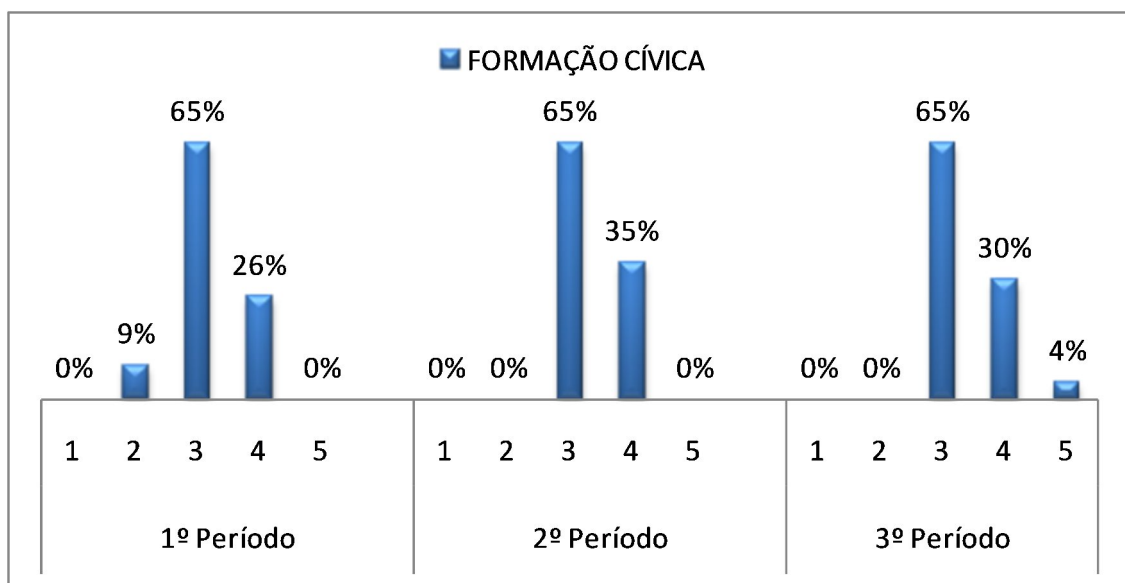
No segundo período, um aluno (4%) obteve nível 2; quinze (65%) nível 3 e sete (30%) nível 4.

No terceiro período um aluno (4%) obteve nível 2; dezasseis (70%) nível 3 e seis (26%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 35 – Formação Cívica – todos os alunos

1º Período 2º Período 3º Período

Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
FORMAÇÃO CÍVICA	0	2	15	6	0	0	0	15	8	0	0	0	15	7	1
	0	9	65	26	0	0	0	65	35	0	0	0	65	30	4
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



A Formação Cívica, no primeiro período, dois alunos (9%) obtiveram nível 2; quinze (65%) nível 3 e seis (26%) nível 4.

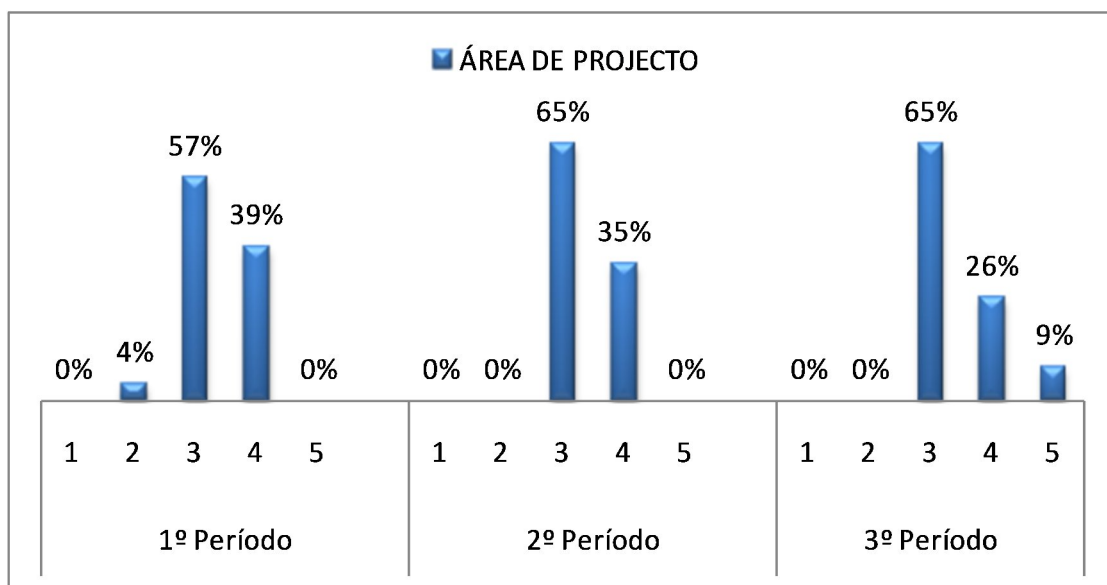
No segundo período, quinze alunos (65%) obtiveram nível 3 e oito (35%) nível 4.

No terceiro período, quinze alunos (65%) obtiveram nível 3; sete (30%) nível 4 e um (4%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 36 – Área de Projecto – todos os alunos

1º Período 2º Período 3º Período

Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÁREA DE PROJECTO	0	1	13	9	0	0	0	15	8	0	0	0	15	6	2
	0%	4%	57%	39%	0%	0%	0%	65%	35%	0%	0%	0%	65%	26%	9%



A Área de Projecto, no primeiro período, um aluno (4%) obteve nível 2; treze (57%) nível 3 e nove (39%) nível 4.

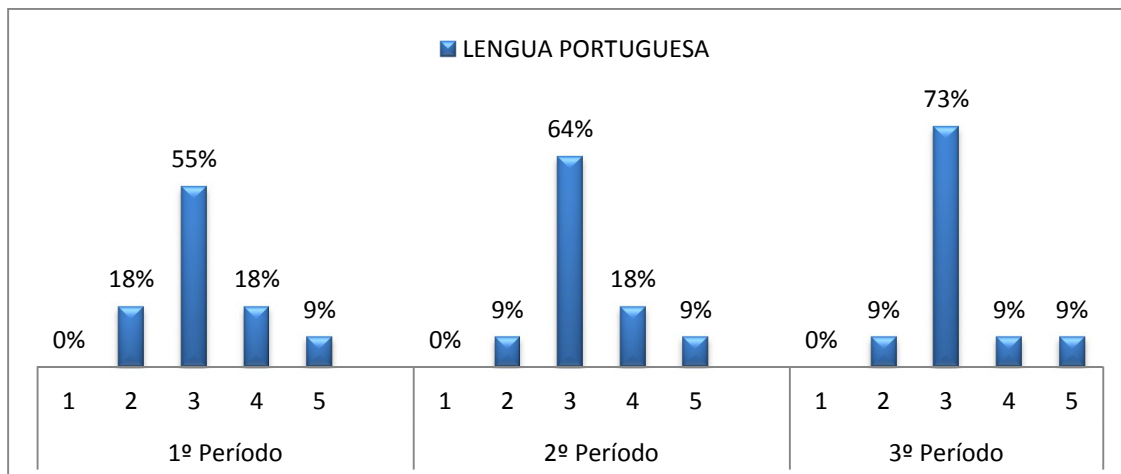
No segundo período, quinze alunos (65%) obtiveram nível 3 e oito (35%) nível 4.

No terceiro período, quinze alunos (65%) obtiveram nível 3; seis (26%) nível 4 e dois (9%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 37 – Língua Portuguesa – rapazes

	1º Período					2º Período					3º Período				
Niveles	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

LENGUA PORTUGUESA		2	8	1	1		2	9	0	1		2	7	2	1
	0	17	67	8	8	0	17	75	0	8	0	17	58	17	8
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



No primeiro período, a Língua Portuguesa, dois rapazes (17%) obtiveram nível 2; oito (67%) nível 3; um (8%) nível 4 e um (8%) nível 5.

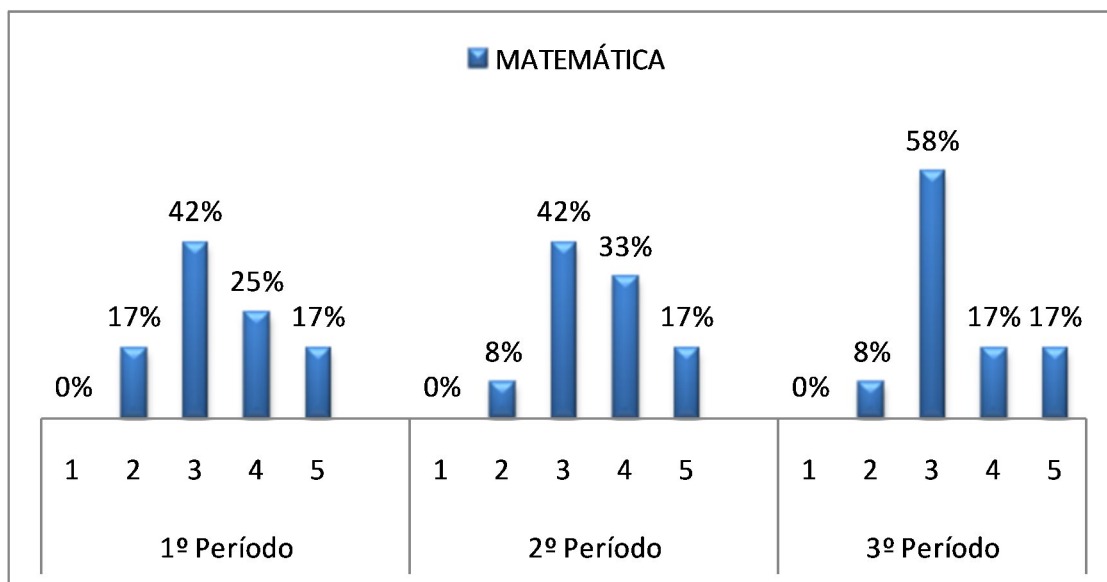
No segundo período, dois rapazes (17%) obtiveram nível 2; nove (75%) nível 3; e um (8%) nível 5.

No terceiro período, dois rapazes (17%) obtiveram nível 2; sete (58%) nível 3; dois (17%) nível 4 e um (8%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 38 – Matemática – rapazes

1º Período	2º Período	3º Período
------------	------------	------------

Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
MATEMÁTICA		2	5	3	2		1	5	4	2		1	7	2	2
	0%	17%	42%	25%	17%	0%	8%	42%	33%	17%	0%	8%	58%	17%	17%



No primeiro período, a Matemática, dois rapazes (17%) obtiveram nível 2; cinco (42%) nível 3; três (25%) nível 4 e dois (17%) nível 5.

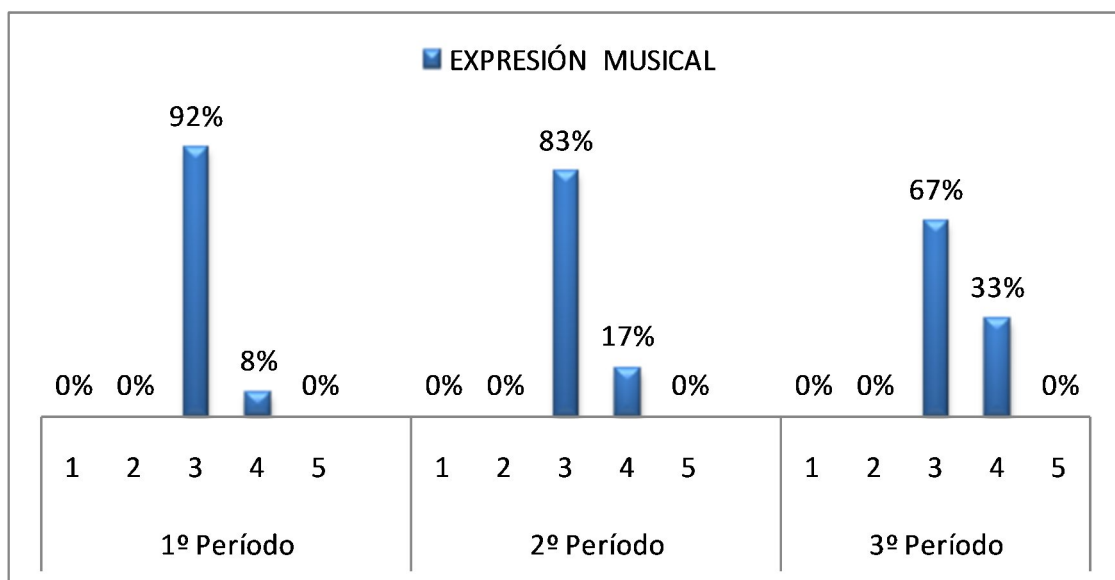
No segundo período, um rapaz (8%) obteve nível 2; cinco (42%) nível 3; quatro (33%) nível 4 e dois (17%) nível 5.

No terceiro período, um rapaz (8%) obtiveram nível 2; sete (58%) nível 3; dois (17%) nível 4 e dois (17%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 39 – Estudo do Meio – rapazes

1º Período 2º Período 3º Período

Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EXPRESIÓN MUSICAL	0	0	11	1	0	0	0	10	2	0	0	0	8	4	0
	0%	0%	92%	8%	0%	0%	0%	83%	17%	0%	0%	0%	67%	33%	0%



No primeiro período, a Educação Musical, onze rapazes (92%) obtiveram nível 3 e um (8%) nível 4.

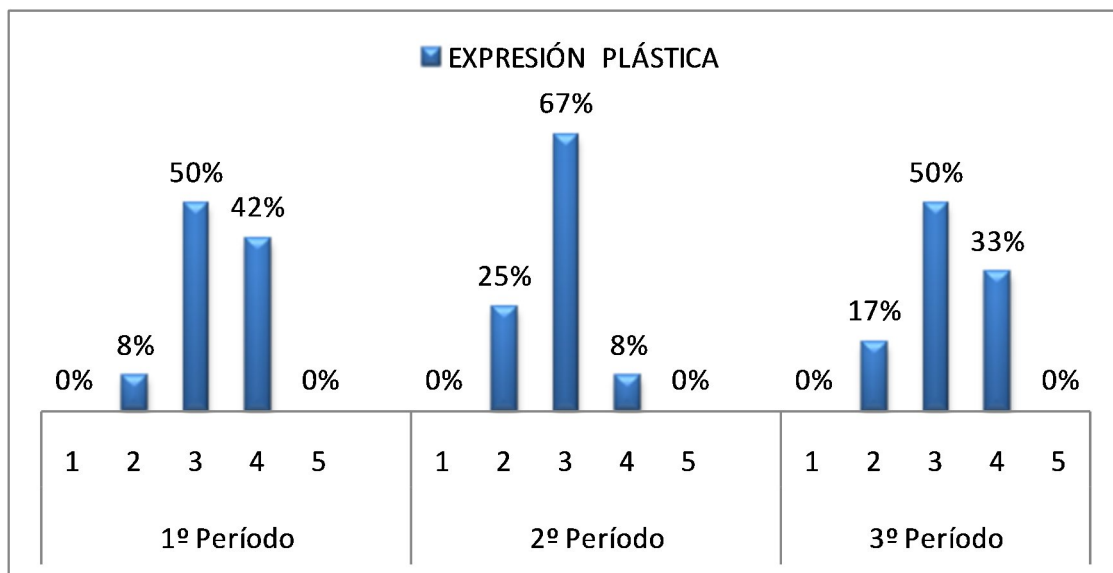
No segundo período, dez rapazes (83%) obtiveram nível 3 e dois (17%) nível 4.

No terceiro período, oito rapazes (67%) obtiveram nível 3 e quatro (33%) nível 4 .

Tabela e gráfico nº 41 – Expressão Plástica – rapazes

1º Período 2º Período 3º Período

Niveles	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EXPRESIÓN PLÁSTICA	0	1	6	5	0	0	3	8	1	0	0	2	6	4	0
	0	8	50	42	0	0	25	67	8	0	0	17	50	33	0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



No primeiro período, a Expressão Plástica, um rapaz (8%) obteve nível 2; seis (50%) nível 3 e cinco (42%) nível 4.

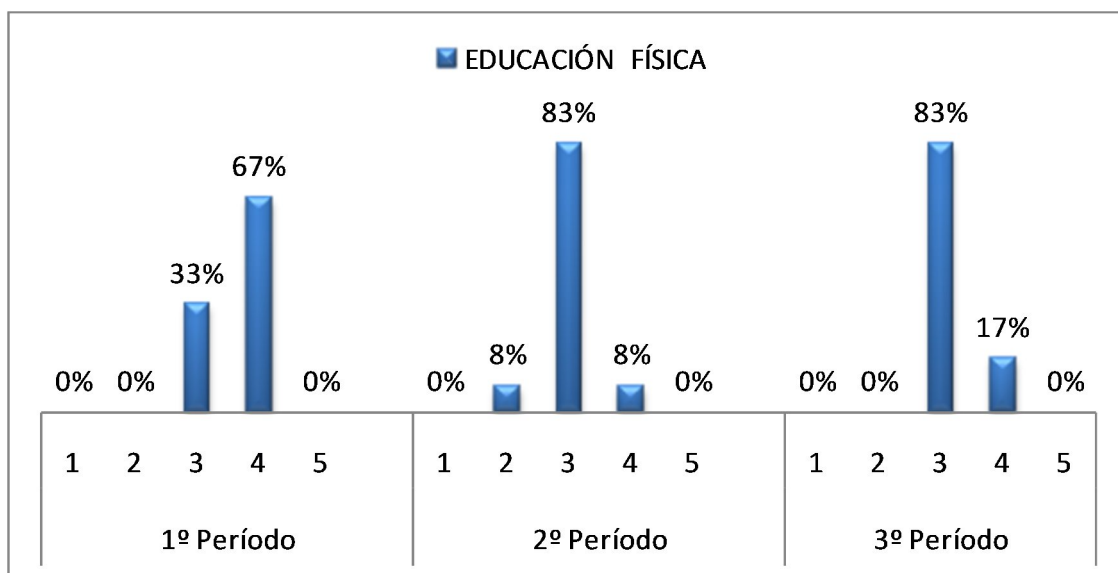
No segundo período, três rapazes (25%) obtiveram nível 2; oito (67%) nível 3 e um (8%) nível 4.

No terceiro período, dois rapazes (17%) obtiveram nível 2; seis (50%) nível 3 e quatro (33%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 42 – Educação Física – rapazes

1º Período 2º Período 3º Período

NIVELES	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EDUCACIÓN FÍSICA	0	0	4	8	0	0	1	10	1	0	0	0	10	2	0
	0	0	33	67	0	0	8	83	8	0	0	0	83	17	0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%

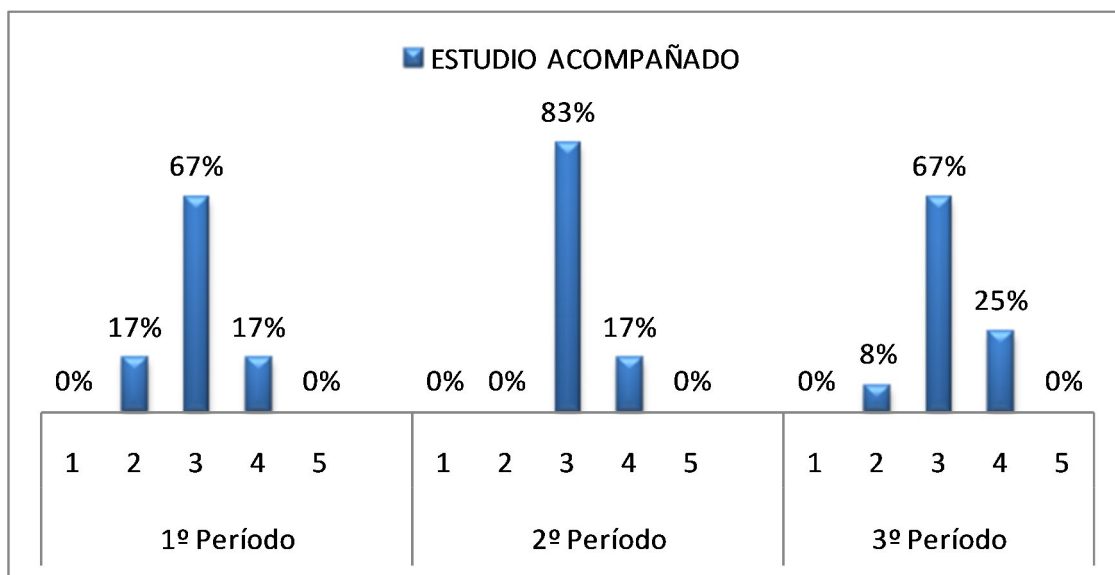


No primeiro período, a Educação Física, quatro rapazes (33%) obtiveram nível 3 e oito (67%) nível 4.

No segundo período, um rapaz (8%) obteve nível 2; dez (83%) nível 3 e um (8%) nível 4.

No terceiro período, dez rapazes (83%) obtiveram nível 3 e dois (17%) nível 4.

	1º Período					2º Período					3º Período				
NIVELES	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESTUDIO ACOMPAÑADO	0	2	8	2	0	0	0	10	2	0	0	1	8	3	0
	0	17	67	17	0	0	0	83	17	0	0	8	67	25	0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



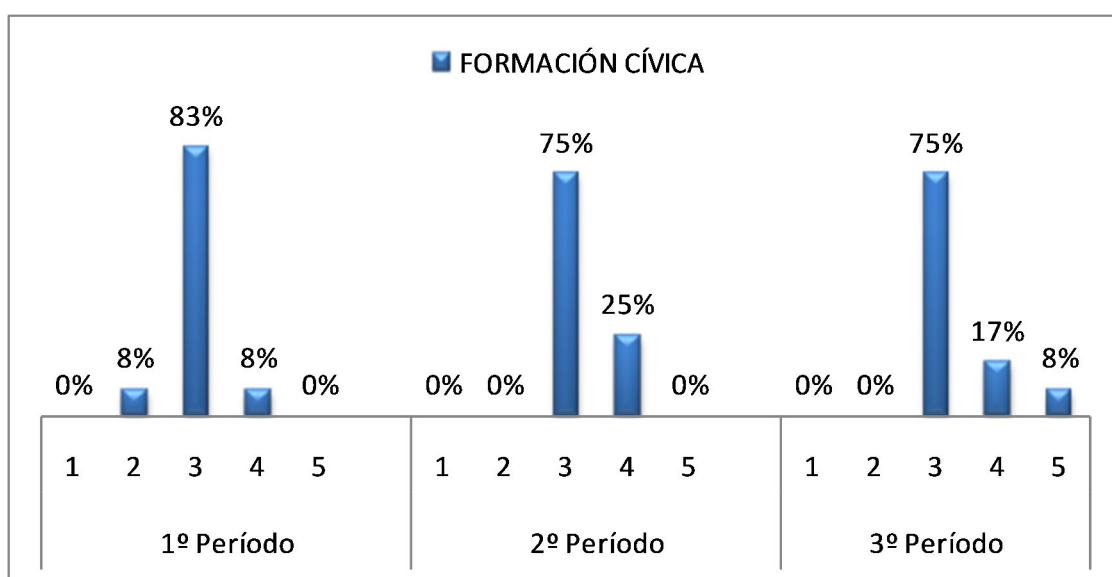
No primeiro período, a Estudo acompanhado, dois rapazes (17%) obtiveram nível 2; oito (67%) nível 3 e dois (17%) nível 4.

No segundo período, dez rapazes (83%) obtiveram nível 3 e dois (17%) nível 4.

No terceiro período, um rapaz (8%) obteve nível 2; oito (67%) nível 3 e três (25%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 44 – Formação Cívica – rapazes

1º Período						2º Período					3º Período				
NIVELES	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
FORMACIÓN CÍVICA	0	1	10	1	0	0	0	9	3	0	0	0	9	2	1
	0%	8%	83%	8%	0%	0%	0%	75%	25%	0%	0%	0%	75%	17%	8%



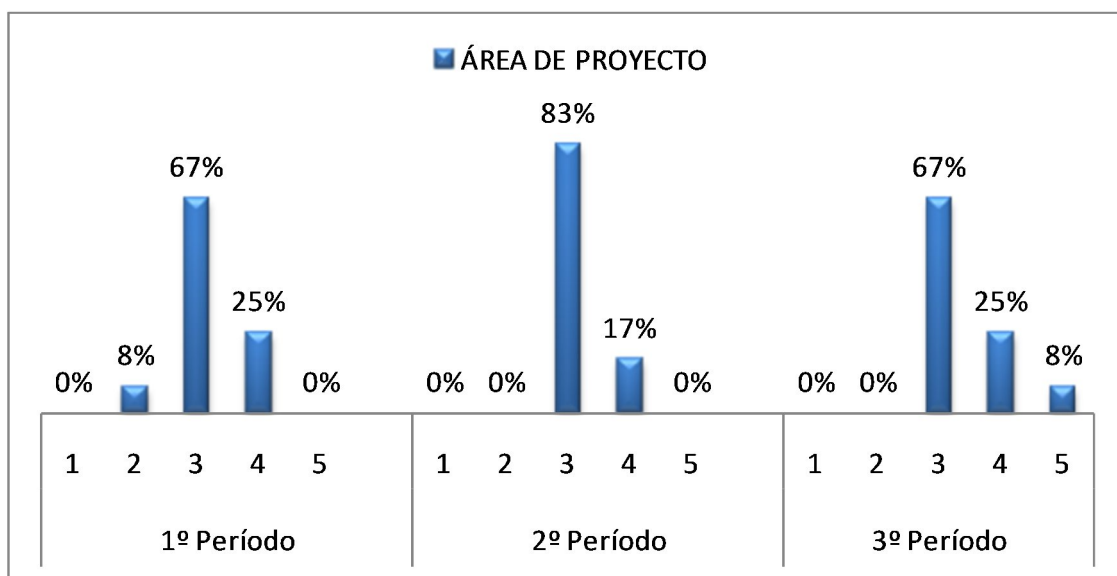
No primeiro período a Formação Cívica, um rapaz (8%) obteve nível 2; dez (83%) nível três e um (8%) nível 4.

No segundo período, nove rapazes (75%) obtiveram nível 3 e três (25%) nível 4.

No terceiro período, nove rapazes (75%) obtiveram nível 3; dois (17%) nível 4 e um (8%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 45 – Área de Projecto – rapazes

1º Período						2º Período					3º Período				
NIVELES	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÁREA DE PROYECTO	0	1	8	3	0	0	0	10	2	0	0	0	8	3	1
	0%	8%	67%	25%	0%	0%	0%	83%	17%	0%	0%	0%	67%	25%	8%



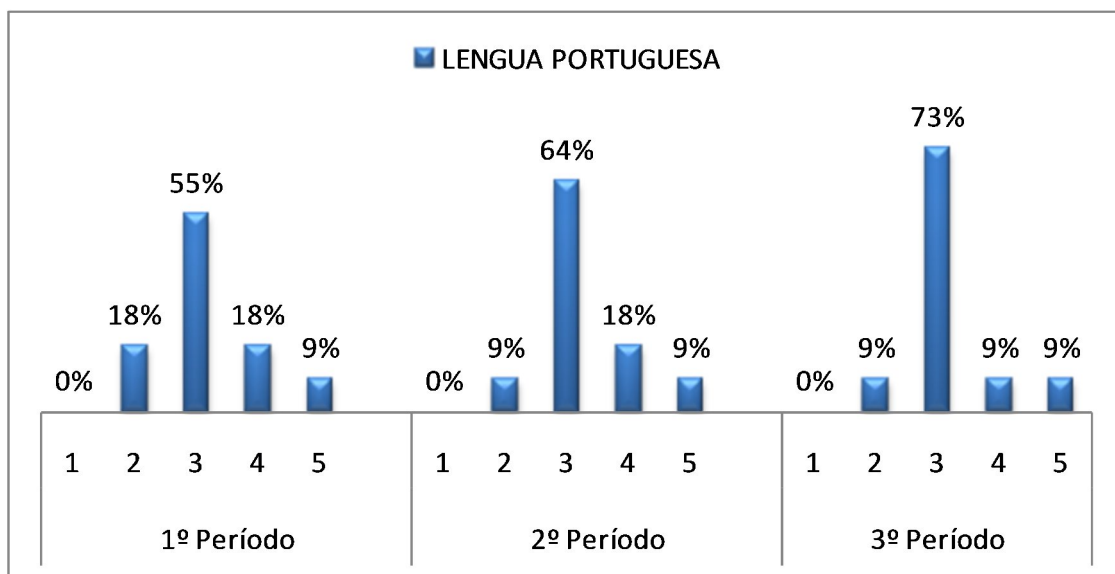
No primeiro período, em Área de projecto, um rapaz (8%) obteve nível 2; oito (67%) nível 3 e três (25%) nível 4.

No segundo período, dez rapazes (83%) obtiveram nível 3 e dois (17%) nível 4.

No terceiro período, oito rapazes (67%) obtiveram nível 3; três (25%) nível 4 e um (8%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 46 – Língua Portuguesa – raparigas

		1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
LÍNGUA PORTUGUESA		0	2	6	2	1	0	1	7	2	1	0	1	8	1	1
	%	0%	18%	55%	18%	9%	0%	9%	64%	18%	9%	0%	9%	73%	9%	9%



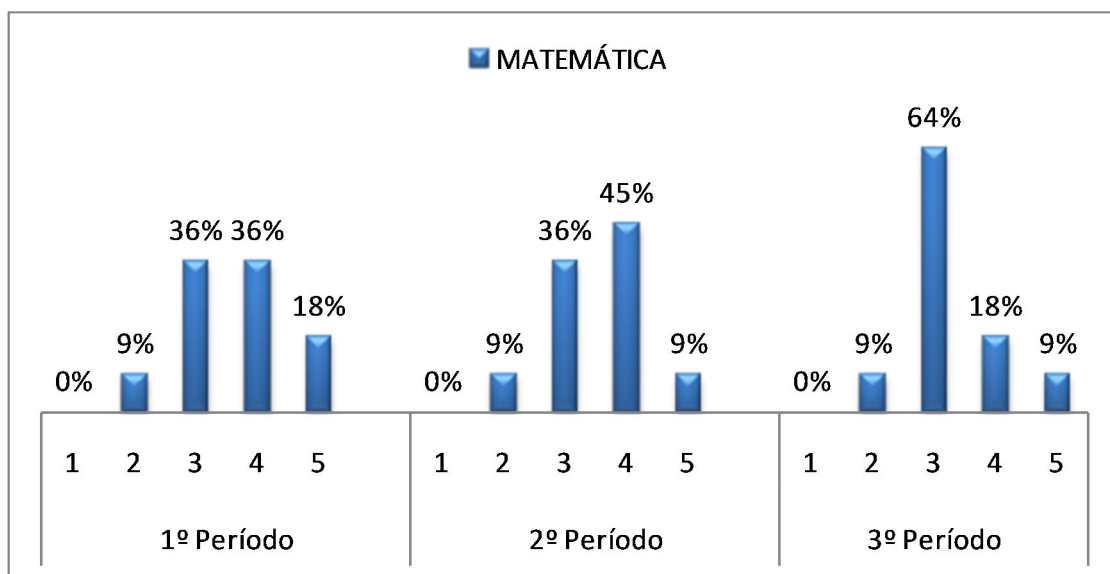
No primeiro período, a Língua Portuguesa, duas raparigas (18%) obtiveram nível 2; seis (55%) nível 3; duas (18%) nível 4 e uma (9%) nível 5.

No segundo período, uma rapariga (9%) obteve nível 2; sete (64%) nível 3; duas (18%) nível 4 e uma (9%) nível 5.

No terceiro período, uma rapariga (9%) obteve nível 2; oito raparigas (73%) obtiveram nível 3; uma (9%) nível 4 e uma (9%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 47 – Matemática – raparigas

		1º Período					2º Período					3º Período				
Niveles		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
MATEMÁTICA	0	1	4	4	2	0	1	4	5	1	0	1	7	2	1	
	0	9	36	36	18	0	9	36	45	9	0	9	64	18	9	
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



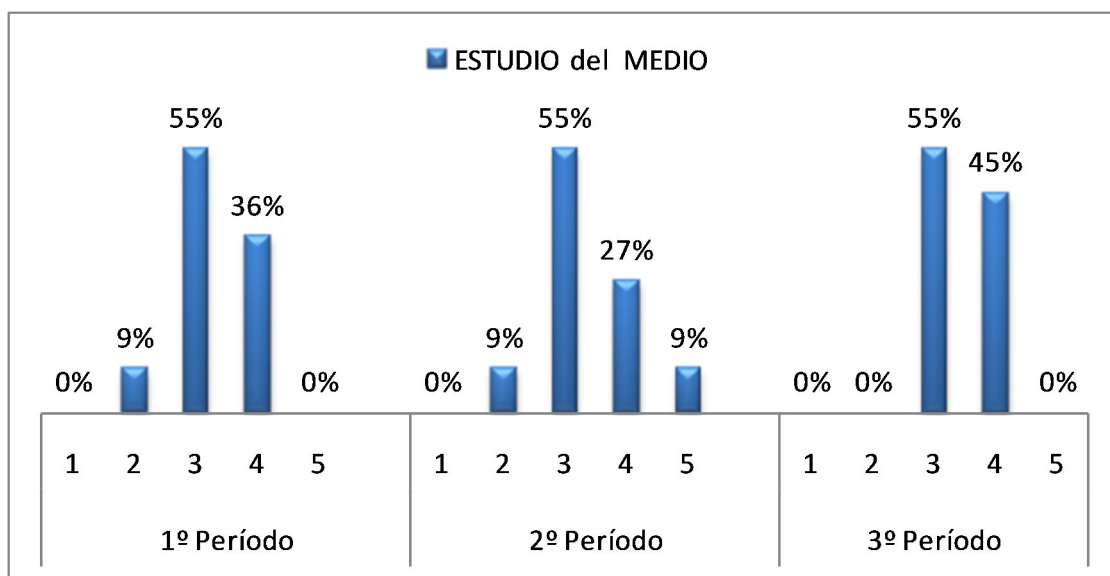
No primeiro período, a Matemática, uma rapariga (9%) obteve nível 2; quatro (36%) obtiveram nível 3; quatro (36%) nível 4 e duas (18%) nível 5.

No segundo período, uma rapariga (9%) obteve nível 2; quatro raparigas (36%) obtiveram nível 3; cinco (45%) nível 4 e uma (9%) nível 5.

No terceiro período, uma rapariga (9%) obteve nível 2; sete (64%) obtiveram nível 3; duas (18%) nível 4 e uma (9%) nível 5.

Tabela e gráfico nº 48 – Estudo do Meio – raparigas

Niveles	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESTUDIO del MEDIO	0	1	6	4	0	0	1	6	3	1	0	0	6	5	0
	0%	9%	55%	36%	0%	0%	9%	55%	27%	9%	0%	0%	55%	45%	0%



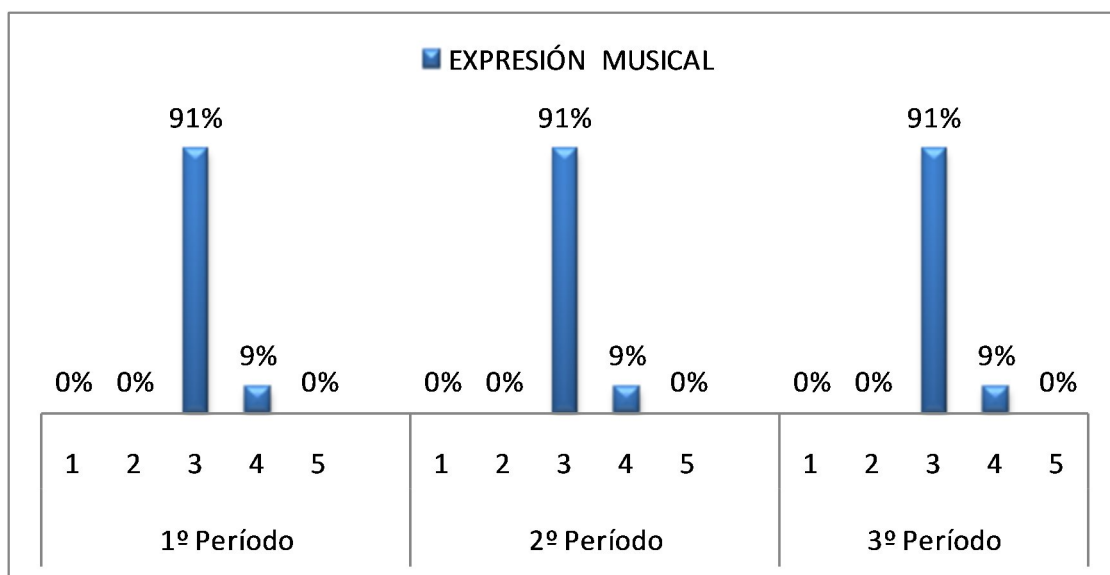
No primeiro período, a estudo do Meio, uma rapariga (9%) obteve nível 2; seis (55%) obtiveram nível 3 e quatro (36%) nível 4.

No segundo período, uma rapariga (9%) obteve nível 2; seis (55%) obtiveram nível 3; três (27%) nível 4 e uma (9%) nível 5.

No terceiro período, seis raparigas (55%) obtiveram nível 3 e cinco (44%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 49 – Expressão Musical – raparigas

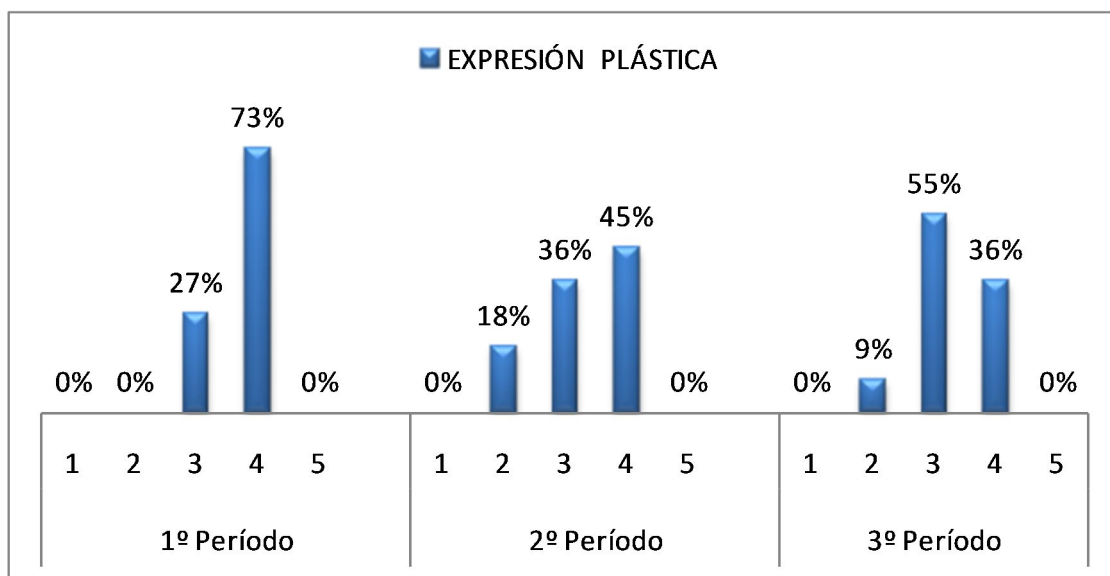
	1º Período					2º Período					3º Período				
Níveis	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EXPRESIÓN MUSICAL	0	0	10	1	0	0	0	10	1	0	0	0	10	1	0
	0%	0%	91%	9%	0%	0%	0%	91%	9%	0%	0%	0%	91%	9%	0%



No primeiro, segundo e terceiro períodos, a Expressão Musical, dez raparigas (91%) obtiveram nível 3 e uma (9%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 50 – Expressão Plástica – raparigas

		1º Período					2º Período					3º Período				
Niveles		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EXPRESIÓN PLÁSTICA		0	0	3	8	0	0	2	4	5	0	0	1	6	4	0
		0	0	27	73	0	0	18	36	45	0	0	9	55	36	0
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



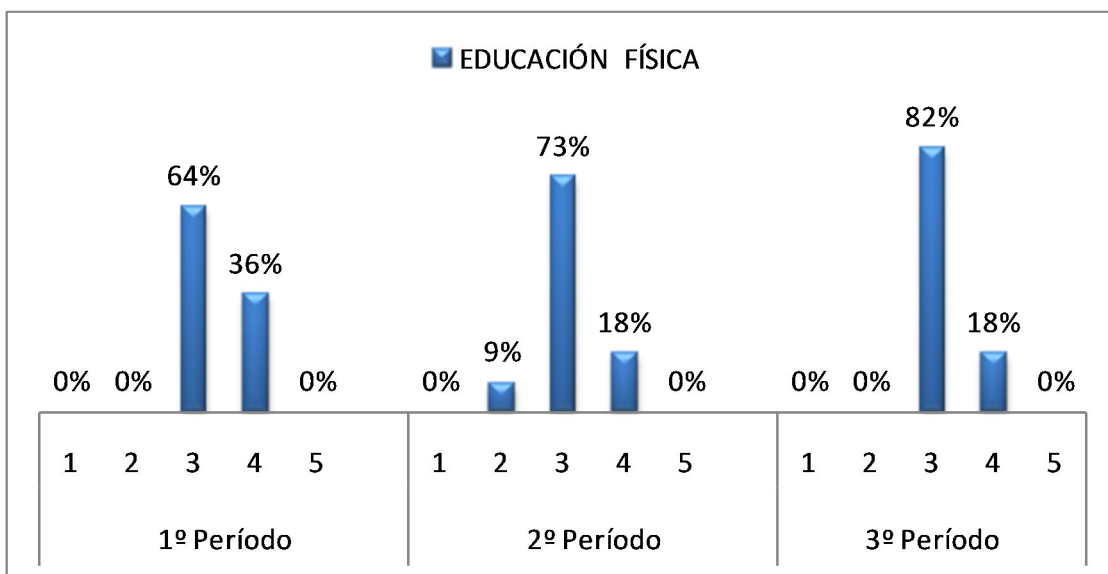
No primeiro período, a expressão plástica, três raparigas (27%) obtiveram nível 3 e oito (73%) nível 4.

No segundo período, duas raparigas (18%) obtiveram nível 2; quatro (36%) nível 3 e cinco (45%) nível 4.

No terceiro período, uma rapariga (9%) obteve nível 2; seis (55%) obtiveram nível 3 e quatro (36%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 51 – Educação Física – raparigas

		1º Período					2º Período					3º Período				
NIVELES		1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
EDUCACIÓN FÍSICA		0	0	7	4	0	0	1	8	2	0	0	0	9	2	0
		0	0	64	36	0	0	9	73	18	0	0	0	82	18	0
		%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



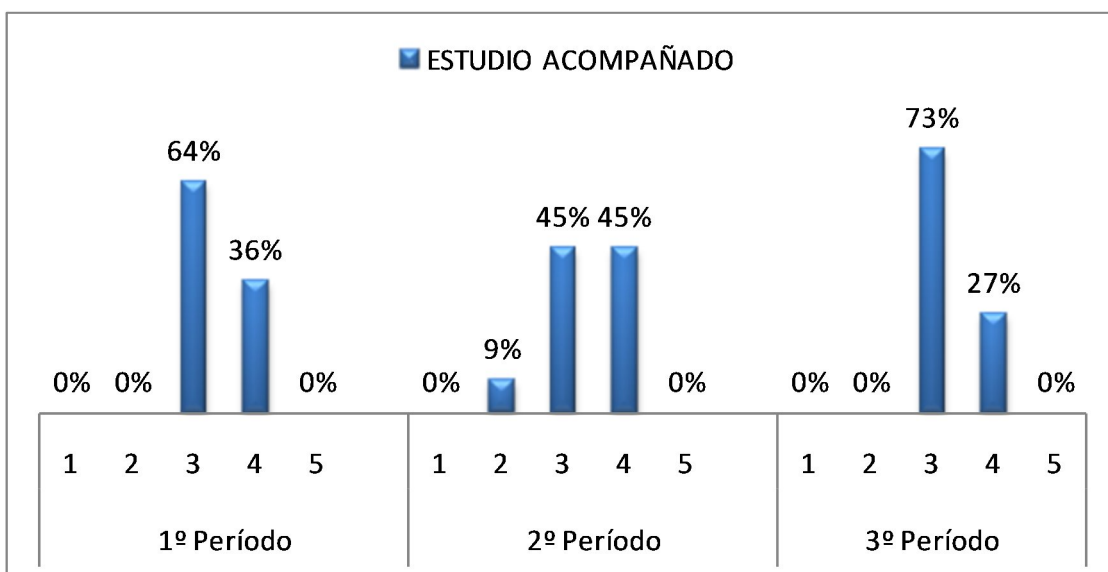
No primeiro período, a Educação Física, sete raparigas (64%) obtiveram nível 3 e quatro (36%) nível 4.

No segundo período, uma rapariga (9%) obteve nível 2; oito (73%) obtiveram nível 3 e duas (18%) nível 4.

No terceiro período, nove raparigas (82%) obtiveram nível 3 e duas (18%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 52 – Estudo acompanhado – raparigas

NIVELES	1º Período					2º Período					3º Período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ESTUDIO ACOMPAÑADO	0	0	7	4	0	0	1	5	5	0	0	0	8	3	0
	0	0	64	36	0	0	9	45	45	0	0	0	73	27	0
	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%	%



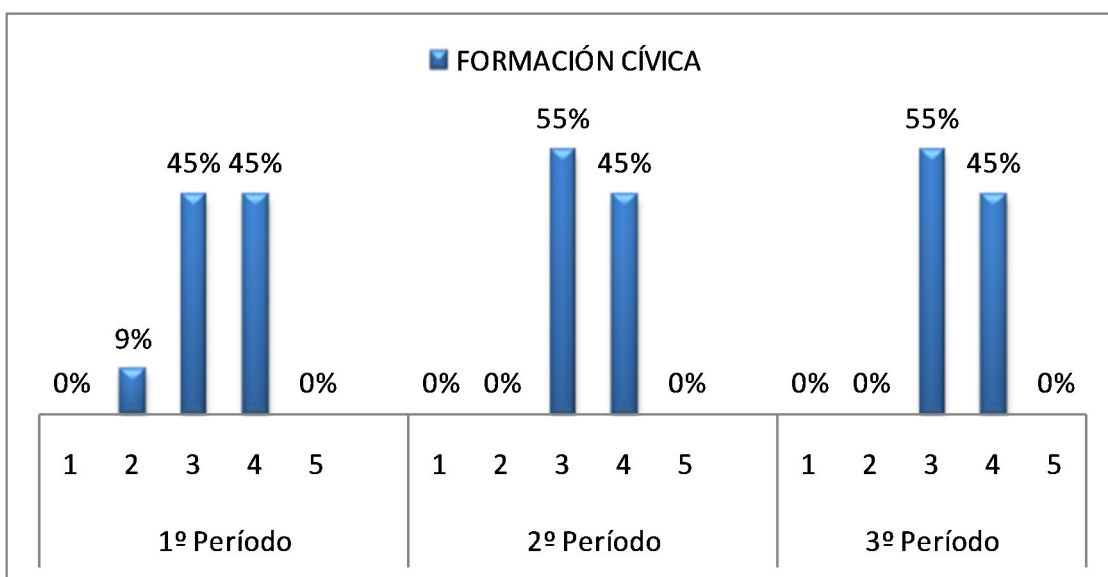
No primeiro período, a Estudo Acompanhado, sete raparigas (64%) obtiveram nível 3 e quatro (36%) nível 4.

No segundo período, uma rapariga (9%) obteve nível 2; cinco (45%) nível 3 e cinco (45%) nível 4.

No terceiro período, oito raparigas (73%) obtiveram nível 3 e três (27%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 53 – Formação Cívica – raparigas

	1º Período					2º Período					3º Período				
NIVELES	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
FORMACIÓN CÍVICA	0	1	5	5	0	0	0	6	5	0	0	0	6	5	0
	0%	9%	45%	45%	0%	0%	0%	55%	45%	0%	0%	0%	55%	45%	0%

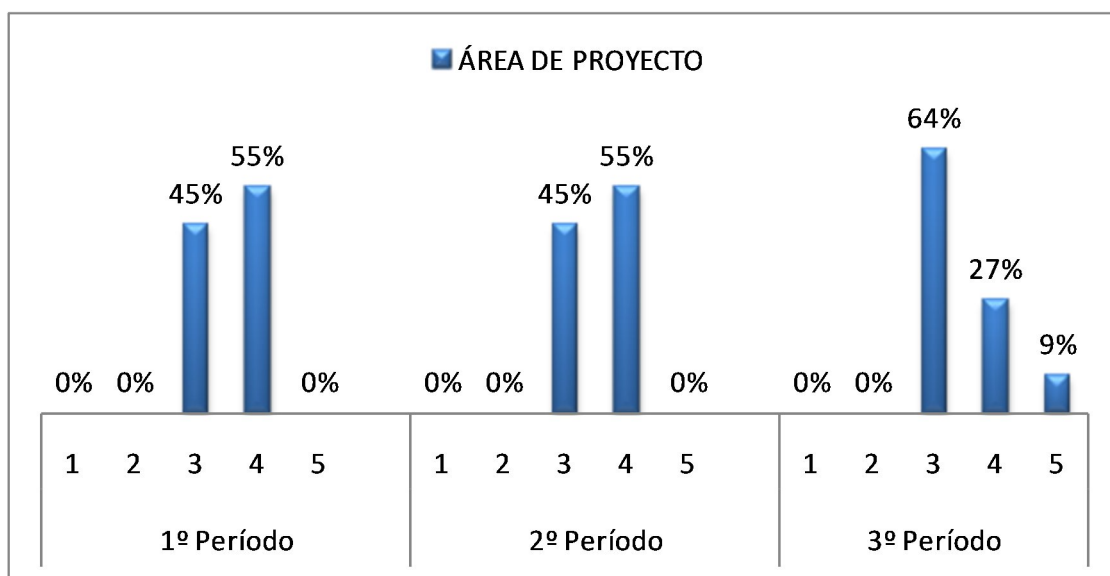


No primeiro, período a Formação Cívica, uma rapariga (9%) obteve nível 2; cinco (45%) nível 3 e cinco (45%) nível 4.

No segundo e terceiro períodos, seis raparigas (55%) obtiveram nível 3 e cinco (45%) nível 4.

Tabela e gráfico nº 54 – Área de Projecto – raparigas

	1º Período					2º Período					3º Período				
NIVELES	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
ÁREA DE PROYECTO	0	0	5	6	0	0	0	5	6	0	0	0	7	3	1
	0%	0%	45%	55%	0%	0%	0%	45%	55%	0%	0%	0%	64%	27%	9%



No primeiro e segundo períodos, a Área de projecto, cinco raparigas (45%) obtiveram nível 3 e seis (55%) nível 4.

No terceiro período, sete raparigas (64%) obtiveram nível 3; três (27%) nível 4 e uma (9%) nível 5.

10 Análise e Discussão Dos Resultados

Neste capítulo iremos proceder à discussão dos resultados apresentados anteriormente, com o intuito de compreender melhor o seu significado. O principal objectivo deste estudo é investigar qual é o efeito da educação musical em contexto interdisciplinar na aquisição de competências nos jardins-de-infância nos temas (à descoberta de si mesmo; à descoberta dos outros; domínio da expressão motora; domínio da expressão dramática; domínio da expressão plástica; domínio da expressão musical; domínio da língua portuguesa; área da matemática e área do conhecimento do mundo) e o sucesso escolar no primeiro ciclo nas disciplinas ou áreas (língua portuguesa; matemática; estudo do meio; expressão musical; expressão plástica; educação física; estudo acompanhado; formação cívica e área de projecto). Para ser mais fácil a interpretação dos resultados, foram elaborados quadros de comparação, baseados nos gráficos e tabelas com as respectivas percentagens, tanto para o jardim-de-infância como para o primeiro ciclo.

10.1 Jardim-de-Infância

Quadro de comparação nº 1 - À descoberta de si mesmo

	Rapazes						raparigas						Todos					
	Março			Junho			Março			Junho			Março			Junho		
SEQUEIRO	s i m	n ã o	às vezes	Si m	nã o	às vezes	sim	nã o	às vezes	sim	nã o	às vezes	sim	nã o	às vezes	sim	nã o	às vezes
Identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça, tronco e membros	8			8			4		100%				4			12		100%
Reconhece e aplica normas de higiene corporal	8			8			4			4			12			12		
Descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia	8			8			4			4			12			12		
PALMEIRA																		
Identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça, tronco e membros	4			4			8		100%				8			12		
Reconhece e aplica normas de higiene corporal	4			4			7		88%	1		13%	8			11		92%
Descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia	4			4			7		88%	1		13%	8			11		92%

No tema “ à descoberta de si mesmo” podemos observar que em Março e em Junho, os rapazes de Sequeirô e da Palmeira conseguem os vários itens da tabela.

As raparigas de Sequeirô, conseguem em Março e em Junho os itens da tabela. Nas raparigas da Palmeira, 2 conseguem às vezes em Março. Em Junho conseguem todas.

No total, os alunos da Palmeira e Sequeirô conseguem os vários itens da tabela. Podemos concluir que a utilização sistemática da educação musical em contexto interdisciplinar, não teve influência na aquisição das competências para este tema, uma vez que em Junho todos os alunos as adquiriram.

Quadro de comparação nº 2 - À descoberta dos outros

	Rapazes						raparigas						Todos					
	Março			Junho			Março			Junho			Março			Junho		
SEQUEIRÔ	sim	nã o	As veze s	Sim	nã o	As veze s	sim	nã o	As veze s	sim	nã o	As veze s	sim	nã o	As veze s	si m	nã o	A s v e z e s
Tem bom relacionamento com os companheiros e com os adultos	8 100%			8 100%			4 100%			4 100%			12 100%			12 100%		
Aceita regras negociadas com o grupo e com os adultos	6 75%		2 25%	8			4			4			10 83%		2 17%	12		
trabalha em pequeno e em grande grupo	7 88%		1 13%	8			4			4			11 92%		1 8%	12		
Participa activamente nas actividades	8			8			4			4			12			12		
questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico)	7 88%		1 13%	8			4			4			11 92%		1 8%	12		
PALMEIRA																		
Tem bom relacionamento com os companheiros e com os adultos	4 100%			4 100%			8 100%			8 100%			12 100%			12 100%		
Aceita regras negociadas com o grupo e com os adultos	1 25%		3 75%	4			5 63%		3 38%	7 88%		1 13%	6 50%		6 50%	11 92%		1 8%
trabalha em pequeno e em grande grupo	3 75%		1 25%	4			7 88%		1 13%	8			10 83%		2 17%	12		
Participa activamente nas actividades	2 50%		2 50%	2 50%		2 50%	6 75%		2 25%	8			8 67%		4 33%	10 83%		2 17%
questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico)	4			4			7 88%		1 13%	8			11 92%		1 8%	12		

No primeiro item deste quadro todos os alunos (Sequeirô e Palmeira) o conseguem logo em Março.

No segundo item, há 2 rapazes de Sequeirô que em Março só conseguem às vezes. Em Junho já todos conseguem. Na Palmeira há 3 rapazes e 3 raparigas que só conseguem às vezes mas em Junho só 1 rapariga consegue às vezes.

No 3º item há um rapaz de Sequeirô que só consegue às vezes em Março, mas em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há um rapaz e uma rapariga que só conseguem às vezes em Março, mas em Junho todos conseguem.

Em Março, todos os rapazes de Sequeirô conseguem o item 4. Na Palmeira, 2 rapazes e 2 raparigas só conseguem às vezes o 4º. Em Junho, 2 rapazes só conseguem às vezes. Em Março, as raparigas de Sequeirô conseguem os itens da tabela. Nas raparigas da Palmeira, uma consegue às vezes.

No 5º item, há um rapaz de Sequeirô que só consegue às vezes, mas em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há uma rapariga que só consegue às vezes, mas em Junho todos conseguem.

No tema “À descoberta dos outros”, podemos concluir que a turma de Sequeirô neste tema é melhor do que a turma da Palmeira logo na primeira avaliação, no entanto, apesar de haver na turma de controlo 3 alunos que só às vezes conseguem evidenciar a aquisição de duas competências em Junho, a evolução foi maior na turma de controlo, por isso podemos concluir que a utilização sistemática da educação musical em contexto interdisciplinar, não teve influência na aquisição das competências.

Quadro de comparação nº 3 - Domínio da expressão Motora

	Rapazes						raparigas						Todos					
	Março			Junho			Março			Junho			Março			Junho		
SEQUEIRÔ	sim	nã o	As veze s	Sim	nã o	As veze s	sim	nã o	As veze s	sim	nã o	As veze s	sim	nã o	As veze s	sim	nã o	A s v e z e s
Corre	8			8			4			4			12			12		
	100 %			100 %			100 %			100 %			100 %					
Tem movimentos coordenados	7		1	7		1	4			4			11		1	11		1
	88 %		13%	88%		13%							92%		8%	92 %		8 %
Move-se sobre uma linha	8			8			4			4			12			12		
orienta-se no espaço	8			8			4			4			12			12		
Tem lateralidade adquirida	2	1	5	7		1	2		2	4			4	1	7	11		1 8 %
	25 %	33 %	63 %	88%		13%	50%		50%				33%	8%	58%	92 %		

PALMEIRA																
Corre	4			4			8			8			12			12
	100 %			100 %			100 %			100 %			100 %			100 %
Tem movimentos coordenados	4			4			8			8			12			12
Se desloca sobre uma linha	4			4			8			8			12			12
orienta-se no espaço	2		2	4			5		3	8			7		5	12
	50 %		50%				63%		38%				58%		42%	
Tem lateralidade adquirida		1	3	4					8	8			8	1	3	12
		25 %	75%										67%	8%	25%	

No 1º item, todos os alunos de Sequeirô e da Palmeira já o conseguiam.

No item 2, há um rapaz de Sequeirô que só consegue às vezes em Março, mas em Junho todos conseguem. Na Palmeira, todos os alunos conseguem em Março.

No 3º item, todos os alunos de Sequeirô e da Palmeira o conseguem.

No item 4, todos os rapazes de Sequeirô o conseguem logo em Março. Na Palmeira, há 2 rapazes e 3 raparigas que só conseguem às vezes, mas em Junho, todos conseguem.

No 5º item em Sequeirô, há um rapaz que não consegue e 5 rapazes e 2 raparigas que só conseguem às vezes. Em Junho, só há um rapaz que consegue às vezes. Na Palmeira, há 3 rapazes e 8 raparigas que só conseguem às vezes, mas em Junho todos os alunos conseguem.

Relativamente ao tema “domínio da expressão motora”, podemos verificar que havia duas competências pouco adquiridas em Março pelas duas turmas e que a turma de controlo teve melhor evolução com todos os alunos a adquirirem as competências expressas neste quadro de comparação, havendo dois rapazes de Sequeirô, que só conseguiam às vezes. Podemos concluir assim que a educação musical não teve impacto positivo na aquisição destas competências.

Quadro de comparação nº 4 - Domínio da expressão dramática

	Rapazes						raparigas						Todos					
	Março			Junho			Março			Junho			Março			Junho		
SEQUEIR Ô	sim	nã o	As vez es	Sim	não	As veze s	sim	não	As veze s	sim	não	As veze s	sim	não	As veze s	sim	nã o	A s v e z e s
Imita pessoas representati vas afectivame nte	4 50 %		4 50 %	8 100 %			4 100 %			4 100 %			8 67%		4 33%	12 10 0%		
Caracteriza -se de acordo com o personagem	4		4	7 88%		1 13%	4			4			8		4	11 92 %		1 8 %
Lidera a acção a desenvolver	3 38 %		5 62 %	6 75%		2 25%	3 75%		1 25%	3 75%		1 25%	6 50%		6 50%	9 75 %		3 2 5 %
E imaginativo -a / Criativo-a / Espontâneo -a / Desinibido- a	6 75 %		2 25 %	8			4			4			10 83%		2 17%	12		
PALMEI RA																		
Imita pessoas representati vas afectivame nte			4 100 %	4			8 100 %			8 100 %			8 67%		4 33%	12 10 0%		
Caracteriza -se de acordo com o personagem			4	3 75%		1 25%	7 88%		1 25%	8			7 58%		5 42%	11 92 %		1 8 %
Lidera a acção a desenvolver			4	1 25%		3 75%	3 38%		5 62%	8			3 25%		9 75%	9 75 %		3 2 5 %
E imaginativo -a / Criativo-a / Espontâneo -a / Desinibido- a	4 100 %			4			8			8			12 100 %			12		

Nos rapazes de Sequeirô e da Palmeira, há em Março, no 1º item, 4 rapazes que só conseguem às vezes. Em Junho todos os alunos das duas turmas conseguem.

No 2º item, há em Sequeirô 4 rapazes que só conseguem às vezes. Em Junho há só 1 rapaz que consegue às vezes. Na palmeira, há 4 rapazes e 1 rapariga que só conseguem às vezes. Em Junho, há 1 rapaz que só consegue às vezes.

No 3º item, em Março, há 5 rapazes e 1 rapariga em Sequeirô que só conseguem às vezes. Em Junho há 2 rapazes e 1 rapariga que só conseguem às vezes. Na Palmeira, há 4 rapazes e 3 raparigas que só conseguem às vezes em Março. Em Junho, há ainda 4 rapazes que só conseguem às vezes.

No tema “ domínio da expressão dramática”, podemos verificar que: as raparigas do grupo de controlo são melhores do que os rapazes do grupo experimental e houve maior evolução nos alunos da turma de controlo. Podemos concluir que não houve uma influência significativa da educação musical.

Quadro de comparação nº 5 - Domínio da expressão plástica

	Rapazes						raparigas						Todos					
	Março			Junho			Março			Junho			Março			Junho		
SEQUEIRÔ	sim	nã o	As vez es	Sim	nã o	As veze s	sim	nã o	As veze s	sim	nã o	As veze s	sim	nã o	As veze s	si m	nã o	A s v e z e s
faz composições de diferentes materiais	6 75%		2 25%	8 100%			3 75%		1 25%	4 100%			9 75%		3 25%	12 100%		
Regista claramente o pensamento / a mensagem transmitida	6		2	6 75%		2 25%	4 100%			4			10 83%		2 17%	10 83%		2 17%
Utiliza técnicas diferentes	4 50%		4 50%	8			3		1	4			7 58%		5 42%	12		
Realiza trabalhos complexos	5 63%		3 38%	7 88%		1 13%	3		1	4			8 67%		4 33%	11 92%		1 8%
PALMEIRA																		
faz composições de diferentes materiais	1 25%		3 75%	4 100%			6 75%		2 25%	8 100%			7 58%		5 42%	12 100%		
Regista claramente o pensamento / a mensagem transmitida	1		3	1 25%		3 75%	3 38%		5 63%	8			4 33%		8 67%	9 75%		3 25%
Utiliza técnicas diferentes	1		3	4			4 50%		4 50%	8			5 42%		7 58%	12		
Realiza trabalhos complexos	1		3	2 50%		2 50%	3		5	8			4		8	10 83%		2 17%

No 1º item, em Março, há 2 rapazes de Sequeirô e 1 rapariga que só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há em Março 3 rapazes e 2 raparigas que só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem.

No 2º item, dois rapazes de Sequeirô conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há 3 rapazes e 5 raparigas que só conseguem às vezes. Em Junho, há 3 rapazes que só conseguem às vezes.

No 3º item, há 4 rapazes e 1 rapariga Em Sequeirô que só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há 3 rapazes e 4 raparigas que só conseguem às vezes. Em Junho, todos conseguem.

No 4º item, em Sequeirô, há 3 rapazes e 1 rapariga que que só conseguem às vezes. Em Junho, há 1 rapaz que só consegue às vezes. Na Palmeira, há 3 rapazes e 5 raparigas que em Março, só conseguem às vezes e em Junho, há dois rapazes.

Em “domínio da expressão plástica”, podemos verificar que as raparigas são melhores do que os rapazes e que houve de Março para Junho maior evolução na aquisição de competências nos alunos da turma de controlo. Concluimos portanto que também aqui a educação musical não foi um meio facilitador na aquisição de competências.

Quadro de comparação nº 6 - Domínio da expressão musical

	Rapazes						raparigas						Todos					
	Março			Junho			Março			Junho			Março			Junho		
SEQUEIRÔ	sim	não	Às vezes	Sim	não	Às vezes	sim	não	Às vezes	sim	não	Às vezes	sim	não	Às vezes	sim	não	Às vezes
Identifica os sons da Natureza / Objectos musicais / Ruídos	8			8			4			4			12			12		
	100%			100%			100%			100%			100%			100%		
Reproduz sons	8			8			4			4			12			12		
Tem noção de tempo / Ritmo	7		1	8			3		1	4			10		2	12		
	88%		13%				75%		25%				83%		17%			
Canta canções	8			8			4			4			12			12		
acompanha canções com gestos	8			8			4			4			12			12		
Acompanha canções com batimentos	7		1	8			3		1	4			10		2	12		

Inventa ritmos / Canções	5 63 %	3 38 %	8			4		4		9 75%	3 25%	12		
Constrói instrumentos musicais	8		8			4		4		12		12		
Tem capacidade de atenção / De concentração	6 75 %	2 25 %	8			3	1	4		9		3	12	
PALMEIRA														
Identifica os sons da Natureza / Objectos musicais / Ruídos	4 100 %		4 100%			8 100%		8 100%		12 100%		12 100%		
Reproduz sons	4		4			8		8		12		12		
Tem noção de tempo / Ritmo	1 25 %	3 75 %	4			6 75%	2 25%	8		7 58%	5 42%	12		
Canta canções	4		4			6	2	8		10 83%	2 17%	12		
acompanha canções com gestos	4		4			7 88%	1 13%	8		11 92%	1 8%	12		
Acompanha canções com batimentos	3 75 %	1 25 %	4			6	2	8		9 75%	3 25%	12		
Inventa ritmos / Canções	3	1	4			5 62%	3 38%	8		8 67%	4 33%	12		
Constrói instrumentos musicais	4		4			8		8		12		12		
Tem capacidade de atenção / De concentração	1	3	4			5	3	8		6 50%	6 50%	12		

No 1º e 2º itens, logo em Março, tanto os alunos de Sequeirô como os da Palmeira conseguiram.

No 3º item, em Março, há 1 rapaz e 1 rapariga que só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há 3 rapazes e 2 raparigas que em Março só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem.

No 4º item, em Sequeirô, todos os alunos conseguem logo em Março. Na Palmeira, há 2 raparigas que em Março só conseguem às vezes, no entanto em Junho todos conseguem.

No 5º item, há 2 rapazes e 1 rapariga que em Março só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há em Março 3 rapazes e 3 raparigas que só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem.

Relativamente ao tema “ domínio da expressão musical”, podemos verificar que os rapazes e as raparigas de Sequeirô são melhores do que os rapazes e as raparigas da Lage logo em Março e que houve maior evolução no total dos alunos da turma de controlo de Março para Junho. Podemos concluir que a educação musical não teve impacto na aquisição de competências.

Quadro de comparação nº 7 - Domínio da língua portuguesa

	Rapazes						raparigas						Todos					
	Março			Junho			Março			Junho			Março			Junho		
SEQUEIRÔ	sim	nã o	Às vez es	Sim	nã o	Às veze s	sim	nã o	Às veze s	sim	nã o	A Às veze s	sim	nã o	Às veze s	sim	nã o	A s v e z e s
Articula correctamente as palavras	6 75%		2 25%	6 75%		2 25%	3 75%		1 25%	3 75%		1 25%	9 75%		3 25%	9 75%		3 25%
Tem vocabulário fluido	6		2	7 88%		1 13%	3		1	3		1	9		3	10 83%		2 17%
Relata as suas vivências	8 100%			8 100%			4 100%			4 100%			12 100%			12 100%		
Formula perguntas	8			8			4			4			12			12		
Descreve imagens / Inventar historias	8			8			4			4			12			12		
Conta historias com sequência lógica	7 88%		1 12%	8			4			4			11 92%		1 8%	12		
Comunica e regista ideias de uma forma simples e clara	7		1	7		1	4			4			11		1	11 92%		1 8%
PALMEIRA																		
Articula correctamente as palavras	4 100%			4 100%			7 88%		1 13%	8 100%			11 92%		1 8%	12 100%		
Tem vocabulário fluido	4			4			7		1	8			11		1	12		
Relata as suas vivências	4			4			6 75%		2 25%	8			10 83%		2 17%	12		
Formula perguntas	4			4			7		1	8			11		1	12		
Descreve imagens / Inventar historias	4			4			4 50%		4 50%	8			8 67%		4 33%	12		
Conta historias com	3 75%		1 25%	4			5 63%		3 38%	7 88%		1 13%	8		4	11 92%		1

sequência lógica																	
Comunica e regista ideias de uma forma simples e clara	3		1	3		1	4		4	8			7		5	11	1
				75%		25%							58%		42%		

No 1º item, há 2 rapazes e 1 rapariga, em Sequeirô, que às vezes articulam correctamente as palavras em Março. Em Junho, mantêm-se os 2 rapazes e 1 rapariga. Na Palmeira, há em Março, 1 rapariga que às vezes articula correctamente as palavras. Em Junho todos conseguem.

No 2º item, há 2 rapazes e 1 rapariga que em Março, só às vezes conseguem. Em Junho, há 1 rapaz e 1 rapariga que só conseguem às vezes. Na Palmeira, há 2 raparigas que só conseguem às vezes em Março, mas em Junho todos conseguem.

No 3º item, em Sequeirô, todos conseguem em Março. Na Palmeira, há 2 raparigas que só conseguem às vezes em Março, mas em Junho todos conseguem.

No 4º item, Os alunos de Sequeirô conseguem todos em Março. Na Palmeira, há 1 rapariga que só consegue às vezes em Março, mas em Junho todos conseguem.

No 5º item, todos os alunos de Sequeirô conseguem em Março. Na Palmeira, há 4 raparigas que em Março só conseguem às vezes, no entanto em Junho, todos conseguem.

No 6º item, há 1 rapaz em Sequeirô, que em Março só consegue às vezes. Em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há 1 rapaz e 3 raparigas que só conseguem às vezes em Março. Em Junho, há 1 rapariga que só consegue às vezes.

No 7º item, há 1 rapaz em Sequeirô que em Março que só consegue às vezes. Em Junho também. Na Palmeira, há 1 rapaz e 4 raparigas que só conseguem às vezes. Em Junho, há 1 rapaz que só consegue às vezes.

No tema “domínio da língua portuguesa”, podemos verificar que os rapazes de Sequeirô têm uma avaliação em Março, melhor do que as raparigas da turma de controlo, o que não acontece em Junho. No total dos alunos verifica-se uma maior recuperação de Março para Junho, nos alunos da turma de controlo. A educação musical não foi um meio facilitador na aquisição de competências.

Quadro de comparação nº 8 - Área da Matemática

	Rapazes						raparigas						Todos					
	Março			Junho			Março			Junho			Março			Junho		
SEQUEIRO	sim	não	As vezes	Sim	não	As vezes	sim	não	As vezes	sim	não	As vezes	sim	não	As vezes	sim	não	As vezes
Ordena, classifica, seria	7 88%		1 13%	8 100%			4 100%			4 100%			11 92%		1 8%	12 100%		
Tem noção de orientação no espaço : Dentro/fora	8 100%			8			4			4			12			12		
Em cima / em baixo	8			8			4			4			12			12		
Atrás / à frente	8			8			4			4			12			12		
Longe / perto	8			8			4			4			12			12		
esquerda / Direita	4 50%		4 50%	8			2 50%		2 50%	4			6 50%		6 50%	12		
Forma conjuntos	6 75%		2 25%	8			4			4			10 83%		2 17%	12		
Sabe numerar até 50	1 13%	7		4 50%	4			4		4			1 8%	11 92%		8 67%	4 33%	
PALMEIRA																		
Ordena, classifica, seria	2 50%		2 50%	4 100%			6 75%		2 25%	8 100%			8 67%		4 33%	12 100%		
Tem noção de orientação no espaço : Dentro/fora	3 75%		1 25%	4			7 88%		1 13%	8			10 83%		2 17%	12		
Em cima / em baixo	4 100%			4			7		1	8			11 92%		1 8%	12		
Atrás / à frente	4			4			7		1	8			11		1	12		
Longe / perto	4			4			7		1	8			11		1	12		
esquerda / Direita	1 25%		3 75%	4			1 13%		7 88%	8			2 17%		10 83%	12		
Forma conjuntos	3		1	4			5 63%		3 38%	8			8 67%		4 33%	12		
Sabe numerar até 50	1	3		2 50%	2 50%			8 100%		5 63%	3 38%		1 8%	11 92%		7 58%	5 42%	

No 1º item em Sequeirô, há 1 rapaz que em Março só consegue às vezes. Em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há 2 rapazes e 2 raparigas que em Março só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem.

No 2º item em Sequeirô, todos conseguem em Março. Na Palmeira, há 1 rapaz e 1 rapariga que em Março só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem.

No 3º item em Sequeirô, todos conseguem em Março. Na Palmeira, há 1 rapariga que em Março só consegue às vezes. Em Junho todos conseguem.

No 4º e 5º itens, em Sequeirô, todos conseguem em Março. Na Palmeira, há 1 rapariga que só consegue em Março. Em Junho todos conseguem.

No 6º item, há 2 raparigas que só conseguem às vezes em Março. Em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há 3 rapazes e 7 raparigas que em Março só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem.

No 7º item em Sequeirô, há 2 rapazes que em Março só conseguem às vezes. Em Junho todos conseguem. Na Palmeira, há em Março 1 rapaz e 3 raparigas que só conseguem às vezes. Em Junho, todos conseguem.

No 8º item, Em Sequeirô, há 7 rapazes e 4 raparigas que em Março não conseguem. Em Junho há 4 rapazes que não conseguem. Na Palmeira, há 3 rapazes e 8 raparigas que não conseguem em Março. Em Junho, há 2 rapazes e três raparigas que não conseguem.

Em “área da matemática” os rapazes da turma de Sequeirô têm em Março melhor avaliação do que as raparigas da Lage (turma de controlo), no entanto em Junho recuperam chegando mesmo a ter só 3 alunos contra 4 de Sequeirô que não sabem numerar até 50. No total dos alunos, verifica-se maior evolução nos alunos da turma de controlo. Também aqui a educação musical não foi um meio facilitador na aquisição de competências.

Quadro de comparação nº 9 - Área do conhecimento do mundo

	Rapazes						raparigas						Todos					
	Março			Junho			Março			Junho			Março			Junho		
SEQUEIRÔ	sim	nã o	A s v e z e s	Sim	não	As veze s	sim	não	As veze s	sim	não	As veze s	sim	não	As veze s	si m	nã o	A s v e z e s
Identifica as relações de parentesco entre as pessoas do seu	8			8			4			4			12			12		
	100 %			100 %			100 %			100 %			100 %			10 0%		

agregado familiar																	
Revela curiosidade por assuntos novos	8			8			4			4			12			12	
Demonstra interesse por novos conhecimentos	8			8			4			4			12			12	
Tem capacidade crítica	8			8			4			4			12			12	
PALMEIRA																	
Identifica as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar	3 75%		1 25%	3 75%		1 25%	6 75%		2 25%	8 100%			9 75%		3 25%	11 92%	1 8%
Revela curiosidade por assuntos novos	4 100%			4 100%			8 100%			8 100%			12 100%			12 100%	
Demonstra interesse por novos conhecimentos	4			4			8			8			12			12	
Tem capacidade crítica	4			4			8			8			12			12	

Em Março e Junho, todos os rapazes de Sequeirô conseguem os vários itens da tabela. Na Palmeira, no 1º item, há 1 rapaz e 2 raparigas que só conseguem às vezes. Em Junho há 1 rapaz que só consegue às vezes. Nos 2º, 3º e 4º itens todos conseguem em Março.

No que diz respeito à “área do conhecimento do mundo”, os alunos de Sequeirô tinham revelado já em Março a aquisição das competências enunciadas neste quadro. No total dos alunos da turma de controlo, ainda houve um que tinha dificuldades na identificação das relações de parentesco. Podemos concluir que a educação musical não foi um meio facilitador na aquisição de competências, uma vez que em Março os alunos de Sequeirô já as tinham adquirido.

No nosso estudo comparativo, da forma como foi feito, com duas turmas do jardim de infância com estas características socioeconómicas e com estas orientações curriculares, verificamos que a educação musical não teve influência significativa na aquisição de competências. Poderá dever-se à utilização diária da educação musical pelas educadoras, através de audição de canções ou de actividades musicais.

10.2 1º Ciclo

Quadro de comparação nº 10 - Língua Portuguesa

S. MARTINHO	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Níveis															
Rapazes	0	0	8	3	1	0	0	9	2	1	0	0	7	3	2
			67%	25%	8%			75%	17%	8%			58%	25%	17%
Raparigas	0	0	7	4	0	0	0	7	4	0	0	0	5	6	0
			64%	36%				64%	36%				45%	55%	
Todos	0	0	15	7	1	0	0	16	6	1	0	0	12	9	2
			65%	30%	4%			70%	26%	4%			52%	39%	9%
LAGE															
Rapazes	0	2	8	1	1	0	2	9	0	1	0	2	7	2	1
		17%	67%	8%	8%		17%	75%		8%		17%	58%	17%	8%
Raparigas	0	2	6	2	1	0	1	7	2	1	0	1	8	1	1
		18%	55%	18%	9%		9%	64%	18%	9%		9%	73%	9%	9%
Todos	0	4	14	3	2	0	3	16	2	2	0	3	15	3	2
		17%	61%	13%	9%		13%	70%	9%	9%		13%	65%	13%	9%

Na disciplina de Língua Portuguesa, os rapazes de S. Martinho do Campo têm melhores níveis do que os rapazes da Lage desde o 1º período. Do 2º para o 3º período, três rapazes de S. Martinho sobem de nível. Os rapazes da Lage apesar de subirem 2 níveis do 2º para o 3º período, não conseguiram subir 2 níveis negativos que mantinham desde o 1º período. Nas raparigas de S. Martinho também se nota uma evolução mais acentuada do 2º para o 3º período, com duas raparigas a subir de nível. Na Lage, uma rapariga desce um nível. No total dos alunos de S. Martinho, nota-se uma melhoria mais acentuada do 2º para o terceiro período, havendo 5 alunos a subir de nível. No total dos alunos da turma da Lage, só um aluno subiu de nível do 2º para o 3º período.

Relativamente a esta disciplina, podemos verificar que os alunos do grupo experimental (turma de S. Martinho) têm melhores níveis do que os do grupo de controlo desde o 1º período. Na passagem do 2º para o 3º período, os rapazes da turma de S. Martinho apresentam maior evolução do que os rapazes do grupo de controlo (Lage). As raparigas do grupo experimental, apresentam também maior evolução do que as raparigas

do grupo de controlo. No total dos alunos, nota-se uma evolução nos níveis mais acentuada nos alunos do grupo experimental.

Quadro de comparação nº 11 - Matemática

S. MARTINHO DO CAMPO	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Níveis															
Rapazes	0	1	7	2	2	0	0	7	3	2	0	0	5	4	3
		8%	58%	17%	17%			58%	25%	17%			42%	33%	25%
Raparigas	0	0	8	3	0	0	0	8	3	0	0	0	7	2	2
			73%	27%				73%	27%				64%	18%	18%
Todos	0	1	15	5	2	0	0	15	6	2	0	0	12	6	5
		4%	65%	22%	9%			65%	26%	9%			52%	26%	22%
LAGE															
Rapazes	0	2	5	3	2	0	1	5	4	2	0	1	7	2	2
		17%	42%	25%	17%		8%	42%	33%	17%		8%	58%	17%	17%
Raparigas	0	1	4	4	2	0	1	4	5	1	0	1	7	2	1
		9%	36%	36%	18%		9%	36%	45%	9%		9%	64%	18%	9%
Todos	0	3	9	7	4	0	2	9	9	3	0	2	14	4	3
		13%	39%	30%	17%		9%	39%	39%	13%		9%	61%	17%	13%

Na disciplina de Matemática, nota-se uma evolução nos níveis do 2º para o 3º período nos rapazes de S. Martinho, havendo 3 a subir de nível. Nos rapazes da Lage, dois subiram de nível do 1º para o 2º período mas na passagem para o 3º período, desceram dois rapazes de nível. Nas raparigas de S. Martinho também se nota uma melhoria nos níveis do 2º para o 3º período, havendo três a subir de nível. Nas raparigas da Lage pode observar-se uma pequena descida nos níveis, desde o 1º período até ao 3º.

No total dos alunos de S. Martinho também se nota uma subida mais acentuada nos níveis do 2º para o 3º período, havendo 6 alunos a subir de nível. Nos alunos da Lage, observa-se uma descida nos níveis do 2º para o 3º período, com 5 alunos a descer. Podemos verificar que do 2º para o 3º período, os rapazes de S. Martinho tiveram uma evolução superior à dos rapazes do grupo de controlo. As raparigas do grupo experimental também tiveram melhor evolução do que as raparigas do grupo de controlo. No total dos alunos podemos verificar uma maior evolução nos níveis dos alunos do grupo experimental.

Quadro de comparação nº12 - Estudo do meio

S. MARTINHO DO CAMPO	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Níveis															
Rapazes	0	0	6	2	4	0	0	4	6	2	0	0	3	5	4
			50 %	17 %	33 %			33 %	50 %	17 %			25 %	42 %	33 %
Raparigas	0	0	5	5	1	0	0	4	6	1	0	0	4	4	3
			45 %	45 %	9%			36 %	55 %	9%			36 %	36 %	27 %
Todos	0	0	11	7	5	0	0	8	12	3	0	0	7	9	7
			48 %	30 %	22 %			35 %	52 %	13 %			30 %	39 %	30 %
LAGE															
Rapazes	0	1	8	3	0	0	0	8	4	0	0	1	6	4	1
		8%	67 %	25 %				67 %	33 %			8 %	50 %	33 %	8 %
Raparigas	0	1	6	4	0	0	1	6	3	1	0	0	6	5	0
		9%	55 %	36 %			9%	55 %	27 %	9%			55 %	44 %	
Todos	0	2	14	7	0	0	1	14	7	1	0	1	12	9	1
		9%	61 %	30 %			4%	61 %	30 %	4%			4 %	52 %	39 %

Na disciplina de Estudo do Meio, observa-se uma evolução dos níveis mais acentuada nos rapazes e nas raparigas de S. Martinho, havendo 4 rapazes e 2 raparigas a subir de nível do 2º para o 3º período. Na Lage, 3 rapazes desceram de nível; três raparigas subiram e uma desceu. No total dos alunos, a evolução dos níveis do 2º para o 3º período nos alunos de S. Martinho foi mais acentuada do que nos alunos da Lage, havendo 5 alunos a subir de nível em S. Martinho e dois na Lage. A turma da Lage regista níveis inferiores aos da turma de S. Martinho desde o 1º período.

Podemos verificar que a turma experimental apresenta níveis superiores à turma de controlo logo no 1º período. Do 2º para o 3º período, os rapazes de S. Martinho tiveram uma melhor evolução nos níveis. As raparigas do grupo experimental também tiveram melhor evolução nos níveis do que as do grupo de controlo. No total dos alunos, houve uma evolução mais acentuada no grupo experimental.

Quadro de comparação nº13 - Expressão Musical

S. MARTINHO DO CAMPO	1º período					2º período					0	3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5		1	2	3	4	5
Níveis																
Rapazes	0	0	3	6	3	0	0	3	6	3	0	0	1	7	4	
			25 %	50 %	25 %			25 %	50 %	25 %			8 %	58 %	33 %	
Raparigas	0	0	1	2	8	0	0	0	3	8	0	0	0	2	9	
			9% %	18 %	73 %				27 %	73 %				18 %	82 %	
Todos	0	0	4	8	11	0	0	3	9	11	0	0	1	9	13	
			17 %	35 %	48 %			13 %	39 %	48 %			4 %	39 %	57 %	
LAGE																
Rapazes	0	0	11	1	0	0	0	10	2	0	0	0	8	4	0	
			92 %	8% %				83 %	17 %				67 %	33 %		
Raparigas	0	0	10	1	0	0	0	10	1	0	0	0	10	1	0	
			91 %	9% %				91 %	9% %				91 %	9 %		
Todos	0	0	21	2	0	0	0	20	3	0	0	0	18	5	0	
			91 %	9% %				87 %	13 %				78 %	22 %		

Na disciplina de Expressão Musical, nota-se uma diferença grande nos níveis desde o 1º período. A turma de S. Martinho é melhor a Educação musical do que a turma da Lage. Nos rapazes das duas turmas há uma evolução significativa do 2º para o 3º período, havendo três rapazes a subir de nível em S. Martinho e dois na Lage.

Nas raparigas, nota-se uma pequena evolução na turma de S. Martinho do 2º para o 3º período, havendo uma aluna a subir de nível. Na turma da Lage não houve alteração dos níveis ao longo dos 3 períodos. No total dos alunos, em S. Martinho subiram 4 de nível do 2º para o 3º período e na Lage subiram dois.

Podemos verificar que os alunos do grupo experimental são melhores do que os do grupo de controlo, logo no 1º período. No total dos alunos, houve uma melhoria na evolução dos níveis dos alunos do grupo experimental em relação aos do grupo de controlo. Nas raparigas das duas turmas não houve diferenças significativas.

Quadro de comparação nº14 - Expressão plástica

S. MARTINHO DO CAMPO	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Níveis															
Rapazes	0	0	0	8	4	0	0	6	4	2	0	0	1	9	2
				67 %	33 %			50 %	33 %	17 %			8 %	75 %	17 %
Raparigas	0	0	0	5	6	0	0	1	2	8	0	0	0	4	7
				45 %	55 %			9% %	18 %	73 %				36 %	64 %
Todos	0	0	0	13	10	0	0	7	6	10	0	0	1	13	9
				57 %	43 %			30 %	26 %	43 %			4 %	57 %	39 %
LAGE															
Rapazes	0	1	6	5	0	0	3	8	1	0	0	2	6	4	0
		8% %	50 %	42 %			25 %	67 %	8% %			1 7 %	50 %	33 %	
Raparigas	0	0	3	8	0	0	2	4	5	0	0	1	6	4	0
			27 %	73 %			18 %	36 %	45 %			9 %	55 %	36 %	
Todos	0	1	9	13	0	0	5	12	6	0	0	3	12	8	0
		4% %	39 %	57 %			22 %	52 %	26 %			1 3 %	52 %	35 %	

Na disciplina de expressão Plástica pode-se observar que a turma de S. Martinho é melhor do que a da Lage. Os rapazes de S. Martinho e da Lage baixaram os níveis do 1º para o 2º período, mas subiram do 2º para o 3º, havendo 5 rapazes de S. Martinho a subir de nível e 4 na Lage. Nas raparigas das duas turmas a oscilação não foi significativa. Uma subiu e outra desceu em S. Martinho e na Lage do 2º para o 3º período. O total dos alunos das duas turmas baixou os níveis do 1º para o 2º período, mas subiu do 2º para o 3º. Esta subida foi mais acentuada na turma de S. Martinho, havendo 6 alunos a subir de nível e um a descer. Na Lage, 4 alunos subiram.

Podemos observar que a turma de S. Martinho é muito melhor do que a turma da Lage, logo no 1º período. Registou-se uma baixa nos níveis dos rapazes das duas turmas do 1º para o 2º período. Nas raparigas das duas turmas a oscilação não foi muito significativa, embora se note uma subida dos níveis do 1º para o 2º período nas raparigas de S. Martinho. O total dos alunos das duas turmas baixou os níveis do 1º para o 2º período, mas subiu do 2º para o 3º, sendo esta subida de níveis mais acentuada no grupo experimental.

Quadro de comparação nº15 - Educação física

S. MARTINHO DO CAMPO	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Níveis															
Rapazes	0	0	0	7	5	0	0	0	7	5	0	0	0	5	7
				58 %	42 %				58 %	42 %				42 %	58 %
Raparigas	0	0	1	9	1	0	0	0	11		0	0	0	9	2
			9%	82 %	9%				10 0%					82 %	18 %
Todos	0	0	1	16	6	0	0	0	18	5	0	0	0	14	9
			4%	70 %	26 %				78 %	22 %				61 %	39 %
LAGE															
Rapazes	0	0	4	8	0	0	1	10	1	0	0	0	10	2	0
			33 %	67 %			8%	83 %	8%				83 %	17 %	
Raparigas	0	0	7	4	0	0	1	8	2	0	0	0	9	2	0
			64 %	36 %			9%	73 %	18 %				82 %	18 %	
Todos	0	0	11	12	0	0	2	18	3	0	0	0	19	4	0
			48 %	52 %			9%	78 %	13 %				83 %	17 %	

Na disciplina de Educação Física, a turma de S. Martinho é melhor do que a da Lage. Nos rapazes e raparigas de S. Martinho pode-se observar uma evolução do 2º para o 3º período, havendo 2 rapazes e 2 raparigas a subir de nível. Os rapazes e raparigas da Lage baixaram os níveis do 1º para o 2º período mas tiveram uma evolução do 2º para o 3º, havendo 2 rapazes e uma rapariga a subir de nível. O total dos alunos das duas turmas registou uma descida acentuada nos níveis do 1º para o 2º período mas subiu também de uma forma acentuada do 2º para o 3º. Em S. Martinho, 5 alunos subiram de nível e na Lage subiram três.

Podemos verificar que a turma de S. Martinho é melhor do que a da Lage. Entre as raparigas e os rapazes das duas turmas não houve oscilações significativas de níveis. Houve uma descida dos níveis em ambas as turmas do 1º para o 2º período, tanto nos rapazes como nas raparigas. No total dos alunos das duas turmas, verificou-se uma descida dos níveis do 1º para o 2º período, mas do 2º para o 3º período houve uma subida sendo esta mais acentuada nos alunos do grupo experimental.

Quadro de comparação nº16 - Estudo acompanhado

S. MARTINHO DO CAMPO	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Níveis															
Rapazes	0	0	4	6	2	0	0	6	5	1	0	0	6	5	1
			33 %	50 %	17 %			50 %	42 %	8%			50 %	42 %	8 %
Raparigas	0	0		11		0	0	0	11	0	0	0	0	11	0
				10 0%					10 0%					10 0 %	
Todos	0	0	4	17	2 9%	0	0	6	16	1	0	0	6	16	1
			17 %	74 %				26 %	70 %	4%			26 %	70 %	4 %
LAGE															
Rapazes	0	2	8	2	0	0	0	10	2	0	0	1	8	3	0
		17 %	67 %	17 %				83 %	17 %			8 %	67 %	25 %	
Raparigas	0	0	7	4	0	0	1	5	5	0	0	0	8	3	0
			64 %	36 %			9%	45 %	45 %				73 %	27 %	
Todos	0	2	15	6	0	0	1	15	7	0	0	1	16	6	0
		9%	65 %	26 %			4%	65 %	30 %			4 %	70 %	26 %	

Na disciplina de Estudo acompanhado, nota-se uma descida dos níveis dos rapazes de S. Martinho do 1º para o 2º período e do 2º para o 3º não há alteração. Os níveis das raparigas de S. Martinho mantêm-se nos três períodos. Nos rapazes da Lage, dois subiram de nível do 1º para o 2º período e do 2º para o 3º duas raparigas desceram e uma subiu do 2º para o 3º período. No total dos alunos de S. Martinho, 3 desceram os níveis do 1º para o 2º período. Do 2º para o 3º período mantiveram-se os níveis. No total dos alunos da Lage dois alunos subiram de nível do 1º para o 2º período e um aluno desceu do 2º para o 3º.

Nota-se uma maior evolução dos níveis nos rapazes do grupo de controlo, apesar do grupo experimental ter melhores níveis. Os níveis das raparigas do grupo experimental mantêm-se ao longo dos três períodos ao passo que os níveis das raparigas da Lage descem do 2º para o 3º período. No total dos alunos das duas turmas não houve oscilação significativa de níveis.

Quadro de comparação nº17 - Formação cívica

S. MARTINHO DO CAMPO	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Níveis															
Rapazes	0	0	2	4	6	0	0	2	5	5	0	0	1	5	6
			17 %	33 %	50 %			17 %	42 %	42 %			8 %	42 %	50 %
Raparigas	0	0	0	4	7	0	0	0	3	8	0	0	0	1	10
				36 %	64 %				27 %	73 %				9 %	91 %
Todos	0	0	2	8	13	0	0	2	8	13	0	0	1	6	16
			9% %	35 %	57 %			9% %	35 %	57 %			4 %	26 %	70 %
LAGE															
Rapazes	0	1	10	1	0	0	0	9	3	0	0	0	9	2	1
		8% %	83 %	8% %				75 %	25 %				75 %	17 %	8 %
Raparigas	0	1	5	5	0	0	0	6	5	0	0	0	6	5	0
		9% %	45 %	45 %				55 %	45 %				55 %	45 %	
Todos	0	2	15	6	0	0	0	15	8	0	0	0	15	7	1
		9% %	65 %	26 %				65 %	35 %				65 %	30 %	4 %

Na disciplina de Formação cívica, os rapazes e raparigas de S. Martinho têm níveis muito melhores do que os da Lage. Na turma de S. Martinho, dois rapazes e duas raparigas subiram de nível do 2º para o 3º período. Nos rapazes da turma da Lage não se verificou evolução significativa dos níveis do 2º para o 3º período, havendo um aluno a subir de nível. Nas raparigas não houve alteração. Na totalidade dos alunos de S. Martinho observa-se uma evolução acentuada dos níveis do 2º para o 3º período, havendo 4 alunos a subir. No total dos alunos da Lage a oscilação dos níveis não é significativa, havendo um aluno a subir de nível do 2º para o 3º período.

Verifica-se que o grupo experimental tem níveis melhores do que o grupo de controlo. Os rapazes da turma de S. Martinho tiveram uma evolução melhor do 2º para o 3º período do que os rapazes da Lage. As raparigas de S. Martinho tiveram uma pequena evolução nos níveis do 2º para o 3º período, ao passo que as da Lage mantiveram. No total dos alunos houve uma melhoria na evolução dos níveis dos alunos do grupo experimental em relação aos do grupo de controlo.

Quadro de comparação nº18 - Área de projecto

S. MARTINHO DO CAMPO	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Níveis															
Rapazes	0	0	2	5	5	0	0	3	4	5	0	0	1	7	4
			17 %	42 %	42 %			25 %	33 %	42 %			8 %	58 %	33 %
Raparigas	0	0	0	4	7	0	0	0	3	8	0	0	0	2	9
				36 %	64 %				27 %	73 %				18 %	82 %
Todos	0	0	2	9	12	0	0	3	7	13	0	0	1	9	13
			9%	39 %	52 %			13 %	30 %	57 %			4 %	39 %	57 %
LAGE															
Rapazes	0	1	8	3	0	0	0	10	2	0	0	0	8	3	1
		8%	67 %	25 %				83 %	17 %				67 %	25 %	8 %
Raparigas	0	0	5	6	0	0	0	5	6	0	0	0	7	3	1
			45 %	55 %				45 %	55 %				64 %	27 %	9 %
Todos	0	1	13	9	0	0	0	15	8	0	0	0	15	6	2
		4%	57 %	39 %				65 %	35 %				65 %	26 %	9 %

Na disciplina de Área de Projecto, os rapazes e raparigas de S. Martinho têm melhores níveis nos três períodos do que os rapazes e raparigas da Lage. No entanto não houve variação significativa de níveis. Na turma de S. Martinho, dois rapazes subiram e um desceu de nível do 2º para o 3º período. Nas raparigas, uma subiu de nível. Os rapazes da Lage tiveram uma subida dos níveis do 2º para o 3º período, com três rapazes a subir de nível. Desceram de nível do 2º para o 3º período duas raparigas e subiu uma. No total dos alunos, em S. Martinho subiram dois alunos do 2º para o 3º período e na Lage outros dois.

Na disciplina de Área de Projecto, os rapazes e raparigas de S. Martinho têm melhores níveis do que os rapazes e raparigas da Lage. No entanto não houve variação significativa de níveis ao longo dos três períodos.

Disciplinas nucleares

Analisando as disciplinas nucleares do 1º ciclo: língua portuguesa, matemática e estudo do meio (quadros de comparação nº 10, 11 e 12), podemos observar que nas três disciplinas tanto os rapazes como as raparigas da turma experimental (S. Martinho) tiveram maior evolução nos níveis do 2º para o 3º período, do que os rapazes e raparigas da turma da Lage (grupo de controlo).

Actividades de enriquecimento curricular (AEC)

Nas áreas leccionadas pelos professores das AEC: expressão musical; expressão plástica e educação física (quadros de comparação nº 13, 14 e 15), podemos verificar que a turma de S. Martinho é melhor do que a turma da Lage e que houve uma subida de níveis mais acentuada do 2º para o 3º período na turma de S. Martinho, não havendo diferenças significativas entre rapazes e raparigas.

Áreas curriculares não disciplinares

Nas áreas curriculares não disciplinares: estudo acompanhado, formação cívica e área de projecto, estas leccionadas pelos respectivos professores das turmas (quadros de comparação nº 16, 17 e 18), podemos observar que em formação cívica, houve uma melhoria na evolução dos níveis dos alunos do grupo experimental em relação aos do grupo de controlo. Em estudo acompanhado e área de projecto, não houve oscilações significativas dos níveis.

O meio musical em que está inserida a turma experimental é muito mais rico do que aquele em que está a turma de controlo, havendo no primeiro, vários grupos musicais (música popular e rock), grupo folclórico e duas escolas de música. Ao longo das sessões, observei que os alunos eram interessados e participativos. Notei ainda entusiasmo na execução de tarefas e alegria deixando transparecer uma sensação de prazer com a música. Isto podia fazer com que os alunos sentissem mais prazer de estar na escola e consequentemente um maior empenho e melhores níveis.

Vários são os autores que defendem que a música desenvolve a atenção, a memória, a inteligência, o aspecto cognitivo. Gostaríamos de sublinhar aqui os estudos de Newson & Silver (1978); Eisner (1995); Swanwick (1991); Santos (1994); Sousa (2003); Vasquez & niño (1999).

Os resultados deste estudo, nestas turmas (do 1º ciclo), com este currículo e com estas características socioeconómicas vêm de certa forma ao encontro dos estudos realizados por

Zoltan Kodaly demonstrando este, o valor da educação musical numa experiência na Hungria, onde os alunos que tiveram música todos os dias conseguiram resultados 30 a 40% mais elevados do que os outros.

11 Conclusões e Sugestões

11.1 Acerca da Educação Musical no Jardim-de-Infância

Nas turmas em estudo do Jardim-de-infância, as educadoras incluíam na sua planificação diária actividades musicais: ouvir música de cd, cantar canções com os alunos, danças de roda ao som de música gravada. Não só incluíam as actividades musicais, como as ligavam sempre que possível às áreas que estavam a desenvolver. Em algumas canções, a educadora fazia uma letra que depois explorava com os meninos e adaptava-lhe uma música conhecida. As crianças não só tinham actividades musicais diariamente, como a música era usada quase sempre em contexto interdisciplinar. As planificações não têm por base um programa, mas sim orientações curriculares, dando assim maior liberdade às educadoras para as suas planificações.

Através da observação participante não estruturada, feita ao longo das intervenções com educação musical, podemos verificar que os alunos da turma experimental do jardim de infância precisam de muitas repetições para a aprendizagem de uma canção com uma ou duas pequenas quadras e são poucos os alunos que conseguem decorá-la e cantá-la afinados numa aula. Apesar de gostarem das actividades musicais revelam momentos de interesse e outros de apatia.

11.2 Acerca da Educação Musical no Primeiro Ciclo

No 1º ciclo existe um programa que engloba todas as áreas, incluindo a educação musical. Desse programa é feita uma adaptação para cada agrupamento e dentro do agrupamento é feita uma adaptação para cada escola e para cada turma. No entanto, a educação musical no primeiro ciclo quase nunca é ministrada na sala de aula pela professora titular, por várias razões: os programas são extensos e têm que ser cumpridos; a professora não se sente avontade para as actividades musicais; não teve formação inicial que lhe permita abordar a educação musical; desvaloriza a importância da educação musical. Com o aparecimento das Áreas de Enriquecimento Curricular (AEC) para o 1º, 2º, 3º e 4º anos do ensino básico, as professoras titulares das turmas ficaram mais aliviadas nas áreas de educação musical, educação física, expressão plástica, desenho e pintura. Estas áreas são assim entregues aos professores das AEC, não havendo nenhuma ou quase nenhuma articulação com as professoras titulares das turmas. O cenário agrava-

se se pensarmos que estes professores são colocados pelas câmaras, pelas associações de pais e por empresas privadas, não tendo muitos deles qualquer formação musical.

Através da observação participante não estruturada, feita ao longo das intervenções com educação musical, podemos verificar que os alunos da turma experimental do 3º ano do 1º ciclo, gostam muito de música (viu-se no envolvimento e interesse demonstrado) e têm facilidade em cantar afinados, assim como em canções com movimento (dança e gestos) e percussão corporal.

11.3 Conclusões Globais no Jardim de Infância

Podemos observar que os alunos do grupo experimental, apresentam nas várias áreas melhores resultados do que os alunos do grupo de controlo na avaliação das competências em Março. Este facto leva a que os alunos do grupo de controlo evoluam mais na aquisição de competências até ao mês de Junho, enquanto os alunos do grupo experimental vão consolidando essas mesmas competências.

De um modo geral as raparigas têm melhor desempenho do que os rapazes no desenvolvimento da aquisição de competências, nomeadamente nas áreas: domínio da expressão motora; domínio da expressão dramática; domínio de expressão plástica e domínio da língua portuguesa.

Pela análise dos gráficos, tabelas e de todos os quadros de comparação do jardim-de-infância, concluímos que a educação musical usada sistematicamente, em contexto interdisciplinar, não teve uma influência significativa na aquisição das competências definidas para este nível de ensino, apesar das aulas dadas pelo professor de educação musical serem planificadas e executadas de uma forma mais rigorosa.

11.4 Conclusões Globais no Primeiro Ciclo

De um modo geral as raparigas e os rapazes do grupo experimental têm melhor desempenho no desenvolvimento da aquisição de competências do que as raparigas e os rapazes do grupo de controlo.

Da análise das disciplinas nucleares: língua portuguesa, matemática e estudo do meio (quadros de comparação: 10, 11 e 12), podemos concluir que a educação musical usada sistematicamente, em contexto interdisciplinar, teve no grupo experimental, uma influência significativa na aquisição das competências.

Da análise dos quadros de comparação: 13, 14 e 15, podemos concluir que nas áreas leccionadas pelos professores das actividades de enriquecimento curricular (AEC), a educação musical usada sistematicamente em contexto interdisciplinar, teve no grupo experimental, uma influência significativa na aquisição das competências.

Da análise das áreas curriculares não disciplinares (quadros de comparação: 16, 17 e 18), não pudemos concluir que a educação musical usada sistematicamente, em contexto interdisciplinar tivesse uma influência significativa na aquisição das competências.

A educação musical usada sistematicamente, em contexto interdisciplinar teve no 1º ciclo um impacto positivo e facilitador na aquisição de competências, reflectindo-se no resultado da avaliação das várias disciplinas.

Os alunos do grupo experimental têm mais sucesso logo desde o primeiro período do que os do grupo de controlo. A contribuir para este facto poderá estar a ajuda que os alunos têm em casa (18 alunos no grupo experimental contra 13 no grupo de controlo); a frequência de salas de estudo (3 alunos no grupo experimental e 1 no grupo de controlo) e a habilitação literária dos pais que é um pouco mais elevada no grupo experimental (situa-se entre o 4º e o 9º anos, havendo 1 pai e 1 mãe com o 12º ano e 1 pai e três mães com bacharelato/licenciatura. No grupo de controlo, há 1 pai e 1 mãe que têm bacharelato/licenciatura e os restantes situam-se entre o 4º e o 6º anos de escolaridade).

12 Sugestões

Nesta investigação, estudou-se fundamentalmente a influência da aplicação sistemática de Educação Musical na sala de aula em contexto interdisciplinar na aquisição de competências tanto no Jardim de Infância como no 1º ciclo. O tema é de tal forma amplo e abrangente que não se esgotou nesta investigação, antes pelo contrário, outras portas se abrem, pelo que aqui deixamos algumas sugestões para investigações futuras. A presente investigação analisou a evolução na aquisição de competências apenas ao longo de um trimestre em crianças de cinco anos de idade do Jardim de Infância e em crianças de 8/9 anos do 3º ano do primeiro ciclo do ensino básico. Contudo, no Jardim de infância há crianças de 3, 4 e 5 anos, tendo sido apenas estudada a evolução na aquisição de competências no último trimestre (Abril, Maio e Junho) nos alunos de cinco anos. Seria pois interessante um estudo com as crianças de 3 anos e outro com as de 4.

O 1º CEB é um ciclo de ensino com 4 anos (com crianças de 6 a 10 anos de idade), pelo que importa clarificar a influência da educação musical em contexto interdisciplinar na aquisição de competências ao longo de todo o ciclo de ensino. Aqui poder-se-ia realizar um estudo com crianças do 1º e 2º anos (de 6 a 8 anos de idade) e outro com crianças do 3º e 4º anos (9/10 anos de idade), ou então um estudo com crianças do 1º ano, outro com crianças do 2º, outro com alunos do 3º ano e outro com alunos do 4º.

Seria também muito interessante pegar num grupo significativo de crianças de uma turma do jardim de infância com três anos e analisar a sua evolução na aquisição de competências até ao final do 1º ciclo (cerca dos 10 anos), comparando-o com um grupo de controlo também até aos dez anos. Este estudo dificilmente seria possível em jardins de infância estatais porque estão quase todos integrados nos edifícios do 1º ciclo e têm uma ou duas turmas onde as crianças têm 3, 4, e 5 anos; no entanto, em jardins de infância privados, com muitas turmas, as crianças muitas vezes formam grupos por idades (turmas com 3 anos; com 4 e com 5 anos), possibilitando esta variante de investigação apresentada.

Por último, devia haver uma supervisão e ajuda aos professores das actividades de enriquecimento curricular (AEC), uma vez que a maioria tem pouca ou nenhuma experiência.

Bibliografia

- ABECASSIS, M. (1993) - *Ser o Mesmo e Ser o Outro dos 3 aos 10 anos*.
- ALARCÃO, I., (1991). Dimensões de Formação. In J. Tavares (org.). *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- ALARCÃO, I., (org.).(1996). *Formação Reflexiva de Professores - Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- ALENCAR, E. (1990) - *Como Desenvolver o Potencial Criativo*, Petropolis, Vozes
- ANNOTER, J. C. (1991) - *Análise Social da Educação: Indicadores Conceitos*. Leiria: Roble Edições
- APEM (1990) *Revista nº 66 de Educação Musical*. Associação Portuguesa de Educação Musical.
- APEM (2000) *Revista nº 105 de Educação Musical*. Associação Portuguesa de Educação Musical.
- ARROTEIA, J.,(1993). Entrevista com Jorge Arroiteia. *Revista Educação*, 6, 5-14.
- BAIRRÃO, J. (1993) A Educação Pré-Escolar em zonas desfavorecidas. In *Encontro sobre Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- BALCELLS M. C. Y AZA E. T. (1995) *Globalidade e interdisciplina curricular en la enseñanza primária – propuestas teórico-prácticas*. Inde
- BARLOW, M. (2006) *Avaliação Escolar Mitos e Realidades*. Porto Alegre: Artmed.
- BASSEDAS, E., HUGUET, T., SOLÉ, I. (1999) *Aprender e ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed.
- BARROS, G. e PALHARES, P. (1997). *Emergência da matemática no jardim-de-infância*. Porto: Porto Editora.
- BERNAL, J., y CALVO, M^a. L. (2004). *Didáctica de la Música. La voz y sus recursos. Repertorio de canciones y melodías para la escuela*. Granada. Aljibe.
- BEST, (1996) – *A Aprendizagem e o Desenvolvimento do Indivíduo* - Livros

BOGDAN R.C. e BIKLEN, S.K. (1994): *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora, Lda. Porto

BRICMAN, N.; TAYLOR, L. (1991) – *Supporting young learners*
BRINCAR COM A MUSICA, Instituto de Inovação Educacional,
Fernanda Magno Prim.

BUDD, MALCOLM (1985). *Music and The Emotions*. London: Routhedge and Kagan Paul

BUTLER, DAVID (1992). *The Musician's Guide to Perception and Cognition*. New York: Shirmer Book

CAMPOS, B., (1989b). *Reforma Educativa e Formação de Professores. Impasses e Novos Desafios na Formação de professores*. Lisboa: Fenprof.

CAMPBELL, P. S.; SCOTT-KASSNER, C. (1995) - *Music in childhood from preschool to the elementary grades*. New York; Schimer Books.

CANÁRIO, R., (1991). Dimensão Investigativa na Formação Contínua de professores. In J. Tavares (org.). *Formação Contínua de Professores: Realidades e perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

CANÁRIO, R., (1994a). Centros de Formação das Associaçõs de Escolas. Que futuro?, in A. Amiguinho & R. Canário (orgs) *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa.

CARDONA, M. J. (2003) Educação Pré-Escolar: Primeira etapa da Educação Básica. *Cadernos da Fenprof, Encontro Nacional de educação de Educação Pré-Escolar: Percursos e Percalços na Educação Pré-Escolar - Intervir para mudar*, 38,12-16.

CHAMBOREDON, J. C. e PRÉVOT, J. (1982) “O Ofício de Criança”, in S. Grácio e S. Stoer. *Sociologia da Educação II. Antologia. A Construção Social das Práticas Educativas*. Lisboa: Livros Horizonte, 51-77.

CHOMSKY, NOAM (1977). *Reflexões sobre a linguagem*. Lisboa: Edições 70.

CORREIA, J., (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de professores*. Porto: Edições Asa.

- COMÉNIO, J. (1971) - Coimbra: *Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra*
- COSTA GOMES (1992) – *Canções para os jardins de infância e 1º ciclo*.
Livraria Minho
- COSTA, M. (1992) – *Um continente poético esquecido: as rimas infantis*.
Porto: Porto Editora
- COSTA, M. (1992) - *Um continente poético esquecido: as rimas infantis*. Porto: Porto Editora
- CRESWELL J. W. *Research design: qualitative and quantitative approaches*.
Th Oaks: Sage, 1994
- CRÓ, M. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Educadores / Professores -Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.
- CRUZ, D.,(1991). Vantagens e Limites dos Modelos Institucionais de Formação Contínua. In J. Tavares (org.). *Formação Contínua de professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- CRSE, (1987). *Projecto Global da Actividade*. Lisboa: GEP.
- CUNHA, O. M. T. (1992) - *Gesture in education and music*. Dissertation in Music Education - University of Reading
- “CURRÍCULO NACIONAL DO ENSINO BÁSICO – COMPETÊNCIAS ESSENCIAIS”,
Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação
- DAVID, M. (1981). *A criança dos 0 aos 6 anos*. Lisboa: Moraes Editora
- D.E.B./M.E. (1997) – *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*, Lisboa: Ministério da Educação.
- DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (2001), “*Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*”, Lisboa

DELORS, J. (Org.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação no século XXI*. Porto: Asa

DEUTSCH, DIANA (1982). *The psychology of Music*. New York: Academic.

DURRANT & WELCH, G. (1995) - *Making sense of music: Enciclopédia geral de educação*. Vol.6. Alcabideche: M.M. Oceano Grupo Editorial

EISNER, E. W. (1995). *Educar la visión artística*. Barcelona: Paidós Educador.

ENCICLOPÉDIA GERAL DA EDUCAÇÃO. Volume 6. Oceano

ESTEVE, J. M. (1999) *O mal estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru. São Paulo: Edusc.

ESTRELA, A. e al (1991) *Formação de professores por competências – projecto FOCO*. Textos de Educação: Fundação Calouste Gulbenkian.

EUFONÍA didáctica de la música n. 41 julio 2007

FERNANDES, Domingos (2005) “Avaliação das Aprendizagens: Desafios às Teorias, Práticas e Políticas”, *Colecção Educação Hoje*, Texto Editores.

FERNANDES, Ernesto (1996) *-Educação em Portugal-* Almada

FERNANDES, Preciosa, Dias, M^a de Lurdes, Neves, Orquídea, Almeida M^a Lisete (2001), “ Uma Formação em Círculo, Um Sentido no Presente...Um sentido no Futuro”, *Colecção Práticas Pedagógicas- II ME-* Instituto de Inovação Educacional.

FORMOSINHO, J. e al (2000) *Políticas educativas e autonomia das escolas*. Porto: Edições Asa.

FORMOSINHO, J., (1991). Modelos Organizacionais na Formação Contínua de professores. In J. Tavares (coord.). *Formação Contínua de professores. Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro

GAGNARD, M. (1974) *-Iniciação Musical dos jovens – Técnicas de Educação*, São Paulo: Editorial Estampa

GARDNER, H. (1997). *Arte, mente y cerebro*. Barcelona: Paidós Básica.

GAMEZ, G. (1998). *Todos somos creativos. Cultivar la capacidad y la pasión de crear*.

Barcelona: Ediciones Urano, S.A.

GARDNER, H. (1993) - *Multiple intelligence: the theory in practice*. London: Basic Books

GERVILLA, A. (2003). *Creatividad y aprendizaje, en Creatividad Aplicada*.

Una apuesta de futuro. Madrid: Ed. Dykinson.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, ANTONIO CARLOS. *Como elaborar projectos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.

GHIGLIONE, R. & MATALON, B. 1997. *O inquérito: Teoria e Prática*. Ed. Celta.

GIRÁLDEZ, A. (2005). *Internet y educación musical*. Barcelona: Grao

GLOTON, Robert e Clero. Claude (1976) - *A Actividade Criadora na Criança - Brasil* - Editorial Estampa

GODOI, E. G. (2005) “Educação Infantil: avaliação escolar antecipada?”, *Gedei- Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância - Infância e Educação- Investigação e Práticas*, 7, 70-80.

GOOD, W. & HATT, P. (1969). *Métodos em pesquisa social*. S. Paulo:

Nacional.

GORDON, EDWIN (1989). *Audie*. Chicago: GIA.

GORDON, EDWIN (1993). *Taking a Look at Music Learning Theory*. Chicago: GIA.

GORDON, EDWIN (1997). *Music Learning Theory*. New York: Schirmer Books.

GORDON, E. (2000) – *Teoria da aprendizagem musical para recém-nascidos e crianças em idade escolar*: Fundação Caloust Gulbenkian

GRAMSCI, A.: (1976) *La alternativa pedagógica*, Nova Terra, Barcelona

GRIMWADE, Y. C. (1971) - Human jolted heart beat change and movement in response to sound and vibration. *American Journal of Obstetrics and Gynecolog*

HADJI, C (2001) *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Editora Artmed.

HOMEM, L. (2002) - A Questão da Sequencialidade entre Ciclos, *Cadernos da Fenprof*, Encontro Nacional de educação de Educação Pré-Escolar: *Percursos e Percalços na Educação Pré-Escolar- Intervir para mudar*, 38,17-21.

HARGREAVES & NORTH - (1997) - *The social psychology of music*. Oxford: Oxford University Press

HARGREAVES, D. J. (1998). *Música y desarrollo psicológico*. Barcelona: Graó.

HEYGE, L. L.; SWEARS, L. (1990) - Music for me, music and my world: teacher's guide. Music Resources International

HOFFMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. (1995) – *A criança em acção*, 4ª ed., Serviço de Educação, Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian

HOFFMANN, M.; BANET, B.; WEIKART, D. P. (1997) –*Educar a Criança*, Serviço de Educação, Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian

HOLMANN, ML; BANET, B.; WEIKART, D. (1987) - *A criança em acção*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbkian

HILL, M. MAGALHÃES e HILL, A. B. (2002), *Investigação por Questionário*. Lisboa, 2ª Edição. Edições SÍLABO

IBÃNEZ, R. (1996). *Comunicação El Aprendizaje Creativo en la Escuela: el "Problem Solving"*, IV Congresso da A.E.P.E.C. subordinado à temática "Escola, Aprendizagem e Criatividade", 5 a 7 de Setembro. Universidade de Évora.

IBÃNEZ, C. & MARTIN, J. (1999). "El área de comunicación y representación y la educación musical en educación infantil". *Eufonia, La música en la educación infantil*. 14, 24-33.

KERLINGER, F. (1980). *Enfoque conceptual de la investigación del comportamiento*. México: Interamericana

KERLINGER, Fred N. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*. São Paulo: EPU, 1980.

KUDE, V. M. M. *Como se faz um projeto de pesquisa qualitativa em Psicologia*. Psico, Porto Alegre, v.28, n.1, p.9-34, jan./jun. 1997.

LAMPREIA, ANTONIO M. R. (1976). *Linguagem e leitura: aprendizado e reeducação*. Lisboa: Livros Horizonte.

LEGAUD, M.; LEGAUD, J. (1971) *A criança e a música*. Mem Martins: Publicações Europa América.

LEZINE, I. (1982) - *Psicologia da primeira infância: conhecer a criança*. Lisboa: Publicações Dom Quixote

LIMA, A C. P. (1947) - *Simbolismo jurídico*. In: *Estudos etnológicos, filológicos e históricos*. 10 vol. Porto:

LOPES DA SILVA, MARIA ISABEL e NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR “*Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*” (1997). Departamento da Educação Básica.

LOPES, A. *et al.* (1990). *Actividades matemáticas na sala de aula*. Lisboa: Texto Editora.

LUNA, SERGIO VASCONCELOS . *Planeamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1997.

MANUEL ALVES , *A música como meio pedagógico*. Educação pré- escolar. Porto editora

MARCELO , C., (1994). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: PPU.

MARCELO, M., (1999). *Formação de professores - Para uma Mudança Educativa*. Porto: Porto Editora.

MCAFEE, O. E LEONG, D. (1996). *Assessing and guiding young children 's development and learning*. Boston: Allyn & Bacon

MIALARET, GASTON (1974). *A aprendizagem da leitura*. France: Editorial Estampa.

- MIALARET, G. (1976) *A educação pré-escolar no mundo*. Lisboa: Moraes Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). *Reforma educativa: programa do 1º Ceb*. Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. DIVISÃO DA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (1987) - *Lenga-lengas e poesias*. Algueirão. M.E.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1995) *Dos 3 aos 5 no jardim de infância*. Lisboa: M.E.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO-DEB. (1996). *Orientações curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa, ME
- MONTERO, L. (1999). Formación y desarrollo profesional: cruce de miradas. In Revista de Educación, Volumen I. HUELVA: Universidad de Huelva Publicaciones, 15-31.
- MONTERO, L. (2001) *La construcción del conocimiento profesional docente*. ROSARIO. Homo Sapiens Ediciones.
- NASCIMENTO, J., (2000). *Implicações da Formação Contínua nas práticas dos professores*. Dissertação de Mestrado em Educação, Especialização em Desenvolvimento Curricular. Braga: Universidade do Minho.
- NEVO, D. (1990) “Normative Dimensions of evaluation practice”, in H. J. Walberg & G. D. Haertel, *The International Encyclopedia of Educational Evaluation*. Oxford: Pergamon Press, 89-91
- NOVOA, A ., (1991 a). Concepções e Práticas de Formação Contínua. In J. Tavares (org.). *Formação Contínua de professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro. D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional
- ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PROGRAMAS, *Ensino Básico 1º Ciclo 1998* Ministério da Educação
- ORTEGA, José Luís Gallego (coord.) (1998) *Educación Infantil*. (2ª ed.). Ediciones Aljibe

PACHECO, J. & FLORES, M., (1999). *Formação e Avaliação de Professores*. Porto: Porto Editora.

PALAU VALLS, E. (2003). *Aspectos básicos del desarrollo infantil. La etapa de 0 a 6 años*. - Barcelona: Ceac.

PALHEIROS, G.B. (1993) *Educação Musical no Ensino Preparatório*. Edição APEM

PARDAL, L. & CORREIA, E. (1994) *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Lisboa: Areal Editores.

PASCUAL C. (1997) Análisis contextual en la formación del profesorado de E.F. Revista de Educación, 313, 161-178.

PASCUAL C.: (1998) *Cambiando la enseñanza en la formación del profesorado*. XVI Congreso Nacional de E:F Facultades de Educación Y Escuelas de Magistério, Universidad de Extremadura, Badajoz, 107-112.

PEREZ GOMEZ, A., (1995). O Pensamento Prático do Professor - A Formação do Professor como Profissional Reflexivo. In: A . Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote e Instituto de Inovação Educacional.

PERRENOUD, Ph. (1998) *Avaliação entre Duas Lógicas – Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Editora Artes Médicas.

PESTANA, M.H.; GAGEIRO, J.N. (2003) *Análise de Dados para Ciências Sociais*. A complementaridade do SPSS. Edições Sílabo. Lisboa

PIAGET, J. (1998). *Pedagogia*. Lisboa: Instituto Piaget.

PINTO, V. M.(1980) - *Trá lá lá = 100 canções mimadas para os mais pequeninos* . Lisboa: Ed. Futuro

PIRES, A T. (1885) - *Rimas e jogos coligidos no concelho de Elvas*. In: COELHO,

PIRES, E.L. (1989) *O ensino básico em Portugal*. Edições ASA

PIRES, M., (1991). Formação Contínua de Professores - Dimensão Institucional e Administrativa. In J. Tavares (org.). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

PIRES, E., L. (1997) “A arquitectura do sistema escolar português: coerências e incoerências de ontem e de hoje – evolução dos modos de escolarização”. In Bessa, D. e *al.* (1997). *Nos 10 anos da Lei de Bases – memórias e projectos*. Porto: Edições ASA.

POMBO OLGA (2004). *Interdisciplinaridade – Ambições e limites*. Editora Relógio D’agua

POSTIC, Marcel (1922) - *O imaginário na relação pedagógica* - Porto - Edições Asa - Clube do Professor

PRADO, R. C. (2004). *Creatividad y superdotación: diagnóstico y intervención psicopedagógica*.
Tesis doctoral. Inédita. Universidad de Málaga

RAQUEL MARQUES SIMÕES (6ª edição) - *Canções para a educação musical*. Valentim de Carvalho

RAQUEL MARQUES SIMÕES – *Lengalengas e canções tradicionais infantis*. Valentim de Carvalho

READ, GARDNER (1978). *Modern Rhythm Notation, Bloomington*. Indiana: University Press.

READ, H. (1982) - *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.

RIBEIRO, C. (1993). "Educação e Arte". *Revista Portuguesa de Educação*, 6, 103-108.

RIBEIRO, A. (1997) “Deixem estar as crianças no jardim: a escola pode esperar” in *Território Educativo*, 2. Revista da Direcção Regional de Educação do Norte.

RIBEIRO, A. (2002) *A escola pode esperar*. Cadernos do CRIAP- 37. Porto: Edições ASA.

ROSALES, C. (1984) *Criterios para una evaluación formativa (segunda edición)*. Madrid: Narcea.

ROSÁRIO, M. (1992). "A Arte na Sociedade e na Educação". *Ler Educação*, 7, 33-37.

ROVIRA, T., ALEMANY, I. & MIGUEL, M. (1999). "Lenguaje musical, lenguaje verbal en la etapa de educación infantil". *Eufonia, La música en la educación infantil.U*, 35-44.

SALAZAR, DIANA. "La interdisciplinariedad, resultado del desarrollo histórico de ciencia". – p.282 – 289 En *Nociones de sociología, psicología y pedagogía* – L Habana 2002

SALINAS, D. (2004) *Prova Amanhã! Avaliação entre a Teoria e a Prática*. Editora Artmed.

SANTOS, M. (1994). "A componente artística no currículo das crianças com necessidades educativas especiais". *LerEducação*, 14/15, 29-56.

SANTOS, J. (1997) *Condutas de Sujeição*. In *o Professor* (1997) nº57 III Serie. Lisboa: Editorial Caminho, 40-46.

SERAFINE, MARY LOUISE (1988). *Music as Cognition*. New York: Columbia University Press

SEVERINO, E. (1990) - *El grito*. Arc. Voltaie. Barcelona: Ed. Destino

SCHON, D., (1987). *Educating the Reflective Practitioner*. S. Francisco: Jossey -Bass Publishers.

SCHON, D., (1990). *Educating the Reflective Practitioner*. S. Francisco: Jossey -Bass Publishers.

SCHON, D., (1998). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*

SCRIVEN, M. (1967) *The Methodology of Evaluation*. In R. Tyler, R.M. Gagné e M. Scriven (Ed.). *Perspectives of Curriculum Evaluation*, 39-83. AERA Monograph Series on Curriculum Evaluation (1). Chicago: Rand Mac Nally.

STAKE, R. (1994). "Case Studies". En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage Publications, pp. 435-454.

SWANWICK, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

STEFANI, G. (1987) – *Compreender a música*. Lisboa: Ed. Presença.

TARDIF & STERNBERG, R. (1991): What do we know about creativity? *In* Sternberg (Ed.). *The nature of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.

TEODORO, A., (1991). A Formação Contínua dos professores num Contexto de Reforma - Pressupostos de uma Formação. *In* J. Tavares (org.). *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Textos policopiados In. COELHO, Julia - Penafiel: EB2, 3 Marecas

VASCONCELOS, I. L. (1975) - *Cancioneiro popular português*. Coimbra:

VASCONCELOS, I. L. (1982) - 5º vol. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda

VASCONCELOS, T. (1997) *Ao Redor da Mesa Grande. A prática educativa de Ana*. Coleção Infância. Porto: Porto Editora.

WALLON, HENRI (1979) *Do acto ao pensamento*. Lousa: Moraes Editores.

WEIL, M., (1985). Research use in inservice and preservice education: a case study of California. *Journal of Teacher Education*.

WILLEMS, E. (1970) – *As bases psicológicas da Educação Musical*. Bienne (Suíça):Edições pró-Música

WILLEMS, E. (1994). *El valor humano de la educación musical*. Barcelona: Paidós Studio.

WUITACK, j. palheiros, G. (1995) – *Audição Musical activa*

ZABALZA, MIGUEL A. (1992) *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

ZABALZA, M. (1998) *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Editora Artmed.

ZUMTHOR, P. (1983) - *Introduction à la poésie orale*. Paris: Seuil

Outra bibliografia Consultada

ABRECHT, R. (1994). *A Avaliação Formativa*. Rio Tinto: Edições ASA.

BRAGA F. , C. LEITE (2004). *Planificação: novos papéis novos modelos*. Asa Editora

BECKER, Fernando. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BURKE, Thomas Joseph. *O professor revolucionário da Pré-escola à Universidade*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

DRUMMOND, M. J. (2005) “Avaliar a Aprendizagem das Crianças”, *Gedei Grupo de Estudos para o Desenvolvimento da Educação de Infância - Infância e Educação Investigação e Práticas*, 7, 17-20.

ESTRELA & A. NÓVOA (orgs.) *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Lisboa: Educa, 95-112.

GODOI E. G. (2003) *Avaliando a Pré-Escola: uma Trajectória de formação de professores*. Brasil: Educ. Soc. Vol. 24, n.º 82, 327-330.

HAIR, BLACK, ANDERSON (2007). *Análise multivariada de dados*. 5ª edição. Bookman Editora

IVANI FAZENDA (org) (1998) . *Didáctica e interdisciplinaridade*. 13ª edição. Campinas, Sp.Papirus

LEMOS, V.; NEVES, A.; CAMPOS, C.; CONCEIÇÃO, J. & ALAIZ, V. (1993) *A Nova Avaliação da Aprendizagem. O Direito ao Sucesso*. 2.ª Ed. Lisboa: Texto Editora.

MAGALHÃES, G. (2003) “Modelo de Colaboração Jardim de Infância/Família. Tese de Mestrado”. Universidade de Coimbra.

MATOS, M. (1997) *Desafios Actuais para o Educador de Infância*. In Actas do VII Encontro Nacional da APEI. Lisboa: APEI.

MERRIAN, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

MOITA, C. (1991) “Olhar da Infância Através do Tempo”, *Revista Noesis*, 19.

MORGADO, J. (1999) *A Relação Pedagógica*. Lisboa: Presença

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (2002). *A avaliação alternativa na educação de infância*. In J. Oliveira-Formosinho (Org.), *A supervisão na formação de professores I: Da sala à escola* (pp. 144 -164). Porto: Porto Editora.

OLIVEIRA, F., e GASPAR, M. F. (2004) “Olhares sobre avaliação em educação pré-escolar: as opiniões e as práticas dos educadores de infância”, *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 38 nº 1,2,3, 451-484.

PACCELE M. Educação musical na escola- Interdisciplinaridade.

PERRENOUD, P. (1997) *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas sociológicas*. Lisboa, Publicações Dom Quixote/ Instituto de Inovação Educacional. Porto: Porto Editora.

PESSOA. E. (1988). *Planificação: A opção pelas classes populares*. Papyrus Editora

PIRES, E., L. (1987) *Lei de Bases do Sistema Educativo – apresentação e comentários*. Edição revista. Porto: Edições ASA.

POMBO OLGA (2006) *Interdisciplinaridade*. Antologia. Co-organização com Henrique Guimarães e Teresa Levy, Porto: Campo das Letras, Col. Campo das Ciências

POMBO OLGA, H.M. GUIMARÃES, T. LEVY . (2006). *Interdisciplinaridade - Reflexão e experiência* (1993) Texto Editora

POMBO OLGA. (1990) *Antologia I. Ciência Integrada, Interdisciplinaridade e Ensino Integrado das Ciências*, co-organização com Teresa Levy e Henrique Guimarães, Lisboa: Mathesis / DEFCUL

QUIVY, R., CAMPENHOUDT, L. V., (1992) *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva.

RAPOSOTE, Pedro (1996) - *Criatividade no Ensino Escolar* – Évora

RIBEIRO, L. (1991) *Avaliação da Aprendizagem*. Porto: Texto Editora, 3.^a ed.

SAMUEL A., GASPAR P., VINCENZO C. (2008). *Música em debate: perspectivas interdisciplinares*. Farpej manuadx

SCOTT, JACQLINE, and YU XIE, 2005. *Editors' Introduction in Quantitative Social Science* (SAGE Publications Inc., Thousand Oaks, California 91320).

SILVA ANDRÉ L. C. (2009). *Introdução à análise de dados*. E. Papers Serviços Editoriais.

SILVESTRE ANTÓNIO. *Análise de dados e estatística descritiva*. Escolar Editora

SPODEK, B. E SARACHO, O (1998). *Ensinando Crianças dos 3 aos 8 anos*.

STAKE, R. (1994). "Case Studies". En N.K. Denzin e Y.S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage Publications, pp. 435-454.

SUBTIL MARIA JOSÉ (2006). *Música midiática e o gosto musical das crianças*. Editora UEPG

SWANWICK, K. (1991) - *A basis for music education*. The NFER Publishing

TAGORE, R. (1994) *Motivar os alunos: criatividade na relação pedagógica/conceitos e práticas*

TORRADO, C. (1997) *Enciclopédia de educação infantil: recurso para o desenvolvimento do currículo escolar*. Rio de Mouro: Nova Presença

TRINDADE, R. (2002) *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem: Novas práticas pedagógicas*. Porto: Edições ASA.

VALADARES, J. E Graça, M. (1998) *Avaliando para Melhorar a Aprendizagem*. Lisboa: Plátano

VALERIE, M. (1990) - *Como despertar para a vida dos nossos filhos*

VASCONCELLOS, C. S. (1998/1.^a Edição, 2006/8.^a Edição) *Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança por uma Práxis Transformadora*. São Paulo: Libertad – Editora do Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica

VASCONCELOS, T. (2000) "Educação de Infância em Portugal: Perspectivas de Desenvolvimento num Quadro de Pós modernidade". *Educação Inicial, Revista Ibero Americana de Educação*, 22.

VASCONCELOS, T. (2000) "Das Orientações Curriculares à Prática Pessoal: O Educador como Gestor do Currículo", *Cadernos de Educação de Infância*, 55.

VAZQUEZ, J. & NIÑO, M. L. (1999). "La expresión musical en el currículum de educación infantil". *Eufonia, La música en la educación infantil*. 14, 9-22.

VERGANI, T. (1991). "Criatividade e Cognição". *Ler Educação*, 5, 71-87.

VILLAS BOAS, B. M. de F. (2006) *Portefólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico*. Porto: Edições ASA

WASSERMANN, SELMA (1990) - *Brincadeiras Sérias na Escola Primária* - Columbia University

WEIKART et al. (1984) *A Criança em Acção*. Lisboa: Serviço de Educação, Fundação Calouste Gulbenkian

WITTRUCK, M. (1989a). *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona. Centro de publicaciones del M.E.C.. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

ZABALZA, M. (1992). *Didáctica da Educação Infantil*. Porto, Edições ASA.

ZABALZA, M. (1997). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Porto, Edições ASA

ZABALZA, M. A. (1998), "A Qualidade em Educação Infantil", São Paulo:

ZABALZA, M. (2000) *Evaluación en Educación Infantil*. *Perspectivar Educação*. n.º 6, (p.30-55).

Referências Legislativas

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância

Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto (Estabelece os princípios gerais que ordenam a reestruturação curricular).

Decreto-lei n.º 6/2001

Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro

Decreto-Lei n.º 344/90 de 2 de Novembro - A Educação Artística.

Decreto-Lei n.º 139-A/90 de 28 de Abril (Aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 249/92 de 9 de Novembro (Aprova o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores).

Lei-Quadro para a Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97), de 10 de Fevereiro

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86)

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação na educação pré-escolar, da Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular,

M.E.-D.E.B - 1997 Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar

M.E.-D.E.B - 1999

Despacho n.º 5220/97, de 4 de Agosto – Orientações Curriculares Para a Educação Pré-Escolar

Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de Janeiro,

Despacho Normativo 50 /2005

Despacho Normativo n.º 7/2006

Despacho Normativo n.º 30/2007

Despacho Normativo 30/2001, de 19 de Julho – Regime de Avaliação no Ensino Básico.

Outra legislação Consultada

Decreto-Lei n.º 1/98, de 2 de Janeiro – Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário.

Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4/5/98 – Regime de Autonomia, Administração e Gestão Escolar.

Decreto-Lei n.º 6/2001. Série – I – A, de 18 de Janeiro – Reorganização Curricular do Ensino Básico.

Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto – Perfis Gerais de Competência dos Educadores e dos Professores do 1.º Ciclo - (Anexo N.º 1 - Perfil Específico de Desempenho Profissional do Educador de Infância)

Decreto-Lei n.º 542/79 de 31/12/1979 – Estatuto dos Jardins de Infância da rede Pública

Decreto-Lei n.º 155/99 de 10 de Maio (Introduz alterações nos artigos 27.º, 27.ºA, 28.º, e 39.º do Regime Jurídico de Formação Contínua de educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro).

Decreto-Lei n.º 194/99 de 7 de Junho de 1999 (Cria e regulação do sistema de acreditação dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores dos ensinos básico e secundário).

Decreto-Lei n.º 290/98 de 17 de Setembro (Aprova a Lei Orgânica do Instituto Nacional de Acreditação da Formação de Professores).

Decreto Regulamentar n.º 10/99 de 21 de Julho (estabelece o quadro de competências das estruturas de orientação educativa previstas no Decreto-Lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio)

Decreto-Lei n.º 519-T1/79 de 29 de Dezembro (Estabelece o Regime da Profissionalização em Exercício).

Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de Agosto (Normas orientadoras da Profissionalização em Serviço).

Decreto-Lei n.º 344/89 de 11 de Outubro (Estabelece o Ordenamento Jurídico da Formação dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 345/89 de 11 de Outubro (Introduz algumas alterações ao Decreto-Lei n.º 287/88 de 19 de Agosto).

Decreto-Lei n.º 207/96 de 2 de Novembro (Introduz alterações ao Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro, com as alterações que lhe foram introduzidas pela Lei n.º 60/93, de 20 de Agosto, e pelo Decreto-Lei n.º 274/94, de 28 de Outubro).

Decreto-Lei n.º 95/97 de 23 de Abril (Aprova o Regime Jurídico da Formação Especializada de Educadores de Infância e de Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Decreto-Lei n.º 6/87 de 6 de Janeiro (Formação em Serviço).

Decreto-Lei n.º 3191/91 de 23 de Agosto (Regulamenta a organização dos serviços de apoio a alunos com necessidades educativas especiais).

Despacho n.º 358/80 de 31 de Outubro (Conhecido como Projecto Global de Formação e que caracteriza a Profissionalização em Exercício).

Despacho n.º 141/ME/90 de 17 de Agosto (Regulamenta a organização das Actividades de Complemento Curricular).

Despacho 19 310/02, de 30/8/2002 – Alteração do Calendário Lectivo

Lei n.º 8/86 de 15 de Abril (Altera, por ratificação, o Decreto-Lei n.º 150-A/85 de 8 de Maio - processo de profissionalização de professores)

Portaria n.º 1153/97 de 12 de Novembro (Estabelece condições para a atribuição de estatuto de entidade formadora a instituições para o processo de formação contínua de professores).

Portaria n.º 916/98 de 20 de Outubro (Define o regime de profissionalização para a docência do ensino especializado da música e da dança).

Portaria n.º 336/88 de 28 de Maio (Regulamenta a componente de prática pedagógica dos cursos de formação inicial de educadores de infância e de professores do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico).

Sites da Internet Consultados

Incentivo à Leitura

www.wocontadordehistorias.com

<http://www.tomlito.com>

Poesia infantil

<http://sonhar.com.sapo.pt/>

www.poesia_infantil

www.literaturainfantil.cbj.net

www.sitedeliteratura.com

<http://www.sitiodosmiudos.pt>

Contos tradicionais portugueses

www.terravista.pt

www.educacional.com.br

www.escolanet.com.br

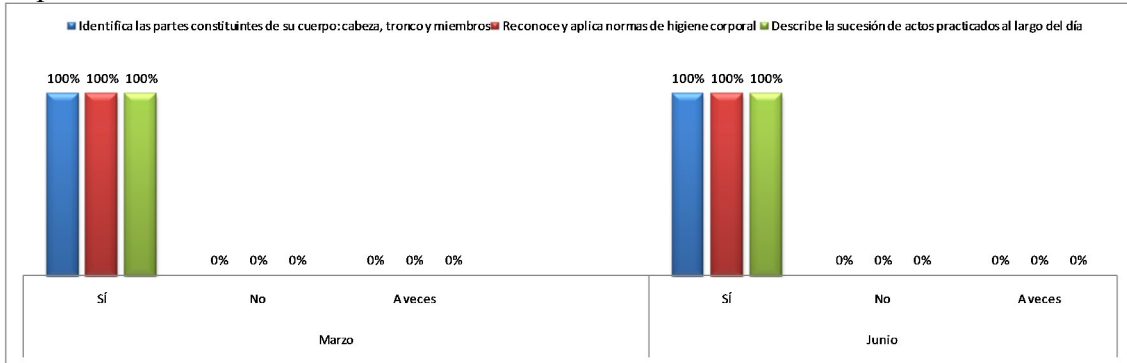
ANEXOS

Anexo A

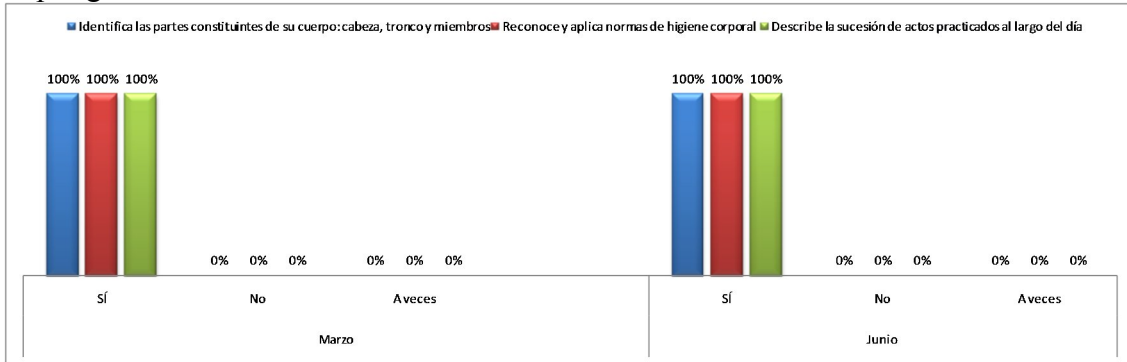
Gráficos do Jardim de Infância de Sequeirô

À descoberta de si mesmo

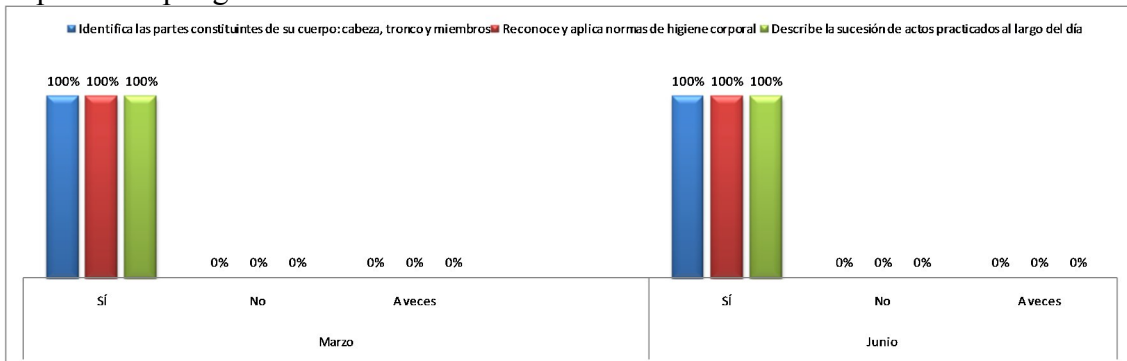
Rapazes



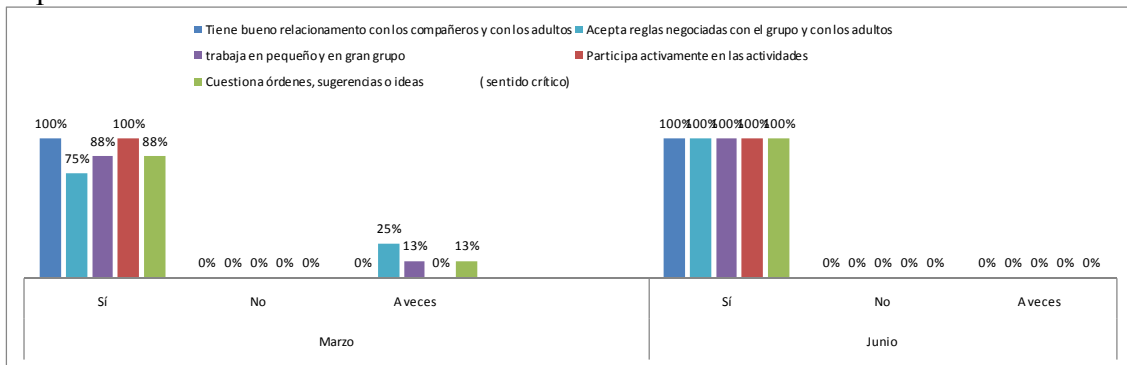
Raparigas



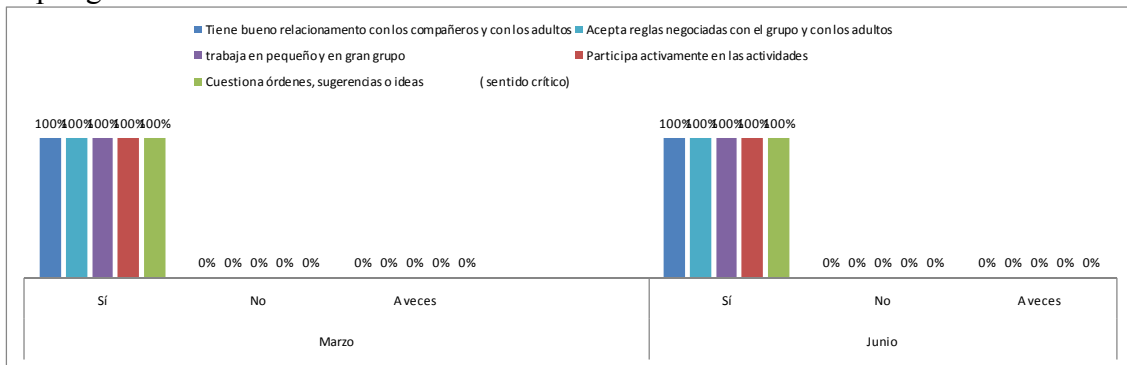
Rapazes e raparigas



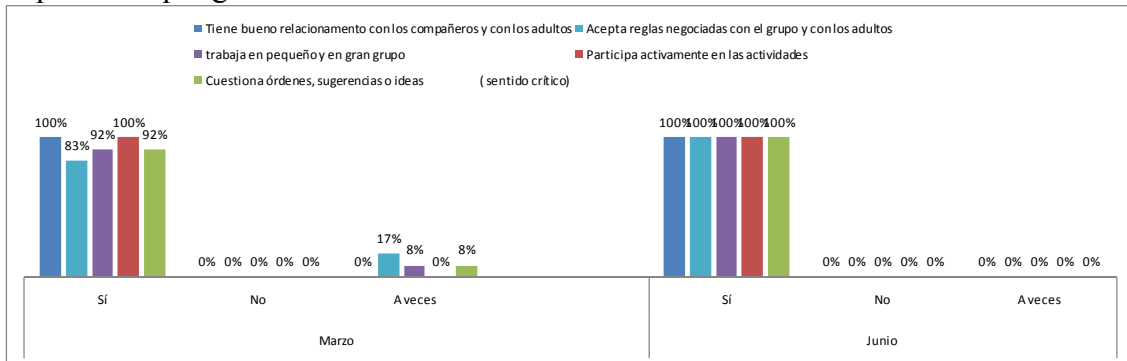
À descoberta dos outros Rapazes



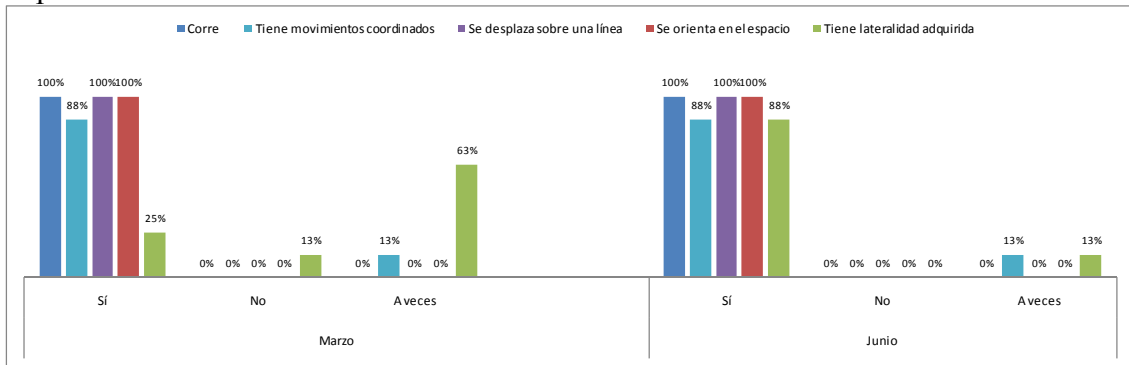
Raparigas



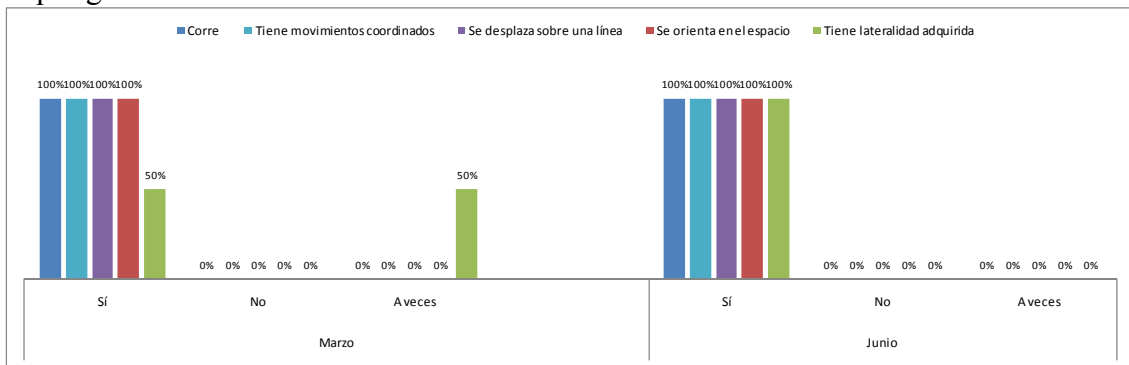
Rapazes e raparigas



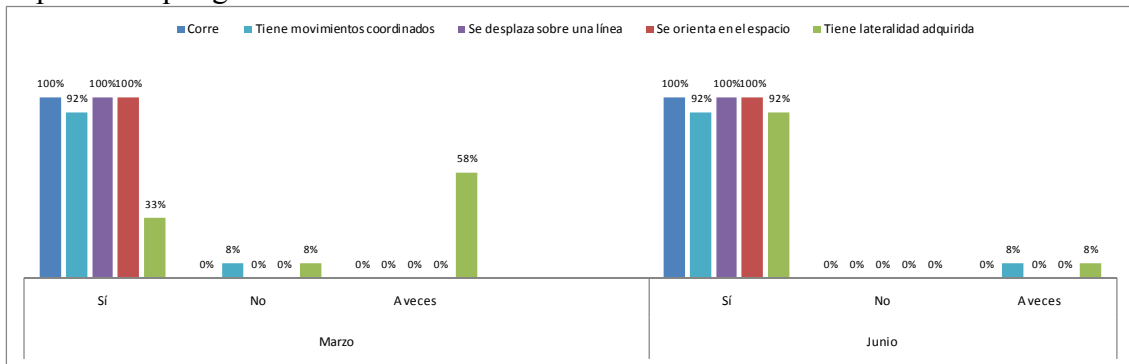
Área das Expressões e Comunicação
 Domínio da expressão Motora
 Rapazes



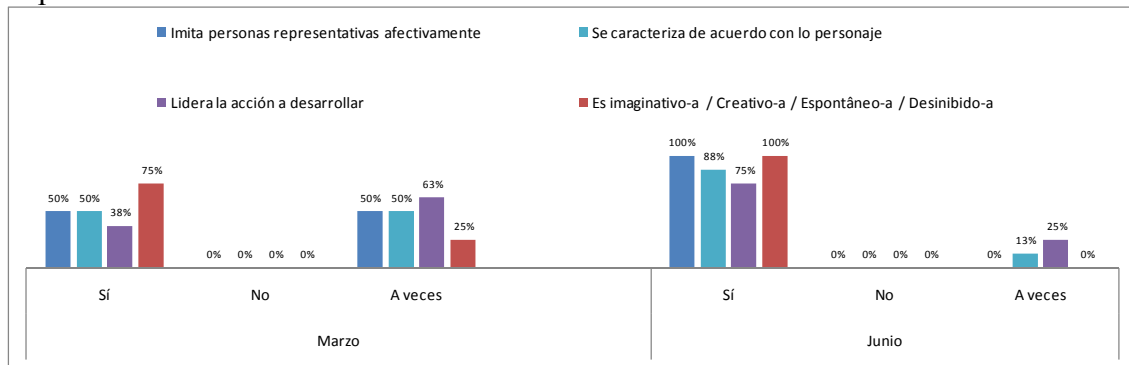
Raparigas



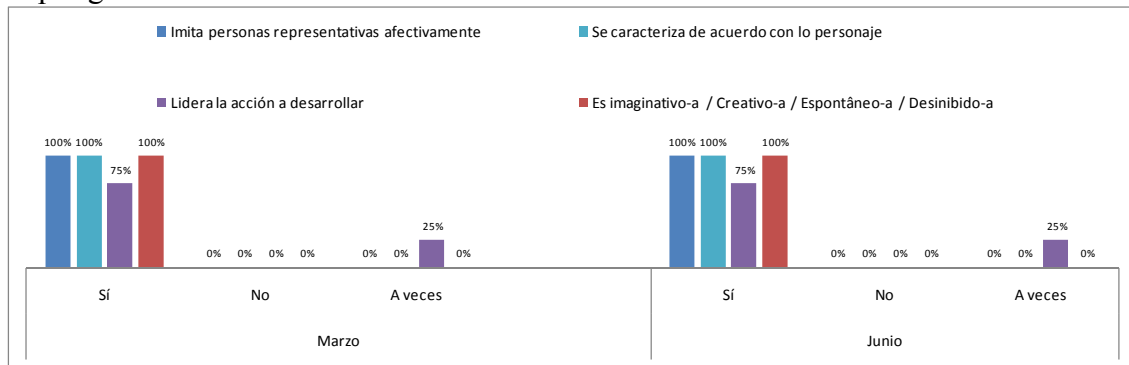
Rapazes e raparigas



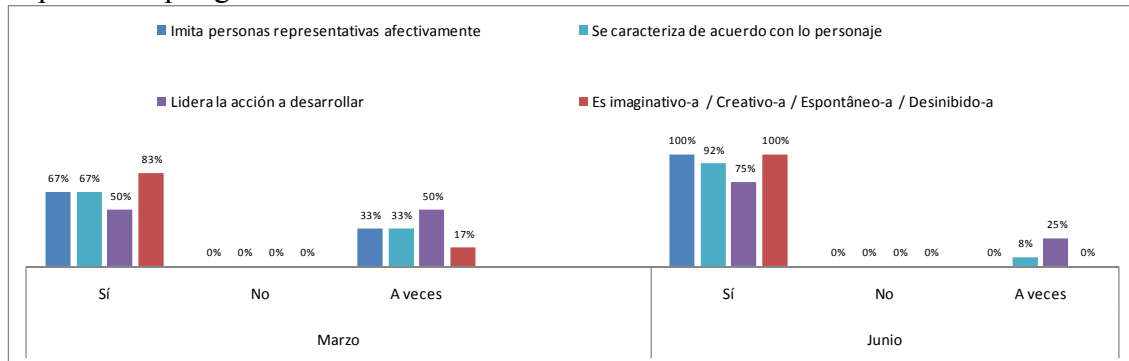
Domínio da Expressão Dramática Rapazes



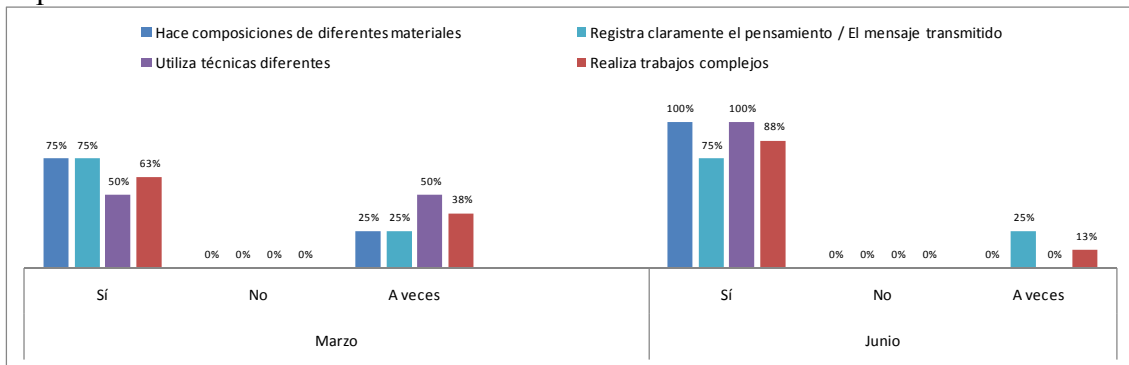
Raparigas



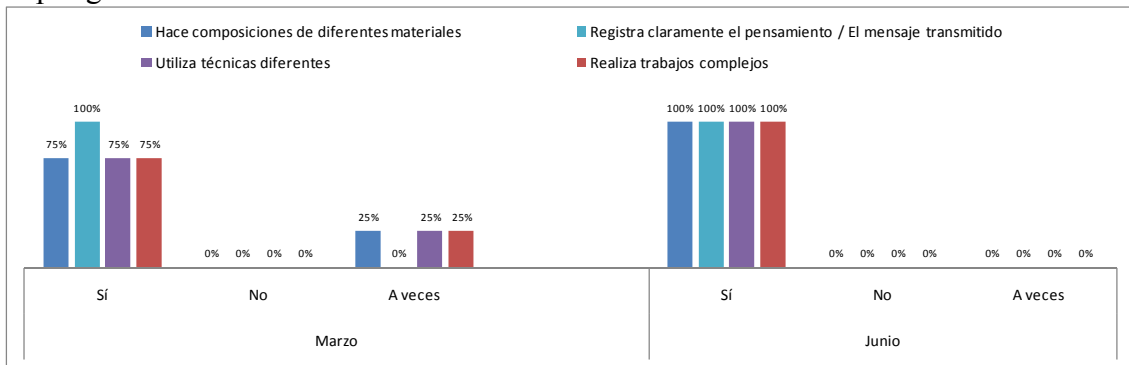
Rapazes e raparigas



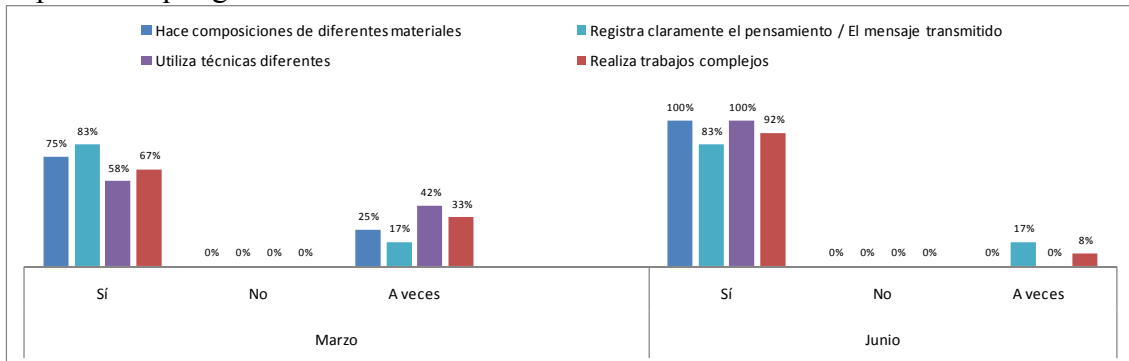
Domínio da Expressão Plástica Rapazes



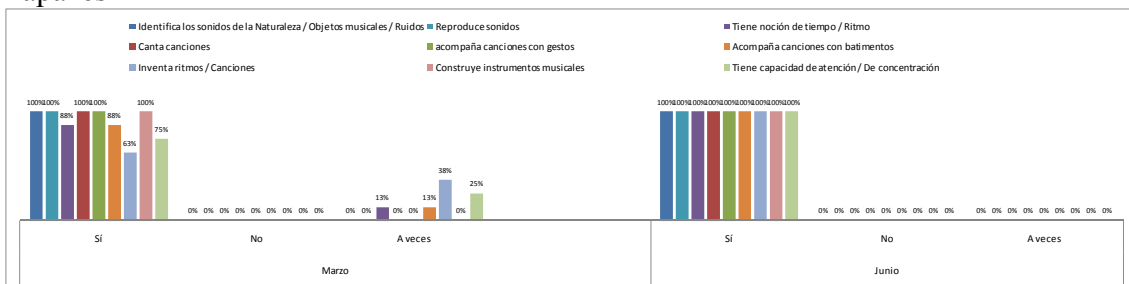
Raparigas



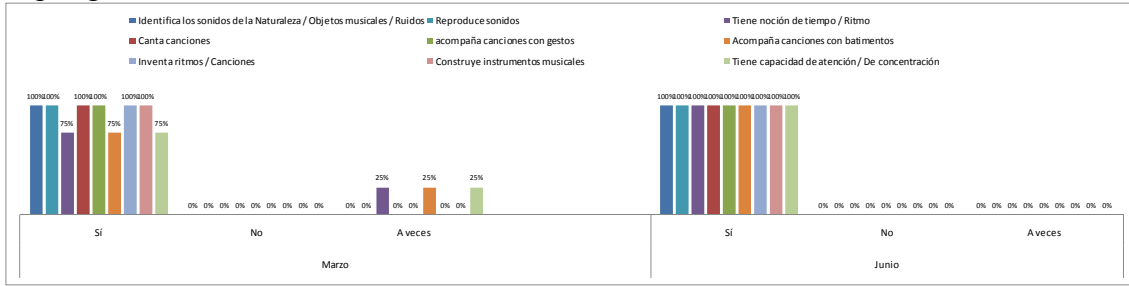
Rapazes e raparigas



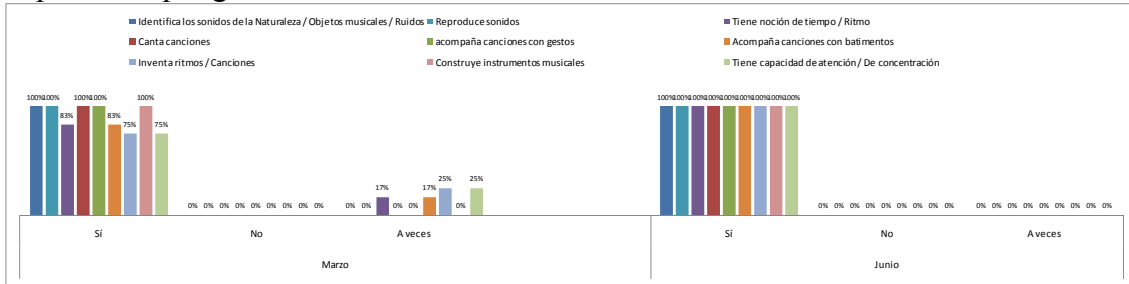
Domínio da Expressão Musical Rapazes



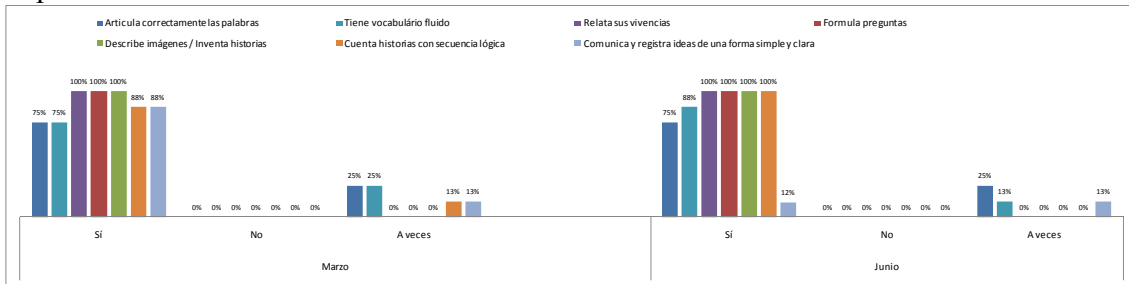
Raparigas



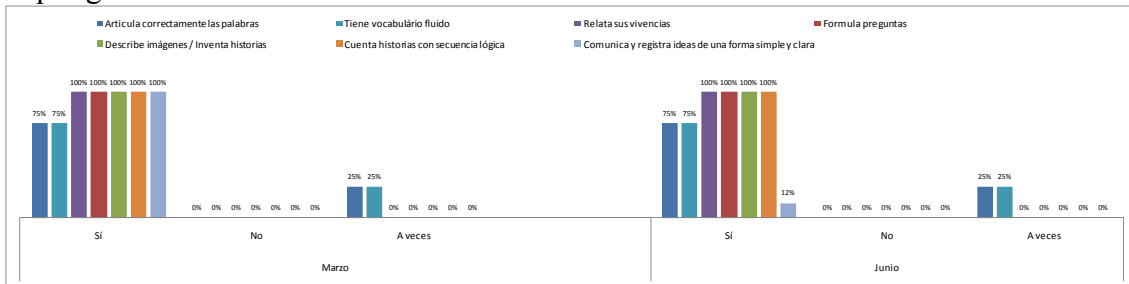
Rapazes e raparigas



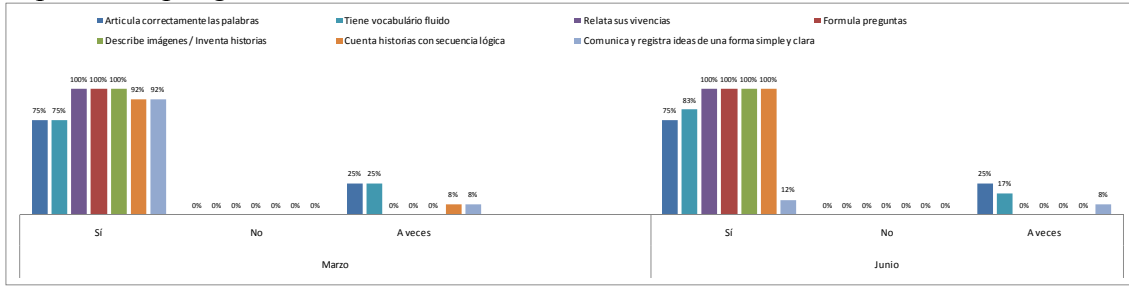
Domínio da Língua Portuguesa Rapazes



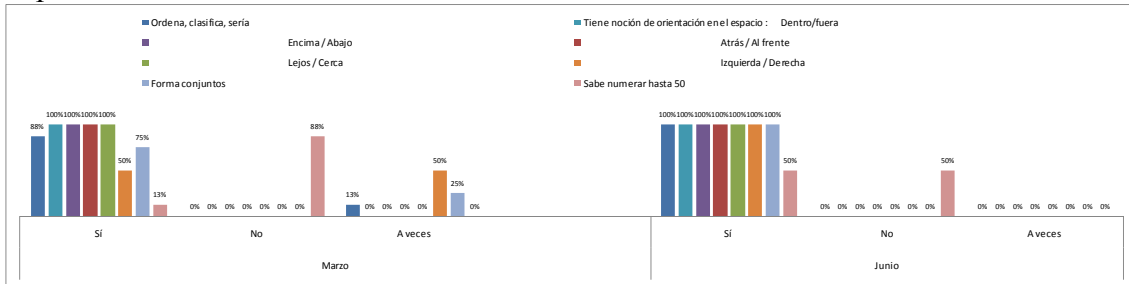
Raparigas



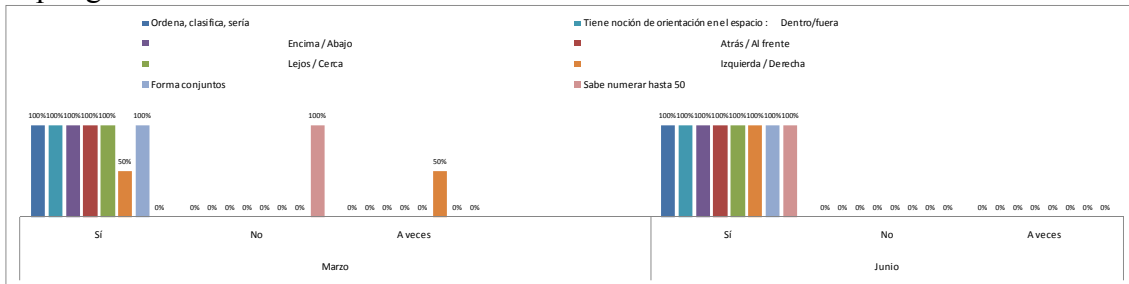
Rapazes e raparigas



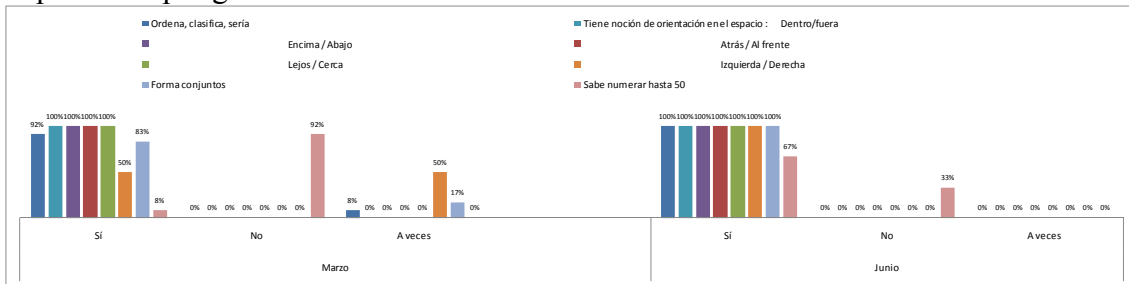
Área da Matemática Rapazes



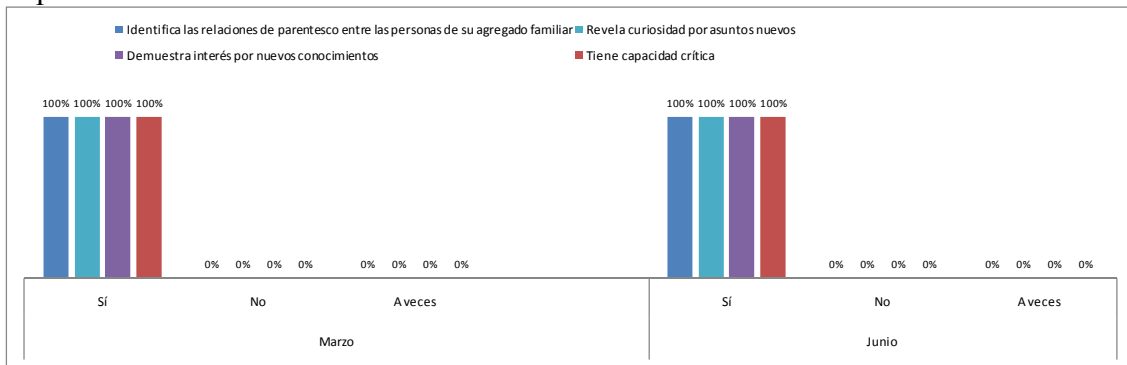
Raparigas



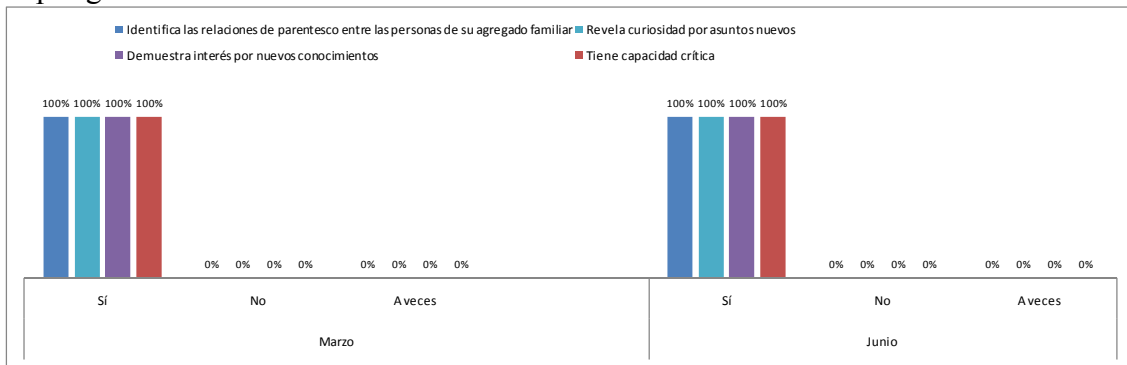
Rapazes e raparigas



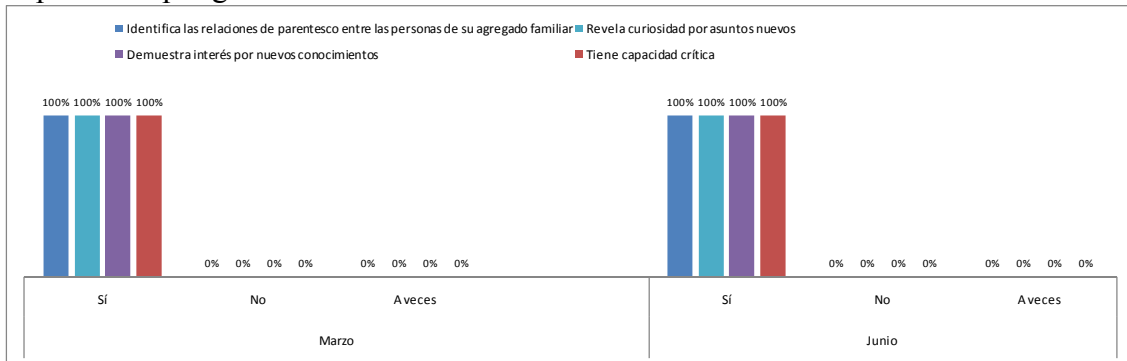
Área do Conhecimento do Mundo Rapazes



Raparigas

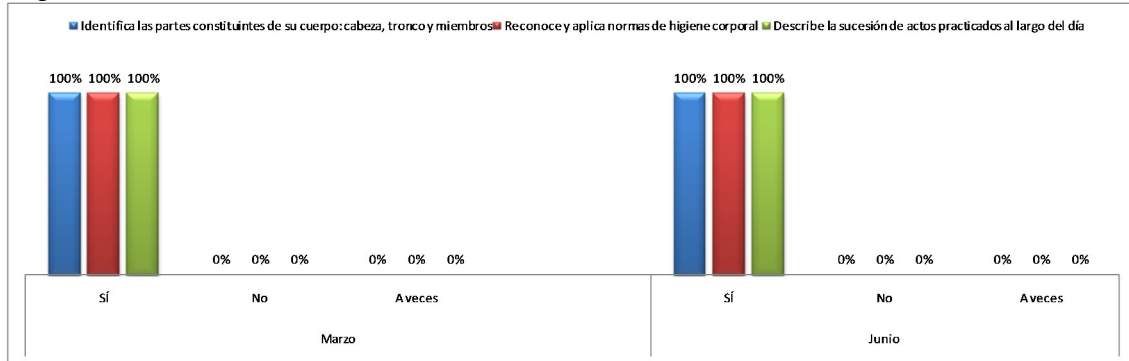


Rapazes e raparigas

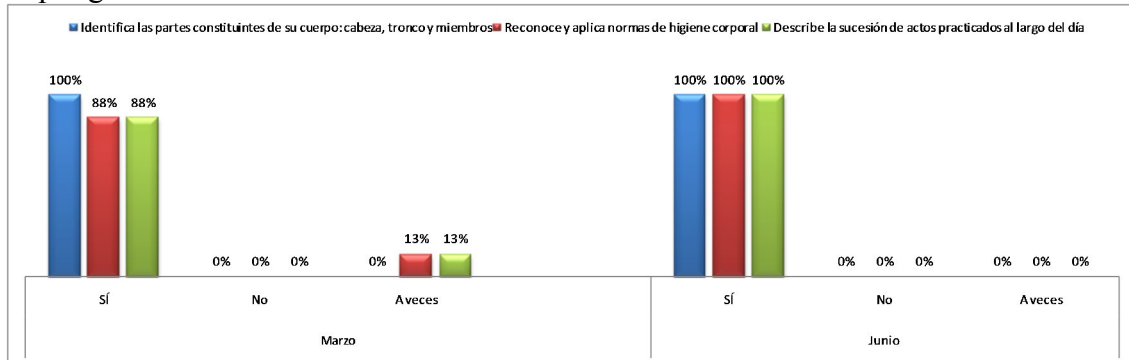


Gráficos do Jardim de Infância da Palmeira (turma de controlo)

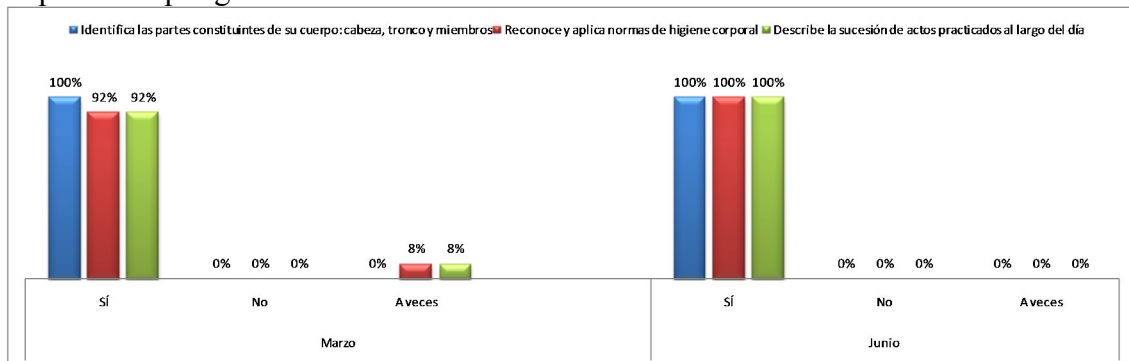
À descoberta de si mesmo Rapazes



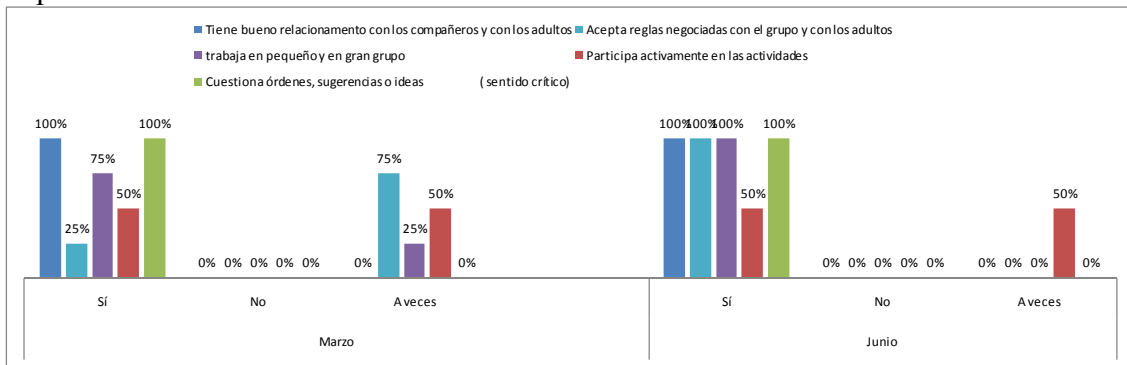
Raparigas



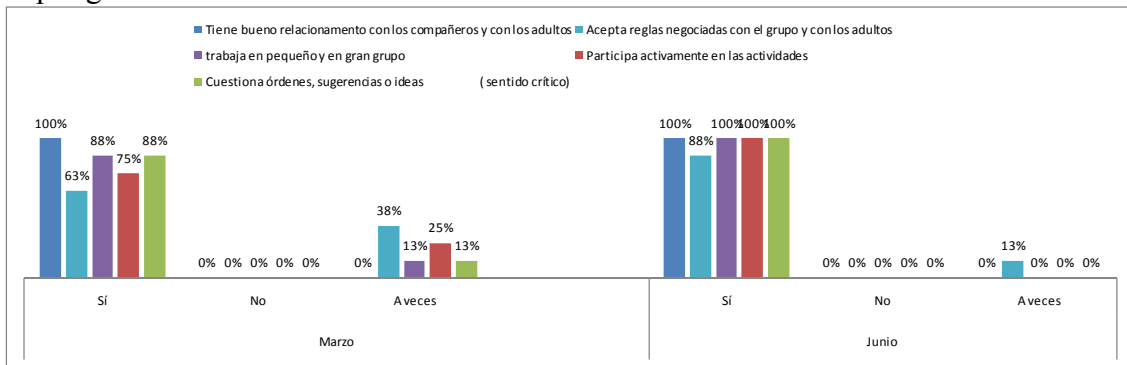
Rapazes e raparigas



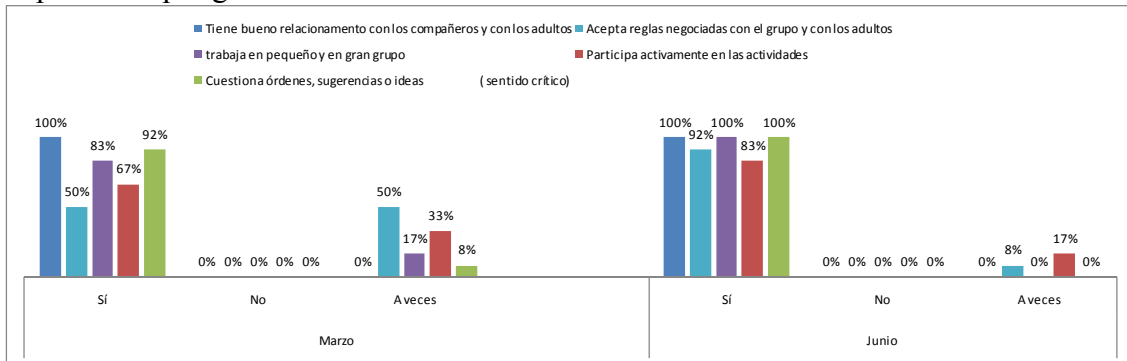
À descoberta dos outros Rapazes



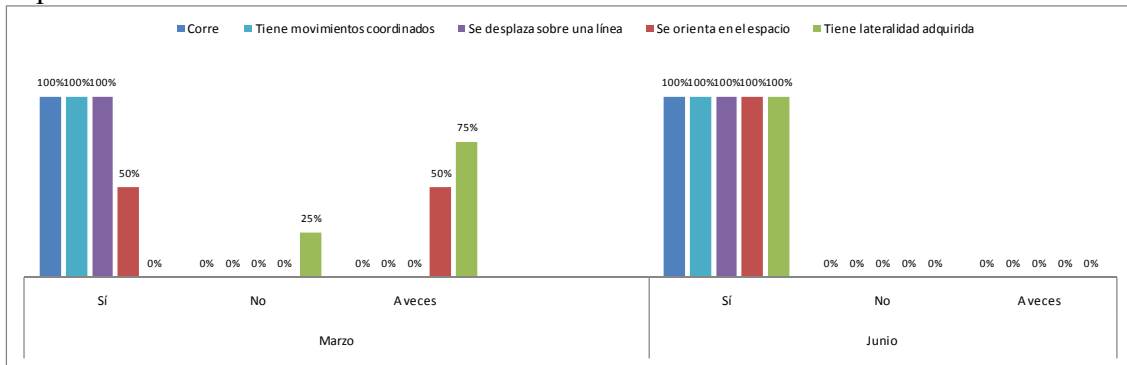
Raparigas



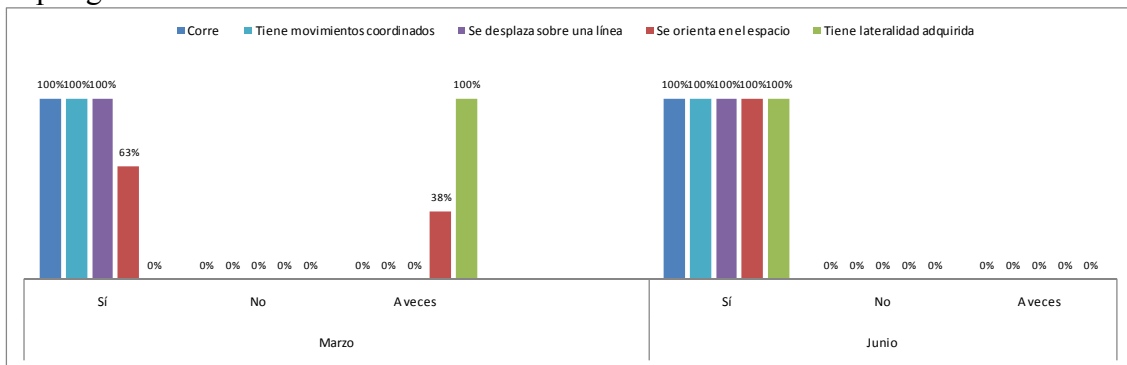
Rapazes e raparigas



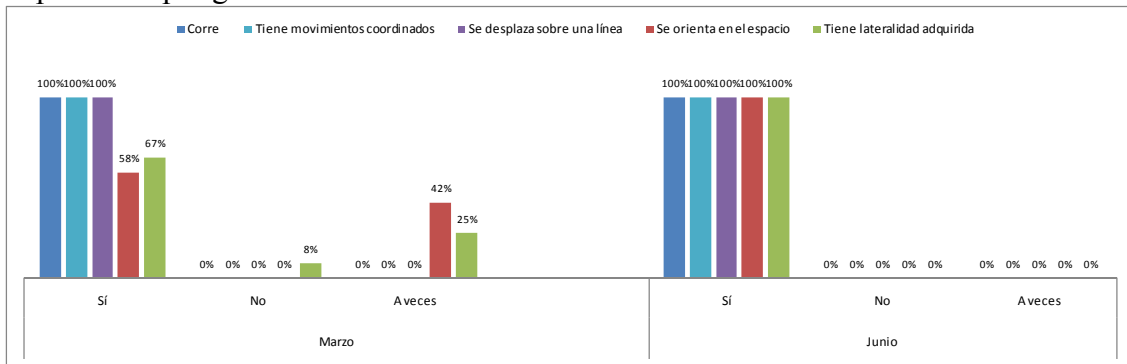
Domínio da expressão motora Rapazes



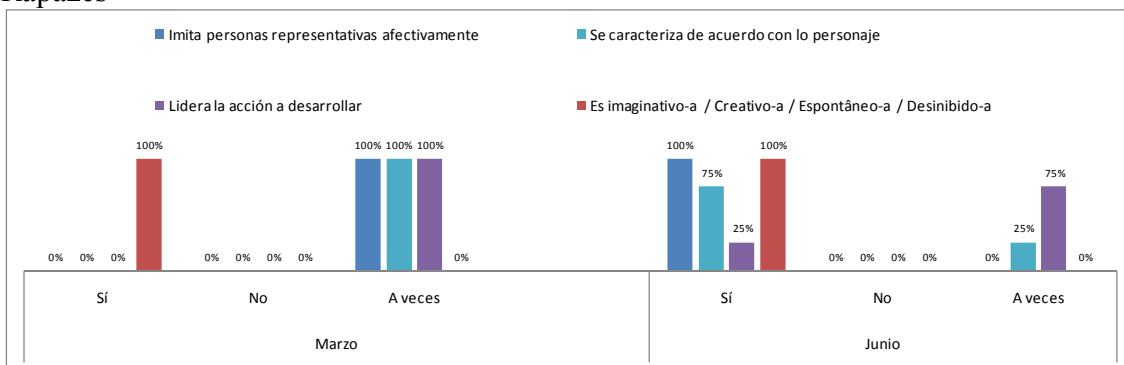
Raparigas



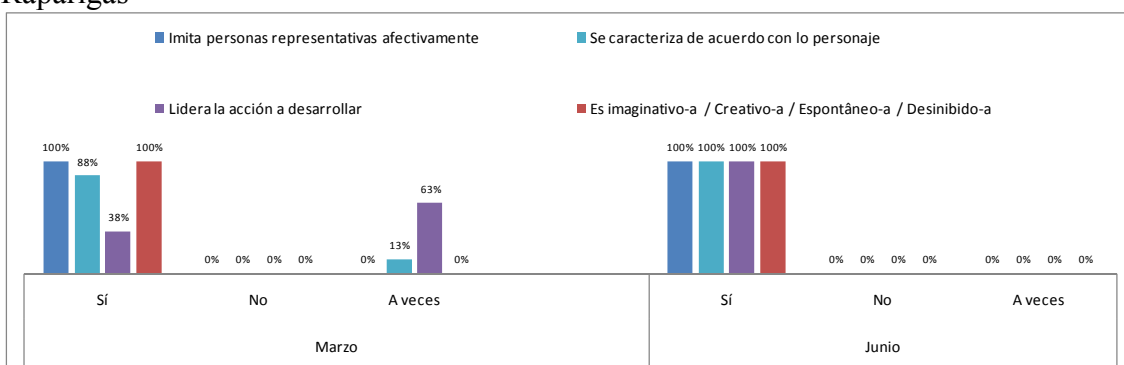
Rapazes e raparigas



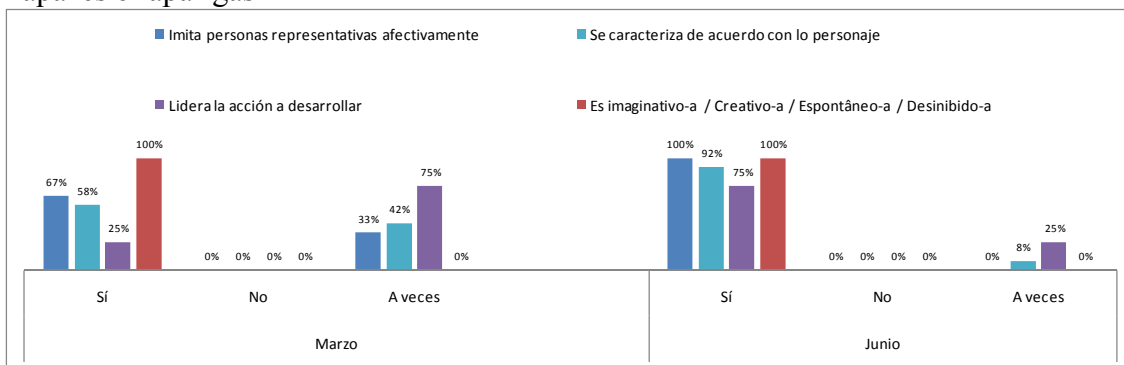
Domínio da Expressão Dramática Rapazes



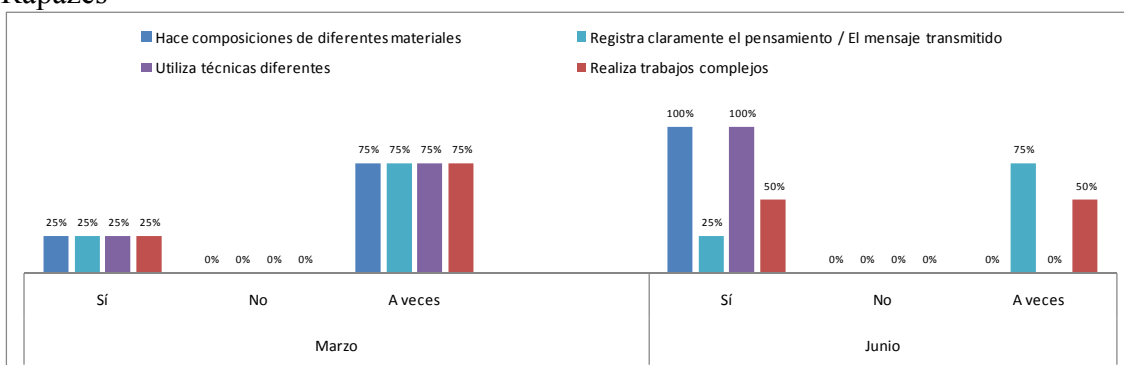
Raparigas



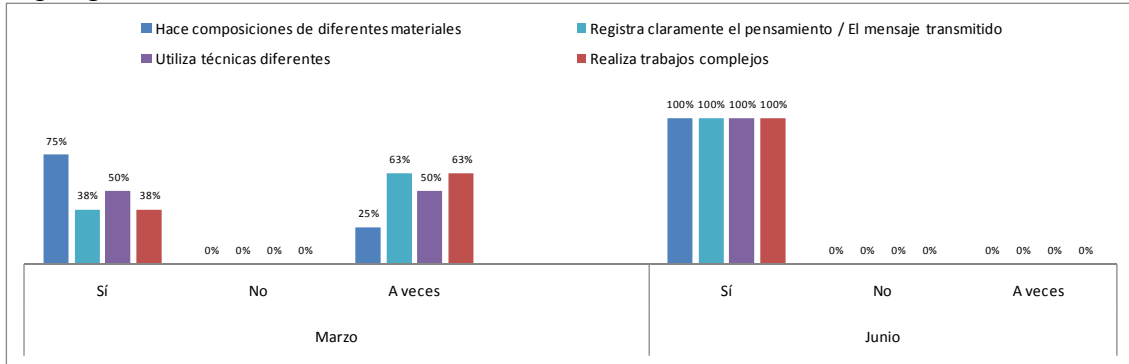
Rapazes e raparigas



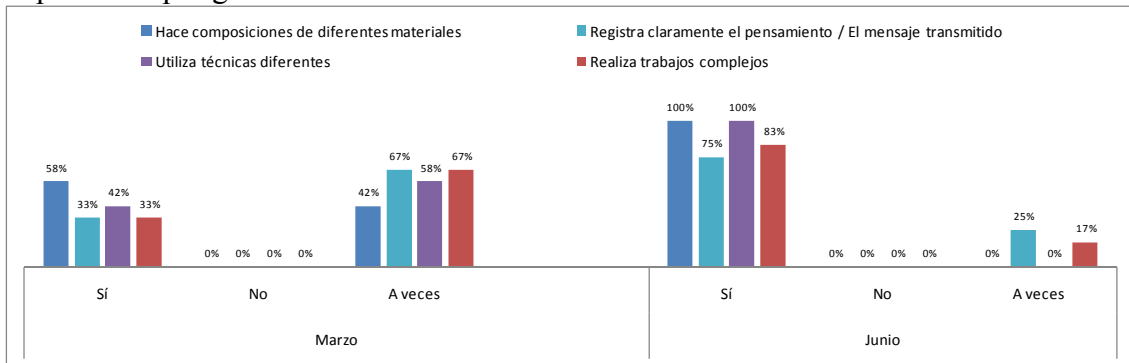
Domínio da Expressão plástica Rapazes



Raparigas

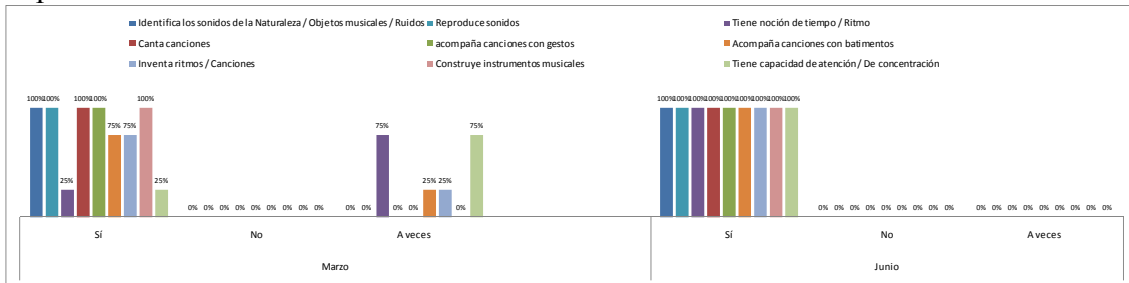


Rapazes e raparigas

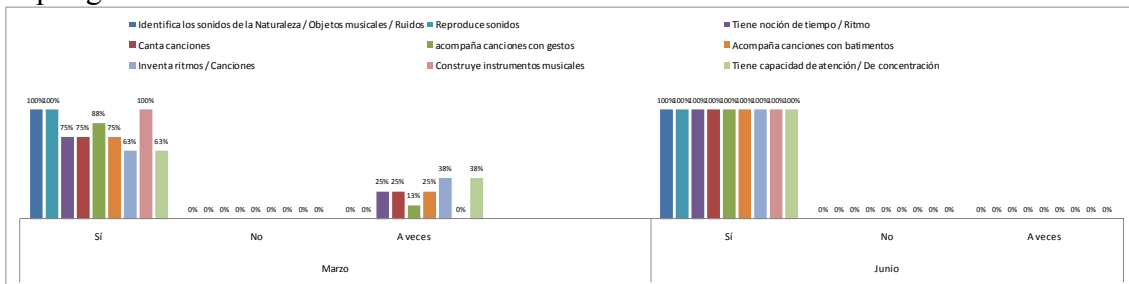


Domínio da Expressão Musical

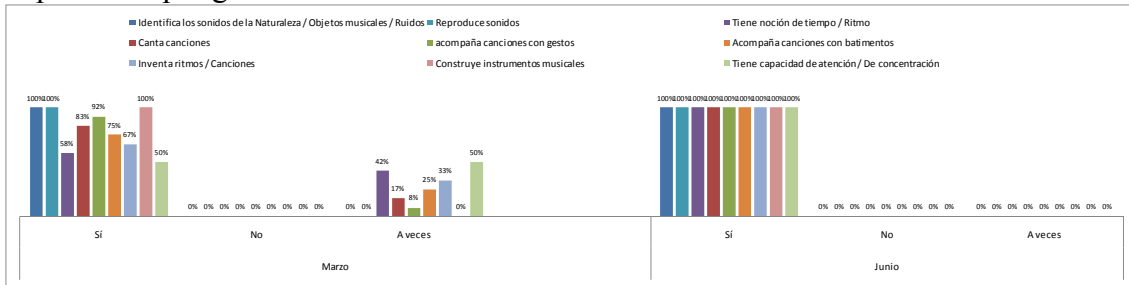
Rapazes



Raparigas

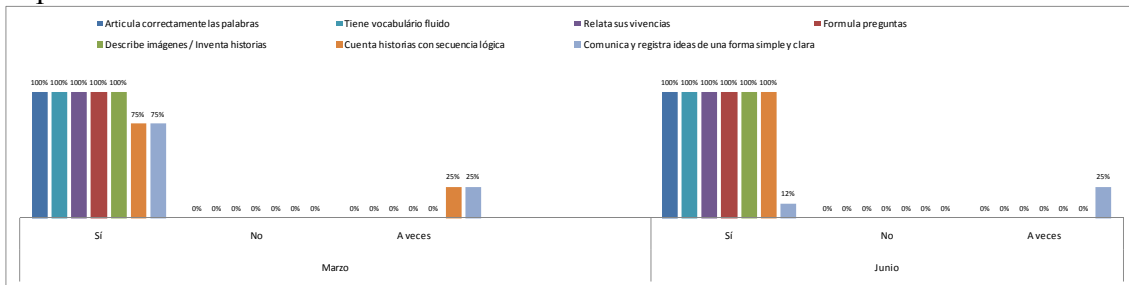


Rapazes e raparigas

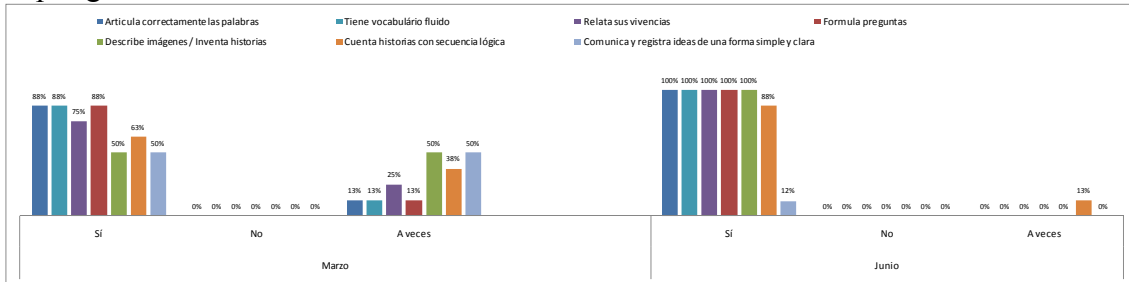


Domínio da Língua Portuguesa

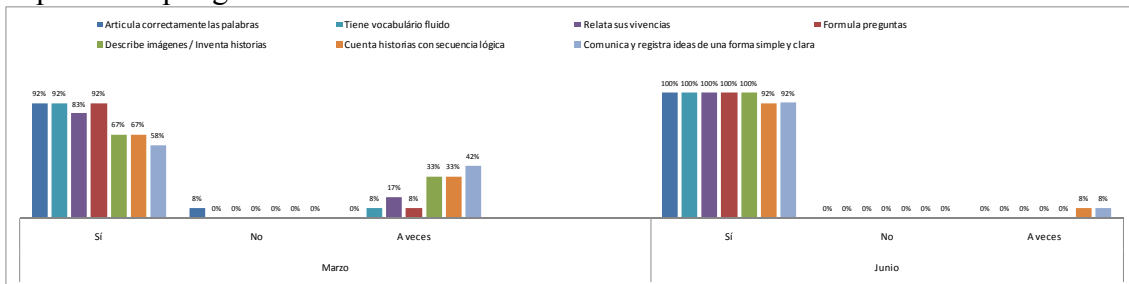
Rapazes



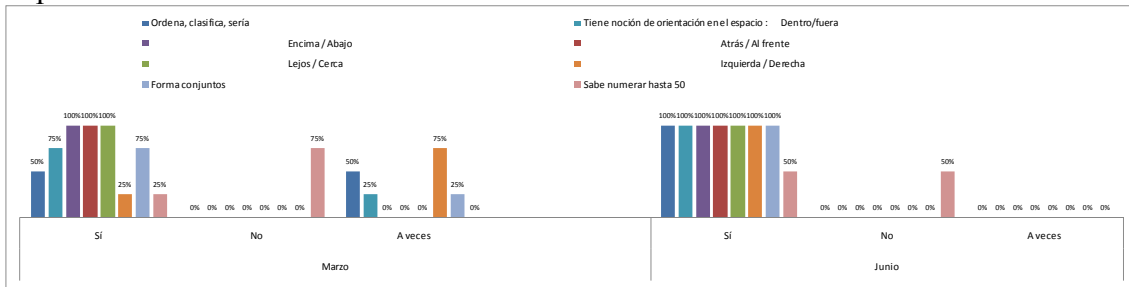
Raparigas



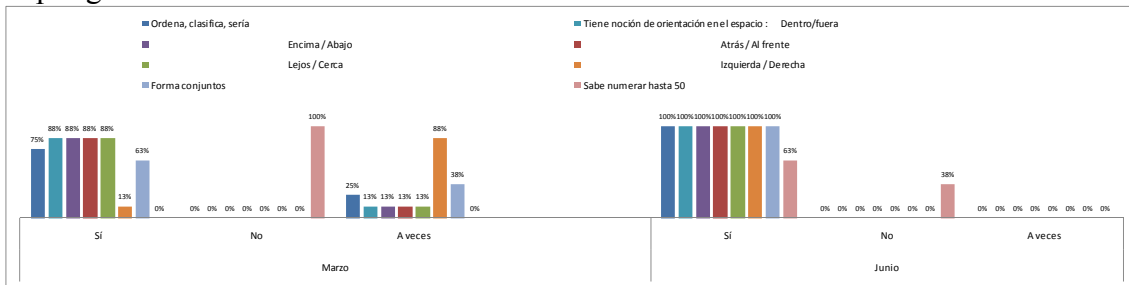
Rapazes e raparigas



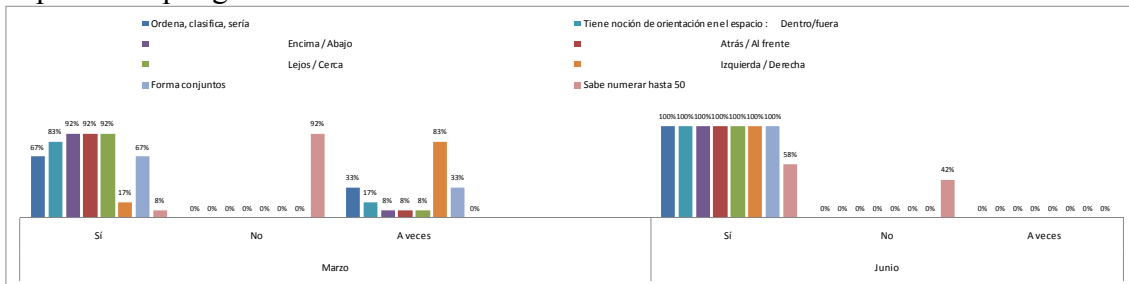
Área da Matemática Rapazes



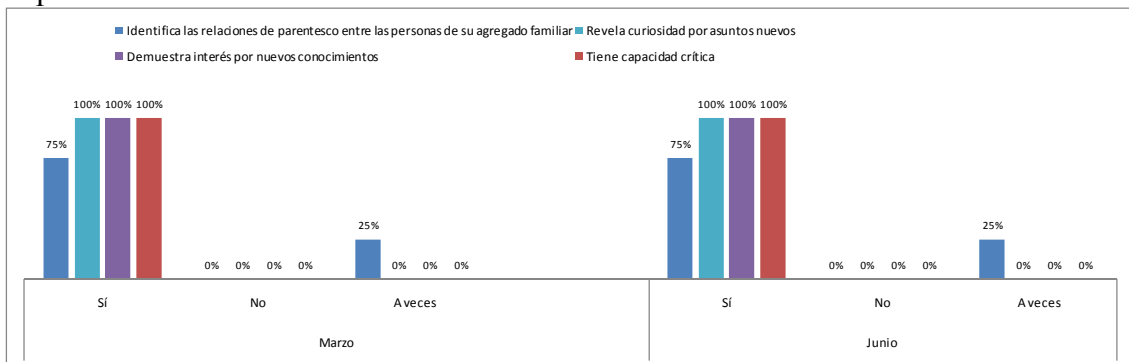
Raparigas



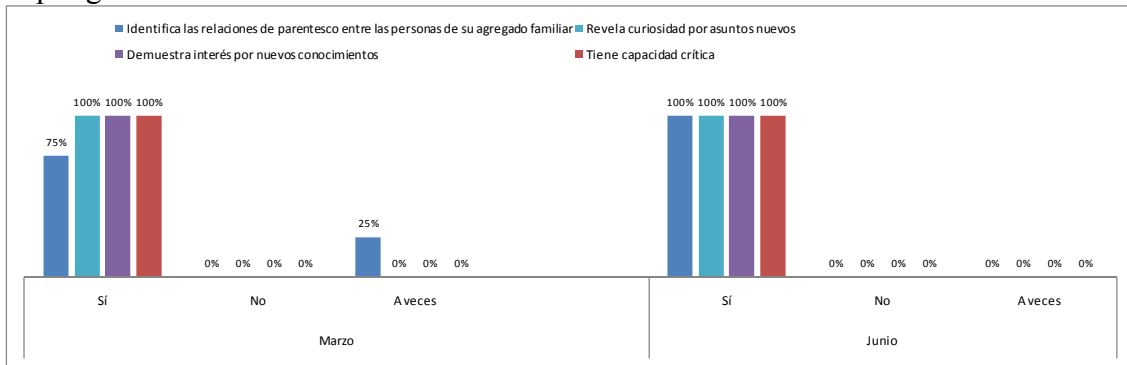
Rapazes e raparigas



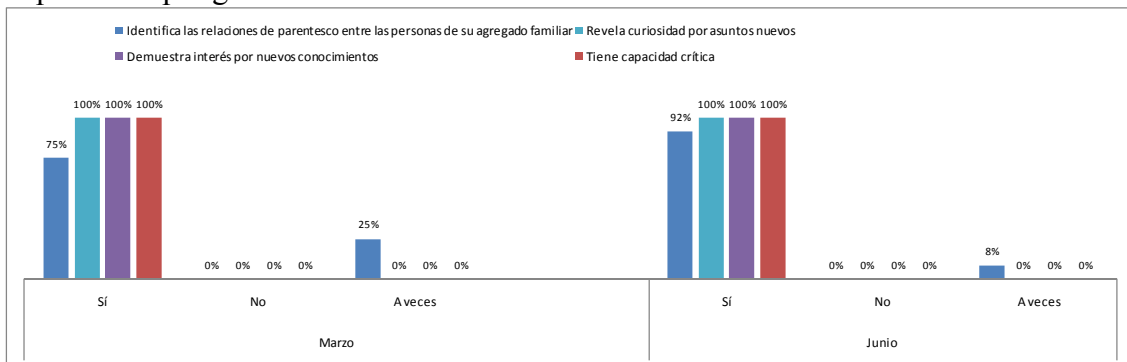
Área do Conhecimento do Mundo Rapazes



Raparigas



Rapazes e raparigas



Anexo B

Grelha de planificação de educação musical para o jardim de infância

OBJECTIVOS	CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	TEMPO

Quadro de caracterização das turmas do jardim de infância

Contexto pessoal e escolar

Nº total de alunos	
Nº de alunos do sexo feminino	
Nº de alunos do sexo masculino	
Nº de alunos com necessidades educativas especiais	

Contexto social e económico

Idade das mães: 25 a 30	<input type="checkbox"/>	31 a 35	<input type="checkbox"/>	36 a 40	<input type="checkbox"/>	41 a 45	<input type="checkbox"/>	+ de 45	<input type="checkbox"/>
Idade dos pais: 25 a 30	<input type="checkbox"/>	31 a 35	<input type="checkbox"/>	36 a 40	<input type="checkbox"/>	41 a 45	<input type="checkbox"/>	+ de 45	<input type="checkbox"/>
Número de famílias monoparentais	<input type="checkbox"/>								
Alunos com pais separados ou divorciados	<input type="checkbox"/>								
Alunos com pais a trabalhar no estrangeiro	<input type="checkbox"/>								

PROFISSÃO DOS PAIS	Pais	Mães
Costureira		
Operário têxtil		
Construção civil		
Motorista		
Industrial		
Marceneiro		
Encarregado têxtil		
Empregado de balcão		
Bordadeira		

Pasteleiro		
Guia turístico		
Talhante		
Cortador		
Sem profissão/desempregados		
Reformados		
HABILITAÇÃO LITERÁRIA DOS PAIS		
4º ano de escolaridade ou menos		
5º ou 6º ano de escolaridade		
8º ou 9º ano de escolaridade		
12º ano de escolaridade		
Bacharelato/licenciatura		
Nº DE IRMÃOS:		
<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ou mais		

Nº de alunos que ouvem mal <input type="checkbox"/>	Nº de alunos que vêem mal <input type="checkbox"/>
Nº de alunos com alergias <input type="checkbox"/>	
Nº de alunos com problemas de garganta <input type="checkbox"/>	
SITUAÇÕES ESPECIAIS	

Ficha de observação do desenvolvimento das crianças do Jardim de infância

AGRUPAMENTO ALÉM-RIO

Ficha de Observação do Desenvolvimento das Crianças do Jardim de Infância
Pré-Escolar Ano lectivo

_____/_____/_____
JARDIM DE
INFÂNCIA _____

Aluno: _____

Data de nascimento ____/____/____
Ano: ____ Turma ____ Nº ____ Processo
nº _____

Regista algum problema de
saúde? _____

Encarregado de
Educação _____

Morada _____

Código Postal: _____

Localidade: _____

Telefone: Casa _____

Trabalho: _____ Telemóvel: _____

E-mail: _____@_____

Educadora de
infância _____

A Educadora de infância

Sequeirô, _____ Data: _____
de _____ de _____

ÁREA DE FORMAÇÃO PESSOAL E SOCIAL
(Área integradora de todo o processo de educação Pré-Escolar, enquadrando e suportando outras áreas)

À DESCOBERTA DE SI MESMO		Sim		Não		Às vezes	
		Março	Junho	Março	Junho	Março	Junho
	Identifica as partes constituintes do seu corpo: cabeça, tronco e membros						
	Reconhece e aplica normas de higiene corporal						
	Descreve a sucessão de actos praticados ao longo do dia						

À DESCOBERTA DOS OUTROS	Tem bom relacionamento com os colegas e com os adultos						
	Aceita regras negociadas com o grupo e com os adultos						
	Interage em pequeno e em grande grupo						
	Participa activamente nas actividades						
	Questiona ordens, sugestões ou ideias (sentido crítico)						

ÁREA DAS EXPRESSÕES E COMUNICAÇÃO
(Engloba as aprendizagens relacionadas com o desenvolvimento psicomotor e simbólico que determinam a compreensão e o progressivo domínio de diferentes formas de linguagem).

DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MOTORA		Sim		Não		Às vezes	
		Março	Junho	Março	Junho	Março	Junho
	Corre						
	Tem movimentos coordenados						
	Desloca-se sobre uma linha						
	Orienta-se no espaço						
	Tem lateralidade adquirida						

DOMÍNIO DA EXPRESSÃO DRAMÁTICA	Imita pessoas representativas afectivamente						
	Caracteriza-se de acordo com o personagem						
	Lidera a acção a desenvolver						
	É imaginativa / Criativa / Espontânea / Desinibida						

DOMÍNIO DA MATEMÁTICA		Sim		Não		Às vezes	
		Março	Junho	Março	Junho	Março	Junho
	Ordena, classifica, seria						
	Tem noção de orientação no espaço : Dentro / Fora						
	Em cima / Em baixo						
	Atrás / À frente						
	Longe / Perto						
	Esquerda / Direita						
	Forma conjuntos						
	Sabe numerar até 50						

DOMÍNIO DA EXPRESSÃO PLÁSTICA		Sim		Não		Às vezes	
		Março	Junho	Março	Junho	Março	Junho
	Faz composições de diferentes materiais						
	Regista claramente o pensamento / A mensagem transmitida						
	Utiliza técnicas diferentes						
	Realiza trabalhos complexos						

DOMÍNIO DA EXPRESSÃO MUSICAL	Identifica os sons da Natureza / Objectos musicais / Ruídos						
	Reproduz sons						
	Tem noção de tempo / Ritmo						
	Canta canções						
	Mima						
	Acompanha canções com batimentos						
	Inventa ritmos / Canções						
	Constrói instrumentos musicais						
	Tem capacidade de atenção / De concentração						

DOMÍNIO DA LÍNGUA PORTUGUESA	Articula correctamente as palavras						
	Tem vocabulário fluído						
	Relata as suas vivências						
	Formula perguntas						
	Descreve gravuras / Inventa histórias						
	Conta histórias com sequência lógica						
	Comunica e regista ideias de uma forma simples e clara						

ÁREA DO CONHECIMENTO DO MUNDO (Articula as áreas anteriores interligando-as)

	Identifica as relações de parentesco entre as pessoas do seu agregado familiar						
	Revela curiosidade por assuntos novos						
	Demonstra interesse por novos conhecimentos						
	Tem capacidade crítica						

OBSERVAÇÕES:

Questionário aos alunos do 1º ciclo

Nome -----ano-----escola----- nº-----

Com quem vives?-----

Quantos irmãos tens?-----

Que idade têm os teus irmãos?-----

Quais são as pessoas da tua família que mais gostas de conviver? (pais, avós, tios, irmãos, primos)-----

Que idade têm os teus pais?-----

Qual é a escolaridade dos teus pais?-----

Os teus pais trabalham?-----

Qual é o trabalho dos teus pais?-----

Os teus pais são emigrantes?-----onde?-----

Os teus pais estão separados ou divorciados?-----

Tens algum problema de saúde? (vês mal, ouves mal, alguma doença...)-----

Quais são as disciplinas que mais gostas?-----

E as que gostas menos?-----

Estudas sozinho em casa ou tens ajuda de alguém?-----

Frequentas alguma sala de estudo?-----

Existe na tua família alguém alcoólico ou com problemas de drogas?-----

Grelha de análise das avaliações individuais do 1º ciclo

Aluno.....

NÍVEIS	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Língua Portuguesa															
Matemática															
Estudo do Meio															
Expressão Musical															
Expressão Plástica															
Educação Física															

Estudo Acompanhado															
Formação Cívica															
Área de Projecto															

Grelha para as planificações de educação musical no 1º ciclo

COMPETÊNCIAS	CONTEÚDOS	EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM	RECURSOS	TEMPO

Quadro de caracterização das turmas do 1º ciclo

Contexto pessoal e escolar

Nº total de alunos		Alunos do 3º ano	
Nº de alunos do sexo feminino		Nº de alunos com 1 retenção	
Nº de alunos do sexo masculino		Nº de alunos com 2 retenções	
Nº de alunos com necessidades educativas especiais			
Nº de alunos que frequentam salas de estudo			

Contexto social e económico

Idade das mães: 25 a 30	<input type="checkbox"/>	31 a 35	<input type="checkbox"/>	36 a 40	<input type="checkbox"/>	41 a 45	<input type="checkbox"/>	+ de 45	<input type="checkbox"/>
Idade dos pais: 25 a 30	<input type="checkbox"/>	31 a 35	<input type="checkbox"/>	36 a 40	<input type="checkbox"/>	41 a 45	<input type="checkbox"/>	+ de 45	<input type="checkbox"/>
Número de famílias monoparentais	<input type="checkbox"/>								
Alunos com pais separados ou divorciados	<input type="checkbox"/>								

Alunos com pais a trabalhar no estrangeiro

PROFISSÃO DOS PAIS	Pais	Mães
Costureira		
Operário têxtil		
Construção civil		
Motorista		
Industrial		
Marceneiro		
Encarregado têxtil		
Empregado de balcão		
Bordadeira		
Pasteleiro		
Guia turístico		
Talhante		
Cortador		
Sem profissão/desempregados		
Reformados		
HABILITAÇÃO LITERÁRIA DOS PAIS		
4º ano de escolaridade ou menos		
5º ou 6º ano de escolaridade		
8º ou 9º ano de escolaridade		
12º ano de escolaridade		
Bacharelato/licenciatura		
Nº DE IRMÃOS:		
<input type="checkbox"/> 0 <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 3 ou mais		

Nº de alunos que ouvem mal

Nº de alunos que vêem mal

Nº de alunos com alergias

Nº de alunos com problemas de garganta

SITUAÇÕES ESPECIAIS

Anexo C

Avaliação individual dos alunos de S. Martinho do Campo

Aluno 1	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS				X					X					X	
Língua Portuguesa				X					X					X	
Matemática				X					X					X	
Estudo do Meio				X						X					X
Expressão Musical			X						X						X
Expressão Plástica				X					X						X
Educação Física			X						X						X
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica				X					X						X
Área de Projecto				X					X						X

Aluno 2	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS				X					X					X	
Língua Portuguesa				X					X					X	
Matemática				X					X					X	
Estudo do Meio				X					X					X	
Expressão Musical					X					X					X
Expressão Plástica					X					X					X
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica					X					X					X
Área de Projecto					X					X					X

Aluno 3	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS				X					X					X	
Língua Portuguesa				X					X					X	
Matemática				X				X					X		
Estudo do Meio				X					X						X
Expressão Musical				X						X					X
Expressão Plástica				X						X				X	
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica					X					X					X
Área de Projecto				X						X					X

Aluno 4	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS				X					X					X	
Língua Portuguesa				X					X					X	
Matemática				X					X					X	
Estudo do Meio				X					X					X	
Expressão Musical					X					X					X
Expressão Plástica					X					X					X
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica					X					X					X
Área de Projecto					X					X					X

Aluno 5	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS				X					X					X	
Língua Portuguesa				X					X					X	
Matemática				X					X					X	
Estudo do Meio				X					X					X	
Expressão Musical					X					X					X
Expressão Plástica					X					X					X
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica				X					X						X
Área de Projecto					X					X					X

Aluno 6	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X						X				X		
Expressão Musical					X					X					X
Expressão Plástica					X					X					X
Educação Física				X					X				X		
Estudo Acompanhado				X					X				X		
Formação Cívica					X					X					X
Área de Projecto					X					X					X

Aluno 7	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X						X	
Matemática			X						X						X
Estudo do Meio				X						X					X
Expressão Musical					X					X					X
Expressão Plástica				X						X				X	
Educação Física					X					X					X
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica					X					X					X
Área de Projecto					X					X					X

Aluno 8	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa				X				X						X	
Matemática				X					X						X
Estudo do Meio					X					X					X
Expressão Musical					X					X					X
Expressão Plástica					X					X					X
Educação Física				X						X					X
Estudo Acompanhado				X						X				X	
Formação Cívica					X					X					X
Área de Projecto					X					X					X

Aluno 9	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X						X				X		
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica				X					X				X		
Educação Física				X					X				X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto				X					X				X		

Aluno 10	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio				X				X					X		
Expressão Musical					X					X					X
Expressão Plástica				X						X					X
Educação Física				X					X				X		
Estudo Acompanhado				X					X				X		
Formação Cívica					X					X					X
Área de Projecto					X					X					X

Aluno 11	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical				X				X					X		
Expressão Plástica				X				X					X		
Educação Física				X					X				X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica				X					X				X		
Área de Projecto			X					X					X		

Aluno 12	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NIVEIS					X					X					X
Língua Portuguesa					X					X					X
Matemática					X					X					X
Estudo do Meio					X					X					X
Expressão Musical					X					X					X
Expressão Plástica					X					X					X
Educação Física					X					X					X
Estudo Acompanhado					X					X					X
Formação Cívica					X					X					X
Área de Projecto					X					X					X

Aluno 13	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NIVEIS			X					X					X		
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical				X				X					X		
Expressão Plástica				X				X					X		
Educação Física				X				X					X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica				X				X					X		
Área de Projecto				X				X					X		

Aluno 14	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NIVEIS				X					X					X	
Língua Portuguesa				X					X					X	
Matemática				X					X					X	
Estudo do Meio				X					X					X	
Expressão Musical				X					X					X	
Expressão Plástica				X					X					X	
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica				X					X					X	
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 15	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NIVEIS			X					X					X		
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio				X					X					X	
Expressão Musical				X					X					X	
Expressão Plástica				X					X					X	
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica				X					X					X	
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 16	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NIVEIS				X					X					X	
Língua Portuguesa				X					X					X	
Matemática			X					X						X	
Estudo do Meio				X					X					X	
Expressão Musical				X					X					X	
Expressão Plástica				X					X					X	
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica				X					X					X	
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 17	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NIVEIS			X					X					X		
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical				X					X					X	
Expressão Plástica				X				X						X	
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica				X					X					X	
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 18	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS			X					X					X		
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical				X					X					X	
Expressão Plástica				X				X						X	
Educação Física					X				X						X
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica					X				X					X	
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 19	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS			X					X					X		
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio				X					X					X	
Expressão Musical				X					X					X	
Expressão Plástica					X			X						X	
Educação Física				X						X				X	
Estudo Acompanhado				X				X					X		
Formação Cívica					X					X					X
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 20	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS			X					X					X		
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática		X						X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical					X				X					X	
Expressão Plástica				X				X					X		
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica				X					X					X	
Área de Projecto				X				X					X		

Aluno 21	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS				X					X					X	
Língua Portuguesa				X					X					X	
Matemática				X					X					X	
Estudo do Meio					X				X					X	
Expressão Musical					X					X					X
Expressão Plástica					X					X					X
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica				X					X						X
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 22	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS				X					X						X
Língua Portuguesa				X					X						X
Matemática				X					X						X
Estudo do Meio					X				X						X
Expressão Musical					X					X					X
Expressão Plástica					X				X						X
Educação Física					X					X					X
Estudo Acompanhado				X					X						X
Formação Cívica				X					X						X
Área de Projecto					X					X					X

Aluno 23	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS			X					X					X		
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical				X					X					X	
Expressão Plástica				X				X						X	
Educação Física				X					X					X	
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto			X					X					X		

Avaliação Individual dos Alunos da Lage (turma de controlo)

Aluno 1	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa				X					X					X	
Matemática					X				X					X	
Estudo do Meio			X						X				X		
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica				X					X				X		
Educação Física			X					X					X		
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica				X					X					X	
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 2	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio				X					X					X	
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica			X						X					X	
Educação Física			X					X						X	
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica				X					X					X	
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 3	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica				X				X					X		
Educação Física			X					X					X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto			X					X					X		

Aluno 4	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa				X					X				X		
Matemática				X					X					X	
Estudo do Meio				X					X					X	
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica				X					X					X	
Educação Física			X						X					X	
Estudo Acompanhado			X						X				X		
Formação Cívica				X					X					X	
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 5	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa		X					X					X			
Matemática		X					X					X			
Estudo do Meio		X					X					X			
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica			X					X					X		
Educação Física			X					X					X		
Estudo Acompanhado		X					X					X			
Formação Cívica		X					X					X			
Área de Projecto		X					X					X			

Aluno 6						1º período					2º período					3º período				
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS																				
Língua Portuguesa			X					X									X			
Matemática				X													X			
Estudo do Meio			X					X									X			
Expressão Musical			X					X									X			
Expressão Plástica			X					X									X			
Educação Física				X					X									X		
Estudo Acompanhado			X					X									X			
Formação Cívica			X						X								X			
Área de Projecto			X					X										X		

Aluno 7						1º período					2º período					3º período				
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS																				
Língua Portuguesa		X						X									X			
Matemática		X						X									X			
Estudo do Meio		X						X									X			
Expressão Musical			X						X								X			
Expressão Plástica				X				X									X			
Educação Física			X					X									X			
Estudo Acompanhado			X					X									X			
Formação Cívica			X						X								X			
Área de Projecto			X						X								X			

Aluno 8						1º período					2º período					3º período				
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS																				
Língua Portuguesa			X					X									X			
Matemática			X					X									X			
Estudo do Meio				X					X								X			
Expressão Musical			X					X									X			
Expressão Plástica			X						X								X			
Educação Física			X					X									X			
Estudo Acompanhado			X					X								X				
Formação Cívica			X					X								X				
Área de Projecto			X					X								X				

Aluno 9						1º período					2º período					3º período				
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS																				
Língua Portuguesa									X											X
Matemática													X							X
Estudo do Meio				X						X									X	
Expressão Musical			X							X									X	
Expressão Plástica				X					X										X	
Educação Física				X					X								X			
Estudo Acompanhado				X						X									X	
Formação Cívica			X							X									X	
Área de Projecto				X						X									X	

X

Aluno 10						1º período					2º período					3º período				
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS																				
Língua Portuguesa			X					X									X			
Matemática			X					X									X			
Estudo do Meio			X						X									X		
Expressão Musical			X					X									X			
Expressão Plástica				X				X									X			
Educação Física				X				X									X			
Estudo Acompanhado			X					X									X			
Formação Cívica			X					X									X			
Área de Projecto			X					X									X			

Aluno 11						1º período					2º período					3º período				
						1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS																				
Língua Portuguesa			X					X									X			
Matemática			X					X									X			
Estudo do Meio			X					X									X			
Expressão Musical			X					X									X			
Expressão Plástica			X					X									X			
Educação Física				X				X									X			
Estudo Acompanhado			X					X									X			
Formação Cívica		X						X									X			
Área de Projecto			X					X									X			

Aluno 12	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa		X						X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica			X					X					X		
Educação Física				X				X					X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto			X					X					X		

Aluno 13	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática				X					X					X	
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica				X					X					X	
Educação Física			X						X				X		
Estudo Acompanhado				X					X				X		
Formação Cívica				X					X				X		
Área de Projecto				X					X				X		

Aluno 14	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS					X					X					X
Língua Portuguesa										X					X
Matemática					X					X					X
Estudo do Meio				X						X				X	
Expressão Musical				X						X				X	
Expressão Plástica				X				X						X	
Educação Física				X				X					X		
Estudo Acompanhado				X					X					X	
Formação Cívica				X					X					X	
Área de Projecto				X					X					X	

Aluno 15	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica			X				X					X			
Educação Física				X				X					X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto			X					X					X		

Aluno 16	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa		X						X					X		
Matemática			X					X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica			X				X						X		
Educação Física				X				X					X		
Estudo Acompanhado		X						X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto			X					X					X		

Aluno 17	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática				X					X					X	
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica				X				X					X		
Educação Física				X				X					X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto				X					X				X		

Aluno 18	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática			X						X				X		
Estudo do Meio			X					X						X	
Expressão Musical			X					X						X	
Expressão Plástica		X					X						X		
Educação Física			X					X					X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto			X					X					X		

Aluno 19	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática				X					X					X	
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica				X				X					X		
Educação Física				X				X					X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto				X				X					X		

Aluno 20	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X				X					X			
Matemática		X						X					X		
Estudo do Meio			X					X					X		
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica			X					X					X		
Educação Física			X				X						X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto			X					X					X		

Aluno 21	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática				X					X				X		
Estudo do Meio				X				X						X	
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica				X				X					X		
Educação Física				X				X					X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto			X					X					X		

Aluno 22	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa			X					X					X		
Matemática				X					X				X		
Estudo do Meio			X					X						X	
Expressão Musical			X					X					X		
Expressão Plástica				X				X						X	
Educação Física			X					X					X		
Estudo Acompanhado			X					X					X		
Formação Cívica			X					X					X		
Área de Projecto			X					X					X		

Aluno 23	1º período					2º período					3º período				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
NÍVEIS															
Língua Portuguesa				X						X				X	
Matemática					X					X					X
Estudo do Meio				X					X						X
Expressão Musical				X					X					X	
Expressão Plástica				X				X					X		
Educação Física				X				X					X		
Estudo Acompanhado			X						X					X	
Formação Cívica				X					X						X
Área de Projecto				X					X						X

Quadro resumo da intervenção com educação musical e a interdisciplinaridade
(feita pela professora titular da turma do 1º ciclo de S. Martinho do Campo)

Sessão	Data	Sumário	Interdisciplinaridade				
			Língua Portuguesa	Matemática	Estudo do Meio	Expressão Plástica	Expressão Dramática
1ª.	10/04/2008	Entoar a canção "O Pastorzinho" Iniciar a leitura e escrita musical (a pauta e as notas musicais.)	Organizar famílias de palavras (pastor, casa, canto,...) Nomes colectivos (rebanho, manada, ...)	Linhas paralelas/Perpendiculares Cálculos com: adições, subtracções, multiplicações e divisões	Actividades económicas. Agricultura. - Criação de gado;	• Ilustrar visualmente temas e situações	▪ Realizar improvisações e dramatizações a partir de histórias ou situações simples
2ª.	15/04/2008	Entoar a canção "Na quinta do Tio Manel" Imitar e identificar vozes de animais (cartões com imagens de animais, identificar em CD).	Comparar onomatopeias com os sons que imitam ou sugerem; - Substantivos comuns e colectivos.	- Representar valores monetários utilizando o euro (€). - Operações com medidas de peso	Actividades económicas. Agricultura. - Produtos agrícolas; - Criação de gado;	Criação de formas.	Experimentar maneiras diferentes de produzir sons. Jogos de mímica.
3ª.	24/04/2008	Entoar canções (Gaivota e Meios de Transporte). Marcar os	Interpretar e recriar em linguagem verbal mensagens não	Registar e comparar a duração de algumas actividades	Actividades económicas. Comércio	Desenho de mapas. Medições do espaço.	Improvisar palavras, sons, atitudes, gestos e movimentos ligados a uma acção precisa.

		tempos com palmas, Identificar sons de meios de transporte em CD, imagens de meios de transporte.	verbais (sons, gestos, imagens).	(tempo gasto a percorrer determinada distância...).			
4ª.	8/05/2008	Entoar as canções “Traz outro amigo também” e “Na Quinta do Tio Manel” Ler e ouvir poemas sobre a amizade. Identificar vozes de animais.	Ouvir, ler, ler narrativas e poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas.	Medir o perímetro de polígonos. Calcular o perímetro de polígonos. Efectuar operações.	Actividades económicas. Comércio	– Ilustração de textos.	Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto.
5ª.	15/05/2008	Iniciar a aprendizagem de um instrumento (flauta). Trabalhar a leitura expressiva do texto”A Menina do Mar”	Ouvir, ler, ler narrativas e poemas de extensão e complexidade progressivamente alargadas.	Formulação e resolução de problemas.	Actividades económicas. - Pesca, salicultura e apanha de algas; Turismo	Execução de uma banda desenhada a partir de um texto.	Experimentar diferentes maneiras de dizer um texto.
6ª.	21/05/2008	Identificar as noções de acelerando/retardando, lento/rápido, piano/forte	Distinguir em, frases simples, os elementos fundamentais (por extensão e por redução);	Ordenar números inteiros em sequências crescentes e decrescentes.	Actividades económicas.	Medições do espaço. Organização de formas num espaço.	– Jogos de exploração; – Voz;

		numa audição de um CD.		Comparar velocidades.			
7ª.	28/05/2008	Entoar canções (“Olha o sinal” “O meu pai é lavrador”). Identificar as noções de acelerando/retardando, lento/rápido, piano/forte numa audição de um CD.	Verificar a mobilidade de alguns elementos da frase; Leitura expressiva. Leitura de frases : rápido, lento, piano, forte.	Formulação e resolução de problemas.	Segurança rodoviária.	Formas geométricas. Construção de figuras com o <i>Tangram</i> .	Explorar o espaço circundante. Adaptar a diferentes espaços os movimentos e a voz. Explorar as relações do corpo com os objectos.
8ª.	13/06/2008	Sinais musicais de crescendo/ diminuendo, forte/piano, acelerando/retardando. Leitura expressiva de vários textos.	Praticar a leitura dialogada, distinguindo as intervenções das personagens. Leitura de frases : acelerando e retardando, crescendo e diminuendo	Estabelecer relações de ordem entre números e utilizar a simbologia >, <, =.	Segurança rodoviária.	Criação e ilustração de histórias com o <i>Tangram</i> .	Experimentar maneiras diferentes de produzir sons.
9ª	19/06/2008	Ensaio da dança “greensleeves” Ensaio do acompanhamento com: guitarra, batoque, triângulo, pandeireta e bombo	Criação colectiva de uma pequena peça dramática	Operações com: anos e séculos.	Pesquisa sobre as roupas da época.	Elaboração de um cartaz com figuras pintadas, recortadas e coladas , representando o quotidiano da época.	Preparação da peça dramática.

10ª	26/06/2008	Ensaio da dança "greensleeves" Ensaio do acompanhamento com: guitarra, batuque, triângulo, pandeireta e bombo	Leitura de textos antigos. Observação da evolução de algumas palavras.	Operações com: anos e séculos.	Comparar hábitos de higiene e modos de vida daquela altura com os actuais. Pesquisa sobre os instrumentos medievais.	Construção de instrumentos musicais.	Representação da peça dramática.
-----	------------	--	---	--------------------------------	---	--------------------------------------	----------------------------------

Relatório crítico do trabalho realizado e das competências desenvolvidas.

Tiago Valério Coelho Moreira, casado, residente na Travessa do Souto da Ponte, em S. Tomé de Negrelos – Santo Tirso, a exercer funções docentes no Agrupamento de Escolas de S. Martinho do Campo, realizou uma intervenção musical de uma hora por semana em contexto interdisciplinar de Abril a Junho de 2008 numa turma do 3º ano do 1º ciclo desta escola. Esta intervenção é uma componente prática de um doutoramento na área de Educação Musical que está a realizar em Valladolid (Espanha), cujo tema é: “ A educação musical nos jardins-de-infância e no primeiro ciclo da escola portuguesa num contexto de interdisciplinaridade para a aquisição de competências”.

Este trabalho deu resposta às necessidades pessoais manifestadas relativamente ao desenvolvimento de competências que permitissem produzir os mais diversificados documentos didáctico-pedagógicos. O projecto formativo em causa possibilitou a aquisição de capacidades, competências e atitudes ditas transversais às actividades docentes. Após uma análise detalhada da intervenção nesta turma do terceiro ano, poderei afirmar que resultou numa mais-valia de conhecimentos e de capacidades na:

- ▶ utilização de recursos da área de Educação Musical que possam ser transportadas para uma nova dinamização pedagógica dos alunos em actividades a serem desenvolvidas, dentro da sala de aula.
- ▶ produção de materiais de apoio para as aulas e para outras áreas que impliquem o processo de ensino/aprendizagem.

Parecer sobre as metodologias empregues:

- ▶ A troca de saberes e de experiências durante o processo, nas sessões presenciais, permitiu atempadamente redefinir objectivos, estratégias e metodologias, buscando a maximização da eficácia e adequação do projecto em desenvolvimento.
- ▶ Foi criado um espaço em que os momentos de reflexão acerca da minha prática individual na escola, promoveram a ligação entre as competências adquiridas e a implementação criativa da sua utilização em contextos educativos. Assim, a alternância entre aspectos técnicos/teóricos e aplicações práticas permitiu criar dinâmicas adequadas em cada sessão presencial conjunta, consonantes com o modelo de intervenção didáctica que se pretendeu intensificar e de acordo com as expectativas e necessidades por mim evidenciadas.
- ▶ A actividade desenvolvida, resultou num acréscimo de influência e de alcance dos saberes adquiridos, assim dinamizados pela troca de opiniões com a professora titular da turma, promovendo a reflexão através da partilha.

Apreciação global

- ▶ Os objectivos do trabalho foram globalmente atingidos.
- ▶ Tanto os temas como as metodologias e os conteúdos abordados foram pertinentes e adequadamente tratados. Acedeu-se a uma perspectiva mais articulada de abordar a Educação Musical.

- ▶ O trabalho realizado constituiu para a prática docente uma mais-valia partilhada na escola onde pertence, tornando incontornável considerar positivo o seu alcance.
- ▶ As estratégias utilizadas ao longo das diferentes sessões foram adequadas tanto em termos de selecção como de implementação, com o necessário equilíbrio entre a componente prática e a teórica.
- ▶ Os meios utilizados, foram adequados aos objectivos a alcançar.
- ▶ O trabalho permitiu perspectivar a Educação Musical como mais um recurso para a planificação de oportunidades de aprendizagem diversificadas ao nível disciplinar, ao nível interdisciplinar e ao nível extracurricular, para além de consubstanciar uma relação pedagógica diferente, eventualmente mais facilitadora do processo de construção de conhecimento dos alunos.
- ▶ A metodologia adoptada permitiu uma eficaz articulação com a Professora titular de turma tendo como objectivo valorizar aprendizagens e obter resultados francamente positivos. A título de exemplo construíram-se com frequência canções baseadas em temas da Língua Portuguesa, Meio Físico e Matemática que serviram como ponto de partida ou de consolidação das aprendizagens.
- ▶ A actividade desenvolvida foi bem sucedida, obedecendo a uma adequada gestão por parte do professor, com grande empenho e motivação da turma. Desenvolveu-se numa perspectiva de formação em que a aplicação prática dos saberes, aliada a uma adequada dinâmica pedagógica, promoveu o debate e a troca de experiências e saberes, constituiu um verdadeiro enriquecimento para todos os intervenientes, com claras implicações na vida quotidiana da turma.

Foi apresentado e explicado, no dia 30 de Outubro de 2009, o desenvolvimento do projecto de intervenção acima referido aos professores do 1º ciclo desta escola e no dia 16 de Março de 2010 a todos os professores do 1º ciclo deste agrupamento.



Universidad de Valladolid

Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal

La educación musical en las guarderías y el primer ciclo de la escuela portuguesa, en un contexto de interdisciplinaridad para la adquisición de competencias

Doctorando: Tiago Valério Coelho Moreira

Director: Dr. D. José Ignacio Palacios Sanz

Valladolid 2012

Índice

1 INTRODUCCIÓN.....	3
1.1 Objetivos.....	3
1.2 Hipótesis.....	3
ESTADO DE LA CUESTIÓN	
2 ESTRUCTURA DE SISTEMA PORTUGUÉS.....	4
2.1 Educación Preescolar	4
2.2 Primero Ciclo de la Enseñanza Básica.....	4
2.3 Segundo Ciclo de la Enseñanza Básica.....	5
2.4 Tercer Ciclo de la Enseñanza Básica.....	5
2.5 Enseñanza Secundaria.....	5
2.6 Enseñanza Superior.....	6
2.7 Enseñanza Politécnica	6
2.8 La educación privada.....	6
3 LA GUARDERÍA.....	6
3.1 comprensión de los sonidos, hasta el ingreso en la guardería.....	6
3.2 Las orientaciones curriculares.....	8
3.3 La evaluación en la guardería.....	10
4 EL PRIMER CICLO.....	11
4.1 Programa de Expresión Musical para el Primer ciclo.....	12
4.2 Cualificaciones en el Primer ciclo.....	13
4.3 Evaluación en el primer ciclo.....	13
5 LA PSICOLOGIA DEL DESARROLLO: LA PERSPECTIVA MUSICAL.....	14
5.1 La interdisciplinaridad.....	17
5.2 Formación de profesores.....	20
6 METODOLOGÍA.....	22
6.1 Variables.....	23
6.2 Selección de la metodología.....	23
6.2.1 Características del método cuantitativo.....	24
6.2.2 Ventajas y límites del método cuantitativo.....	24
7 - MÉTODO DE RECOJA DE DATOS.....	24
7.1 - En la guardería:.....	24

7.1.1 - En el primer ciclo:.....	24
7.2 - El cuestionario.....	25
8 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.....	25
9 - LOCALIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN Y CARACTERIZACIÓN DEL MEDIO.....	27
9.1 – Grupo de la guardería de Sequeirô (grupo experimental).....	28
9.1.1 – Grupo de la guardería de Palmeira (grupo de control).....	29
9.2 Grupo del 1er ciclo de S. Martinho do Campo (grupo experimental).....	29
9.2.1 - Grupo del 1 ° ciclo de Lage - Vilarinho (grupo control).....	30
9.3 - Definición y constitución de las muestras.....	31
9.3.1 - Guardería:.....	31
9.3.2 – 1er. Ciclo.....	32
9.4 - Análisis de Datos.....	32
9.5 - Confidencialidad y cuestiones éticas.....	32
10 CONCLUSIONES.....	32
10.1 Conclusiones al paquete hacia fuera en guardería.....	32
10.2 Conclusiones parciales en el primero ciclo.....	34
10.2.1 La lengua portuguesa.....	34
10.2.2 Las matemáticas.....	34
10.2.3 Estudio del medio.....	34
10.2.4 Expresión musical.....	35
10.2.5 Expresión plástica.....	35
10.2.6 Educación física.....	35
10.2.7 Estudio acompañado.....	35
10.2.8 Formación cívica.....	35
10.2.9 Área del proyecto.....	36
10.3 Conclusiones globales:.....	36
10.3.1 En la guardería.....	36
10.3.2 En el Primer ciclo.....	37
8 SUGERENCIAS.....	38

RESUMEN DE LA TESIS

• **1 Introducción**

Nuestro trabajo consta de tres partes:

En la primera parte, tenemos el estado de la cuestión donde hacemos un resumen crítico de la bibliografía manejada en la tesis. Es constituida por el capítulo 1, (estructura del sistema educativo portugués); 2, (guardería); 3, (1º ciclo); 4, (interdisciplinaridad); 5, Formación de profesores); 6, (caracterización de los grupos y la planificación de las clases). En la segunda parte, constituida por el capítulo 7, (metodología) abordamos las metodologías a aplicar, buscando que sean adecuadas a nuestra investigación. Hacemos referencia a la población envuelta y a los instrumentos de recogida de datos. La tercera parte engloba el capítulo VIII de nuestro trabajo y está constituida por la investigación empírica, (en la que buscamos verificar las hipótesis presentadas, a través del análisis de los resultados); la conclusión; la indicación de la bibliografía y los anexos.

1.1 Hipótesis

Las hipótesis de nuestro trabajo son:

- La utilización sistemática de la interdisciplinaridad a través de la educación musical, favorece el éxito escolar.
- La utilización sistemática de la interdisciplinaridad a través de la educación musical, no tiene influencia en el éxito escolar.

1.2 Objetivos

También se han definido los siguientes objetivos:

- Identificar la valorización por los profesores de la disciplina de educación musical en un contexto interdisciplinar.
- Analizar la contribución de la formación de los profesores para la interdisciplinariedad de la música.
- Comprender y analizar la utilización sistemática de la educación musical en un contexto interdisciplinar y su influencia en el éxito escolar.
- Acompañar dos clases de la guardería, teniendo una de ellas intervención con educación musical en un contexto interdisciplinar y la otra no.

- Acompañar dos grupos del 3er. año del ciclo de la enseñanza básica, teniendo una de ellas intervención con educación musical en un contexto interdisciplinar y la otra no.
- Averiguar si hay diferentes desarrollos en el éxito escolar entre chicos y chicas.
- Verificar si hay coordinación y colaboración entre los profesores de música de las AEC con las profesoras titulares de las clases.
- Saber si las profesoras y las educadoras utilizan la educación musical en la sala de la clase.
- Averiguar si los profesores utilizan música en un contexto interdisciplinar.

ESTADO DE LA CUESTIÓN

2 Estructura Del Sistema Educativo Portugués

El Sistema Educativo Portugués comprende la Educación Preescolar, la Educación Escolar y la Educación Extra-Escolar. La Educación Preescolar no es obligatoria. La Educación Escolar comprende las Enseñanzas Básico (primero, segundo y tercer ciclos), Secundario y Superior. Los nueve años que componen la Enseñanza Básica son de frecuencia obligatoria. La Educación Extra-Escolar engloba actividades de alfabetización y de educación de base, de perfeccionamiento y actualización cultural y científica y la iniciación, reconversión y perfeccionamiento profesional.

2.1 - Educación Preescolar

La Educación Pre-Escolar es complementario y o supletoria de la acción educativa de la familia, con la cual establece estrecha cooperación. La Educación Pre-Escolar se destina a la niños con edades comprendidas entre los tres años y la edad de ingreso en el primer Ciclo de la Enseñanza Básica (seis años). La frecuencia de la Educación Pre-Escolar es facultativa, pues se reconoce que a la familia cabe un papel esencial en el proceso de la educación del niño en la franja etaria comprendida por esta enseñanza.

2.2 - Primero Ciclo de la Enseñanza Básica

El primer Ciclo de la Enseñanza Básica tiene la duración de cuatro años (del 1.º al 4.º año de la Enseñanza Básica). La enseñanza es de la responsabilidad de un único profesor, que puede ser ayudado en áreas especializadas (lenguas extranjeras, expresión

corporal, educación musical o educación especial, entre otras). Ingresan en la Enseñanza Básica los niños que completen seis años de edad hasta 15 de Septiembre del año en que el año lectivo tiene inicio. Los niños que completen los seis años de edad entre 16 de Septiembre y 31 de Diciembre de ese mismo año pueden ingresar en la Enseñanza Básica si tal fuera requerido por el encargado de educación.

La frecuencia de la Enseñanza Básica es obligatoria pero esta obligatoriedad termina a los 15 años de edad.

2.3 - Segundo Ciclo de la Enseñanza Básica

El segundo Ciclo de la Enseñanza Básica tiene la duración de dos años (de 5.º y 6.º años de la Enseñanza Básica). En el segundo Ciclo de la Enseñanza Básica, la enseñanza se organiza por áreas interdisciplinarias de formación básica y, regla general, existe un profesor por área disciplinar.

2.4 - Tercer Ciclo de la Enseñanza Básica

El tercer Ciclo de la Enseñanza Básica tiene la duración de tres años (del 7.º al 9.º año de la Enseñanza Básica). En el tercer Ciclo de la Enseñanza Básica, la enseñanza se organiza según un plan de estudio unificado, que integra áreas vocacionales diversificadas. Existe un profesor por disciplina o grupo de disciplinas.

2.5 - Enseñanza Secundaria

Los cursos de la Enseñanza Secundaria tienen la duración de tres años. Tienen acceso a cualquier curso de la Enseñanza Secundaria los alumnos que completen con aprovechamiento la Enseñanza Básica obligatoria. En la Enseñanza Secundaria cada profesor es responsable, en principio, por una sólo disciplina. La escuela secundaria está organizada de manera diferente, hay cursos técnicos profesionales, orientado a la vida laboral y cursos orientados para estudios posteriores. Contienen componentes de la formación de un sentido técnico, el lenguaje tecnológico y profesional y la cultura portuguesa adecuada a su naturaleza. Los estudiantes que han optado por cursos técnicos y profesionales se les permiten cambiar su elección y viceversa.

La conclusión con aprovechamiento de la educación secundaria otorga el derecho a un diploma que certificará la formación recibida. En el caso de profesionales de carreras

técnicas orientadas a la vida laboral, la calificación obtenida es válida para los efectos de una determinada profesión.

2.6 - Enseñanza Superior

Tienen acceso a la Enseñanza Superior los individuos habilitados con el curso de la Enseñanza Secundaria o equivalente que hagan prueba de capacidad para su frecuencia. Tienen también acceso los individuos mayores de 25 años que, no poseyendo esta habilitación, hagan prueba especialmente adecuada de capacidad para su frecuencia. En la Enseñanza Superior son conferidos los grados académicos de Título de grado, licenciado, maestro y doctor.

Pueden aún ser atribuidos diplomas de estudios superiores especializados, así como otros certificados y diplomas para cursos de pequeña duración.

2.7 - Enseñanza Politécnica

La educación superior se da en el título de Título de grado. Los cursos de formación especializada de educación superior más para formar un todo coherente, con un curso de licenciatura anterior puede conducir a la obtención de un grado.

2.8 - La educación privada

Las instituciones de enseñanza privada y cooperativa pueden, en el ejercicio de la libertad de enseñanza y aprendizaje, seguir los contenidos del plan de estudios y contenidos programáticos de la enseñanza a cargo del Estado o adoptar planes y programas propios, salvaguardadas las disposiciones constantes del n.º 1 del artículo 55.º del Cap. VIII del Decreto-Ley N.º 46/86.el Decreto-Ley. Cuando la Enseñanza Particular y Cooperativo adoptar planos y programas propios, su reconocimiento oficial es concedido caso a caso, mediante evaluación positiva resultante del análisis de los respectivos currículos y de las condiciones pedagógicas de la realización de la enseñanza, según normas a establecer por Decreto-ley.

3 - La Guardería

3.1 - Comprensión de los Sonidos, Hasta el Ingreso en la Guardería

La comprensión del sonido comienza dentro del útero, siguiéndose el nacimiento del niño; las nanas; los primeros pasos; el papel de la familia; la entrada en la edad preescolar y la música como elemento de comunicación y socialización. Aquí hicimos

referencia al primer trabajo experimental (en los años 30), con bebés dentro del útero llevado a cabo por Soutag (1936), en el cual él aplicó un vibrador, que producía 120 vibraciones por segundo, al vientre de 8 mujeres embarazadas, durante los últimos 3 meses de gestación y descubrió una aceleración en los movimientos de los bebés cada vez que el vibrador era conectado, a la vez que notaba en ellos un ritmo cardíaco más rápido. Más tarde en 1971, Grimwade concluyó también que los bebés, reaccionan directamente al sonido y a las vibraciones, incluso cuando esa reacción ocurra dentro de los 5 segundos después que el sonido comenzara a ser emitido. Cuando el niño nace, es a través de un grito que el comienza a expresarse, haciendo poco a poco sus descubrimientos rítmicos y sonoros. Después, vienen las canciones de cuna, teniendo estas según (Costa, 1992), la función de calmar los niños y hacer que duerman tranquilas. Generalmente estas canciones de cuna son cantadas por la madre y el niño poco a poco va construyendo su desarrollo a nivel de los sonidos y ritmos. Al dar los primeros pasos, el niño va descubriendo el mundo que le rodea y va aprendiendo, por la acción, o sea el niño juega con los objetos, hace combinaciones, oye sus producciones sonoras y va sucesivamente experimentando muchas otras sensaciones. Como nos dice Gordon (1993), es muy importante que un niño oiga mucha música y comience desde pronto a cantar y a moverse antes de su fase verbal, o sea, antes de sus dieciocho meses de edad. La familia, (expresamente los padres), según Davidson howe y Sloboda (in & hargreaves Nord, 1997), tiene una influencia determinante en la formación y acompañamiento de los hijos. Cuando los niños llegan a la guardería, la educadora puede proporcionarles una educación musical, como parte integral de toda la creatividad, contribuyendo esta para su socialización. Los niños que no tienen oportunidad de oír, de sentir y de tomar un mayor contacto con la música, podrán ser perjudicadas en relación a sus aprendizajes futuros. La música como elemento de comunicación y socialización tuvo un papel fundamental a lo largo de los tiempos. El Hombre primitivo, comunicaba y se expresaba a través de los sonidos. Hoy, sin embargo, la realidad es diferente. En la opinión de Stefani (1987), la música funciona como medio de comunicación cuando cantamos o tocamos en grupo o en público; o en el cine, en los rituales y en las fiestas tradicionales, en las ceremonias religiosas y civiles.

3.2 - Las Orientaciones Curriculares

Las orientaciones curriculares, ayudan las educadoras y los educadores de infancia a sustituir la improvisación, por la organización del tiempo, del espacio, de los materiales, así como de los ritmos y situaciones de aprendizaje de los niños, en el contexto de formación específica de la guardería. Las orientaciones curriculares de la educación pre-escolar (M.Y.-D. B. 1997) refieren que en la educación pre-escolar, la expresión musical está íntimamente relacionada con la educación musical que se desarrolla, en torno a cinco ejes fundamentales: escuchar, cantar, bailar, tocar y crear. Muchos profesores hablan de la música sin acordarse que muchos alumnos entran en la escuela sin la debida preparación para aprender a escuchar. Según Gordon (1993), es necesario que padres y profesores reconozcan la importancia de los ejercicios de audición, no solo para el aprendizaje de la música, pero también para el aprendizaje de la lectura y escritura. Cantar es también una actividad frecuente en la educación pre-escolar, al trabajar las letras de las canciones estamos relacionando el dominio de la expresión musical con el lenguaje. El texto de las canciones es de extrema importancia. Más allá de contribuir para el enriquecimiento del vocabulario, introduce los niños de la guardería en la canción y en otros aspectos de la educación musical. A estos niños, les interesa más lo que dice el texto del modo como suena. Por eso mientras más pequeño es el niño, más importancia tiene lo que dice el texto. En la guardería es importante que los niños acompañen las canciones con gestos relacionados con el texto. Esta práctica ayuda en la memorización y comprensión del texto y a la vez facilita la expresividad. El acto de cantar tiene una relevancia fundamental en la educación preescolar, siendo un vehículo de comunicación un soporte y punto de partida para el gusto musical. Es también uno de los mejores medios para el establecimiento de un clima y de una relación afectiva tanto entre el profesor y el alumno, como entre los varios elementos de un grupo. En la opinión de (Aguirre, 1999), las canciones deben ser simples y adecuadas a la edad de los niños, hablando de cosas divertidas como historias de animales, debiendo ser acompañadas con instrumentos musicales o gestos relacionados con lo que cantan, facilitando así su memorización; la adquisición de reglas y el respeto por los otros elementos del grupo. En el aprendizaje de una canción, se debe partir siempre que posible de la audición directa, siendo el propio educador que presenta y transmite la canción a los alumnos con su voz, en un registro adecuado a la voz de los niños. En la imposibilidad de ser él propio, podrá usar una grabación. La música da oportunidad a los niños para bailar, permite que estos creen formas de movimientos o

aprendan a moverse siguiendo la música. El baile como forma de ritmo producido por el cuerpo se conecta a la expresión motora. También apela para el trabajo de grupo organizado con una finalidad común. El baile siendo una práctica casi obligatoriamente colectiva, no sólo forma el movimiento, la sensibilización u otros aspectos musicales, como también ayuda a la cohesión del grupo y enseña los niños a cooperar y a respetarse mutuamente. En el aprendizaje de un baile, se debe tener en cuenta las dificultades rítmicas y de movimiento que los niños pueden soportar. Es también necesario que el espacio físico sea amplio para que los niños puedan expresarse sin cualquier tipo de impedimento y restricción. La introducción del baile, debe ser hecha a través de un cuento, historia, leyenda o situación. El baile puede ser hecho con seguimiento instrumental, favoreciendo esta práctica, el desarrollo de capacidades muy diversas: las capacidades motrices, la atención o la sensibilidad auditiva. El conjunto instrumental tiene aún un papel social, porque los alumnos trabajan en una experiencia común, donde cada uno se siente indispensable para los otros. Cantando y tocando los instrumentos, los niños van enriqueciendo poco a poco su personalidad y sienten la emoción de hacer música. Según (Aguirre et al 1999), cada alumno se siente indispensable para los restantes. Para (Hoffmann, Banet & Weikart, 1987), es a través de la experimentación de las capacidades rítmicas y musicales de los instrumentos que los niños al crear e imitar a los más variados sonidos, ritmos y movimientos, van a desarrollar continuamente su creatividad, la socialización y autonomía. Los niños pueden construir sus propios instrumentos musicales, crear música, letras de música, externalizando así impulsos interiores, expresándose a través de las palabras, de la música, del movimiento. Es a través de la experimentación y de las diferentes oportunidades que el niño revela toda su espontaneidad, el espíritu crítico y la creatividad. A través del juego orientado para la música, el educador contribuye para un aprendizaje activo, motivando los niños para vivencias de ritmo, de audición, de visión y de coordinación motora. El juego es su capacidad natural a través de la cual, más allá del simple placer de jugar, desarrolla capacidades. Según el Ministerio de la Educación (1995), a través del juego el niño imita el otro, desarrolla su imaginación, crea el mundo a su vuelta y convive con sus pares, desarrollando así el lenguaje y la socialización.

3.3 - La Evaluación en la Guardería

La observación debe ser el principal instrumento de evaluación en la guardería, y debe ser hecha de una forma sistemática y continua, sin juicio de valor, y con una información que permita reformular los procesos de enseñanza/aprendizaje. La evaluación, asume así, una dimensión marcadamente formativa. Se trata, esencialmente, de un proceso continuo e interpretativo que se interesa más por los procesos de que por los resultados y busca hacer el niño protagonista de su propio aprendizaje. De este modo va tomando conciencia de lo que ya consiguió, de las dificultades y como las va rebasando. Al elaborar el Proyecto Curricular de Grupo, el educador deberá traducir la intencionalidad educativa (donde se quiere llegar; que aprendizajes y que cualificaciones a desarrollar). Es fundamental que el currículo contribuya para la consolidación de cualificaciones indispensables a la vida personal y social, quiere por su eficacia, como por ejemplo, cualificaciones orientadas para la resolución de problemas o para la toma de decisiones fundamentadas, quiere por el enriquecimiento personal, como, la capacidad/cualificación de entender y disfrutar bienes como la música o el arte. Según (DEB, 2001), la competencia está relacionada con el proceso de activar recursos (conocimientos, capacidades, estrategias) en las varias situaciones, expresamente en situaciones problemáticas. A la capacidad está asociado un correcto grado de autonomía en relación al uso del saber. Para (Bredenkamp y Rosengrant, 1993), evaluar es el proceso de observar, registrar, y otros modos de documentar el trabajo que el niño hace y como lo hace, como la base para la variedad de decisiones educacionales que afectan el niño, incluyendo planear para grupos y niños individuales y comunicar con los padres. El recorrido educativo del niño debe ser documentado, de forma sistemática, en el proceso individual que acompaña a lo largo de todo su recorrido escolar, de modo a proporcionar una visión global de su evolución, a facilitar su seguimiento y una intervención adecuada. La Ley Marco para la Educación Preescolar (Ley n°5/97) define los objetivos generales para este nivel de educación. De estos objetivos transcurren las cualificaciones generales que el niño debe adquirir a lo largo de la Educación Preescolar:

A partir de estas cualificaciones generales, son elaboradas para cada área (Formación Personal y Social; Expresión Motora; Expresión Dramática; Expresión Musical; Expresión Plástica; Lenguaje Oral y enfoque a la escritura; Matemática y Conocimiento del Mundo), las cualificaciones generales y específicas. Son aún elaborados los perfiles

de cualificaciones a alcanzar a finales de los tres, cuatro y de los cinco años (final de la guardería), para cada área, así como las cualificaciones transversales (métodos de trabajo, comunicación, relación interpersonal y de grupo).

Cuando terminan la guardería, los niños pasan automáticamente al primer ciclo. Aquí hay autores que defienden que la educación preescolar debe preparar los niños para la educación escolar, es decir: los objetivos y estrategias de la guardería, se deben subordinar a lo que, previsiblemente, se dará en la escuela. Por lo tanto, cada ciclo prepara para el ciclo siguiente. Otros defienden que la educación escolar da continuidad a la educación preescolar, debiendo el currículo del Primer Ciclo de Enseñanza Básica, se ajustará a las condiciones que los niños presentan a la salida de la guardería. En la opinión de (Ribeiro, 2002), la guardería no tiene que someterse a la lógica de la escuela.

4 - El Primer Ciclo.

Según (Piaget, 1998) el niño en edad escolar (1º Ciclo), o sea, el niño entre los 5 y los 10 años, se encuentra en el Estadio Pre-Operatorio, y en el Estadio de las Operaciones Concretas. Relativamente a la música, he ahí aquí algunas de las capacidades que el niño adquiere en edad escolar: Consigue cantar entonadamente melodías cortas; reconoce y aprecia un extenso repertorio de canciones; la mayoría puede sincronizar movimientos de los pies y manos con la música; juguetea y salta, en un pie solo, y baila rítmicamente al sonido de la música; puede reconocer sonidos de un piano; reconoce un Do en medio de otras notas; la sensibilidad musical se desarrolla y se establece; consigue cantar a dos voces; le gusta explorar instrumentos como harmónicas, flautas, pianos, etc.

Eisner y colaboradores, desarrollaron diversas investigaciones en el ámbito del Proyecto Kattering en la Universidad de Stanford de los Estados Unidos de la América, con el objetivo claro de definir los ámbitos y los dominios de la enseñanza y aprendizaje artísticos. A través de estos estudios Eisner y col. fundamentaron el valor de las artes en la calificación y ampliación de la inteligencia o sea, su influencia en el desarrollo psicológico. En los EE.UU. se desarrollaron otras investigaciones, expresamente *The Museum as Educator* (Newsom & Silver, 1978) que defienden, que la educación artística ejerce efectos positivos sobre otras áreas de aprendizaje, desde otras formas de arte, la historia o la ciencia, o las capacidades básicas de lectura, escritura y aritmética. Dentro de esta perspectiva de desarrollo psicológico, las artes también pueden contribuir para una calificación del proceso educativo de niños con necesidades educativas especiales

(NEE). En la perspectiva de (Ribeiro,1993), la promoción de la educación por el arte es uno de los medios más eficaces para elevar el nivel cultural de una sociedad. Las artes son elementos indispensables en el desarrollo de la expresión personal, social y cultural del alumno. La educación artística en la enseñanza básica se desarrolla, mayoritariamente, a través de cuatro grandes áreas artísticas, presentes a lo largo de los tres ciclos: Expresión Plástica y Educación Visual; Expresión y Educación Musical; Expresión Dramática/Teatro Expresión Físico-Motora/Baile. En el 1º ciclo las cuatro áreas eran trabajadas, de forma integrada, por el profesor de la clase, pudiendo este ser ayudado por profesores especialistas. Ahora estas áreas son trabajadas por los profesores de las AEC.

4.1 - Programa de Expresión Musical Para el Primer Ciclo

Las directrices del programa dentro del Programa de Enriquecimiento Curricular (Música, Apoyo a estudiar inglés y la Actividad Física y el Deporte) en relación con la enseñanza de la música en el 1º ciclo de educación básica, se establecen en el Decreto Ley de 20 de octubre 2006 son principalmente las siguientes: música, interpretación y composición. Los niños deben aprender haciendo, que une la voz y el canto con el cuerpo y el movimiento, mientras que el desarrollo de la creatividad y la imaginación. Según la Organización (Plan de Estudios y Programas, Primaria ciclo de la escuela primera, (1998), el aprendizaje debe ser:.. Activa, significativa, diversificada, integrada y de socialización que realmente garantizar el derecho al éxito académico de cada estudiante Aquí integrar las artes en general las palabras o una frase y la educación y la comunicación como factores determinantes de las áreas de éxito escolar y el estudiante es personal. El movimiento, la danza, percusión corporal son formas en que el profesor tiene que, con plena satisfacción de los niños, desarrollar su musicalidad. También Juegos de exploración y las experiencias musicales son los puntos de partida para la adquisición de conceptos que enriquecen el lenguaje y el pensamiento musical.

Aparece en el primer ciclo el contacto con la escritura de la música. Las actividades relativas a la representación gráfica de la música en esta etapa educativa permiten a los niños, en primer lugar, descubrir que la música puede ser representada mediante una serie de grafías y también ponerse en contacto con ellas. La utilización de símbolos de lectura y escritura musical y el dominio de gestica adecuada, decurrentes de la práctica musical contemporánea debe, cuando posible, ser integrada.

4.2 - Cualificaciones en el Primer Ciclo

El término competencia, puede asumir diferentes significados, por el que importa dejar claro en qué sentido es usado. Se adopta aquí una noción amplia de cualificación, que integra conocimientos, capacidades y actitudes y que puede ser entendida como saber en acción o en uso. Las cualificaciones son las capacidades poner en práctica en nuestra vida. Una competencia sólo se revela que se posee cuando en la práctica se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática. Por lo tanto cómo docentes no podemos saber si los alumnos poseen o no determinada cualificación. Podemos decir que ser competente es llevar a cabo con éxito una determinada tarea. La clarificación de las competencias a alcanzar al final de la educación básica toma como referentes los presupuestos de la ley de bases del sistema educativo, sosteniéndose en un conjunto de valores y de principios. Se abordaron a la luz de estos principios las competencias generales, concebidas como conocimientos en uso, necesarias a la calidad de la vida personal y social de todos los ciudadanos, a promover gradualmente a lo largo de la educación básica. De estas atribuciones generales, cada grupo elaborará las habilidades específicas para cada zona disciplinaria: Lengua Portuguesa; las matemáticas; el estudio de los medios; la expresión plástica; expresión musical; expresión dramática y Educación Física. Además de las competencias generales y específicas existen también competencias generales para el plan de estudios.

4.3 - Evaluación en el Primer Ciclo

Se sistematizó, por primera vez, a través de (Scriven, 1967), el concepto de evaluación formativa y evaluación sumativa. En este ámbito, el concepto de evaluación sumativa se reviste más por su asociación a la prestación de cuentas, al certificado y selección, mientras el concepto de evaluación formativa se diseña como una evaluación más asociada al desarrollo, a la mejoría de los aprendizajes y a la regulación de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Así, mientras la evaluación formativa consiste en la recogida y en el feedback de información apropiada para una sistemática y continua revisión del proceso de enseñanza aprendizaje, con miras a el éxito educativo, la evaluación sumativa envuelve conclusiones sobre el mérito y el valor de un proceso ya completo o estabilizado, siendo utilizada para certificar. La evaluación formativa contrasta con la evaluación sumativa, en el momento en que esta es realizada en el fin de un ciclo de formación y está asociada a un juicio sobre el aprendizaje adquirido. Así, la evaluación es considerada sumativa cuando se propone hacer un balance en el cierre

de un proyecto. Según el (Decreto-ley n. ° 6/2001, Art.º 12.º, n.º 1), la evaluación constituye un proceso regulador de los aprendizajes, orientador del recorrido escolar y certificador de las diversas adquisiciones realizadas por el alumno a lo largo de la enseñanza básica. La evaluación, al permitir una reflexión sobre el trabajo desarrollado, suministra indicadores sobre la necesidad de repensar el proyecto curricular de grupo, reajustando la práctica pedagógica y las estrategias y los instrumentos de evaluación y observación utilizados. Los criterios de evaluación vienen estipulados en el Despacho Normativo nº1/2005. Según este despacho, el Consejo Pedagógico de cada Agrupación, en consonancia con las orientaciones del currículo nacional, define los criterios de evaluación para cada ciclo y año de escolaridad. En la evaluación de las Áreas Curriculares no Disciplinarias de Estudio Acompañado, Formación Cívica y Área de Proyecto, deben ser considerados el interés y participación de los alumnos, su empeño en las tareas ejecutadas y los aprendizajes realizados, con miras a la consecución de las cualificaciones definidas en el proyecto curricular de grupo, así como, sus reflejos en las diferentes disciplinas y áreas curriculares. Los criterios de evaluación serán expresados a través de un código de apreciación, de forma a posibilitar una lectura global, clara y comprensiva de los varios niveles de desempeño. A finales del año lectivo, la profesora, después de análisis de la evolución de las cualificaciones desarrolladas por el alumno, apreciará, también, su informe de autoevaluación atribuyéndole, de seguida, la mención de Aprobado o No Aprobado.

5 - La Psicología Del Desarrollo: la Perspectiva Musical

(Hardgreaves ,1998) en su libro Música y desarrollo psicológico, explica el desarrollo musical, complementando su teoría con los estudios específicos realizados por investigadores de varias áreas, constituyendo un verdadero levantamiento temático y cronológico de la investigación conectada a la música. Elabora esta presentación dentro del proceso evolutivo del individuo caracterizando respuestas, destrezas, capacidades y representaciones en la especialidad, usando como base de referencia la síntesis propuesta por Shuter-Dyson.

0-1 año - Reacciona a los sonidos; 1-2 años - Hace música espontáneamente; 2-3 años - Comienza a reproducir frases de canciones que oye; 3-4 años -Aprende una melodía, podría desarrollar el oído absoluto se estudiara un instrumento; 4-5 años - Consigue distinguir diferentes alturas de sonidos; consigue batir las palmas imitando ritmos simples; 5-6 años - Distingue intensidades fuerte / piano; puede distinguir igual de diferente en

modelos melódicos y rítmicos simples; 6-7 años - Progresa en la afinación vocal; percibe mejor la música tonal que la atonal; 7-8 años - Percibe nociones de consonancia y disonancia; 8-9 años - Mejora las tareas rítmicas; 9-10 años - Mejora la percepción rítmica; mejora la memoria melódica; consigue distinguir melodías a dos voces; desarrolla el sentido de cadencia; 10-11 años - Comienza a establecerse el sentido armónico; comienza a apreciar aspectos de afinamientos musicales; 12-17 años - Desarrolla la apreciación respondiendo cognitivamente y emocionalmente.

La psicología musical moderna ha demostrado que la actividad perceptiva y expresiva de la música está al alcance de todos los niños. También Zoltan Kodaly (citado por Willems, 1994), realizó una experiencia en Hungría, que demostró el valor de la educación musical. Fueron seleccionados niños con buen oído y sentido rítmico, para frecuentar algunas escuelas primarias donde les era atribuida una hora de música por día. Las pruebas minuciosas que fueron realizados demostraron, sin dejar dudas, que los alumnos que habían estudiado música todos los días, tenían resultados 30 a 40% más elevados que los otros. Otro testimonio importante es lo de (Edwin Gordon ,2000), que en relación al desarrollo de la aptitud musical, realizó un extenso trabajo de investigación comprendido entre 1972 y 1979. Refiere que, si el nivel de aptitud musical con que un niño nace no porque sea constantemente incrementado por un buen ambiente musical, esa aptitud irá disminuyendo y, con toda la probabilidad, estará prácticamente perdida. Dice incluso que tras los nueve años, la aptitud musical deja de desarrollarse, porque estabiliza. El éxito de la expresión artística en la escuela depende de varios factores, de los cuales el más importante es la calidad de la relación entre el profesor y los niños. Este se preocupará en proporcionar a los niños, situaciones, actividades y experiencias que visen el desarrollo de sus aptitudes y la expresión de sus propias ideas, sin presión y en libertad. En consonancia con los Principios Orientadores de la Expresión y Educación Musical: La práctica de la esquina, el movimiento a través del cuerpo y los instrumentos, son los principales elementos base de la Expresión y Educación Musical en el 1º ciclo. La voz Para (Allorto ,1989), es el instrumento musical con que la naturaleza dotó el ser humano, siendo por eso, el instrumento primordial en la expresión y comunicación del ser humano. Para el (Ministerio de la Educación, 1998), el niño cuando siente el cuerpo en movimiento, el sonido y la música está expresando naturalmente y comunicar lo que oye. Relativamente a los instrumentos musicales, estos pueden ser contruidos por los niños (instrumentos de percusión) y utilizados en la sala de aula, sin

embargo es muy importante que los niños hayan también contacto con instrumentos no contruidos por ellas.

Actualmente, no se concibe que la actividad musical, como lenguaje expresivo de comunicación, requiera habilidades especiales y por eso la educación musical, no debe ser privilegio de unos pocos. Por el contrario, las investigaciones demostraron que la musicalidad, entendida como la capacidad de percibir, sentir y expresar la música, existe siempre en un mayor o menor grado, y que es posible e indispensable potenciarla y desarrollarla en todos los niños, contribuyendo para la formación de su personalidad (Fridmann, 1988, citado por Vasquez & Niño, 1999). (Hardgreaves, 1998), concluyó también a través de sus estudios en este punto, que la musicalidad constituye una de las actitudes más valiosas del tipo humanístico y que la etapa de la primera infancia es de más propicia para su desarrollo, pues el niño entiende fácilmente los elementos de la música a través del movimiento de su cuerpo y de su voz, lo que les permite utilizar la música como lenguaje y medio expresivo. Las capacidades que debidamente trabajadas a través de actividades musicales, pueden potenciar el desarrollo intelectual, físico, sensorial y afectivo-emocional del niño, son, en la perspectiva de (Vasquez & Niño, 1999), la educación del oído, del sentido rítmico y de la voz. Con la educación auditiva se puede desarrollar capacidades de concentración, atención y memoria, aprendiendo a distinguir lo que se entiende por oír (percibir a través del sentido auditivo) y escuchar, que presupone comprender, prestar atención, seleccionar, identificar los sonidos de una forma precisa (intensidad, timbre, altura y duración). El ritmo tiene un papel muy importante en la educación musical pues siendo considerado el elemento esencial de la música, puede proporcionar orden, equilibrio, seguridad, estímulo a la acción, y provocar respuestas físicas directas y espontáneas. El ritmo tiene mucha influencia en la coordinación motora, siendo esta necesaria para el aprendizaje de la escritura. A través de la educación vocal, se perfecciona la utilización del aparato vocal, descubriendo sus diferentes potencialidades en el habla y en el canto, creando hábitos de emisión, articulación y respiración correctos, aumentando la capacidad expresiva (entonación) y en la comunicación. Nosotros nacemos con capacidades naturales para desarrollar el canto y el lenguaje, por eso es importante ayudar los niños a utilizar la voz, en un registro adecuado, una vez que todos los niños pueden hablar también pueden cantar. (Ibáñez y Martín, 1999), defienden la necesidad de potenciar las capacidades perceptivas y expresivas musicales, a través de la educación auditiva, rítmica y melódico-vocal, por

entender que son esenciales para el aprendizaje en las diversas áreas del conocimiento. Al vivenciar experiencias musicales activas, el niño va a desarrollar la atención, concentración, creatividad y control en las respuestas, siendo todo esto esencial para el aprendizaje en las diversas áreas del conocimiento.

A través de la música, los niños aprenden a conocerse a sí mismos, a los otros y a la vida. Y, lo que es más importante, a través de la música los niños son más capaces de desarrollar y sostener su imaginación y creatividad. Dado que no se pasa un día sin que, de una forma u otra, los niños no oigan o participen en actividades que impliquen contacto musical, les es ventajoso que comprendan el lenguaje musical. Así, podrán aprender a apreciar, oír y participar en la música que creen ser buena, siendo a través de esa percepción que la vida gana más sentido. La intervención del profesor es privilegiada en el proceso de desarrollo y aprendizaje en las diferentes áreas de contenido. Así, el profesor partiendo del que el niño sabe y a través de actividades espontáneas y lúdicas, articula el abordaje de las diferentes áreas de contenido y dominios inscritos en cada una de modo a que se integren en un proceso flexible de aprendizaje que corresponda a sus intenciones y objetivos educativos y que haya sentido para el niño. Para cumplir con eficacia su tarea de expresión musical, el profesor precisa, en primer lugar, de mostrarse sensible a todo lo que se relaciona con la música, es decir, apreciar actividades: escuchar, cantar, interpretar, moverse, bailar o improvisar y siempre con una actitud abierta y vital. Esta condición en la actitud del profesor es imprescindible para que los alumnos lleguen a apreciar la música y consigan una expresión musical completa. En segundo lugar, disponer de una formación adecuada que puede ser mejorada continuamente. Esto implica poder tener conocimientos instrumentales y didácticos que consistan en saber leer e interpretar mínimamente la música escrita; tener un dominio de la propia voz, de los instrumentos que los alumnos utilizarán y de algún instrumento que él pueda utilizar en la clase.

5.1 - La Interdisciplinariedad

En este capítulo fueron abordados: el concepto de interdisciplinariedad; experiencias interdisciplinarias; dificultades y perspectivas de la interdisciplinariedad; las disciplinas y los especialistas; la comunicación entre las disciplinas; innovación y creatividad; la creatividad en contexto escolar.

La interdisciplinaridad significa interacción mutua, interdependencia e interacción entre varias disciplinas. La interdisciplinaridad aparece en la escuela no como algo nuevo o una nueva propuesta pedagógica generalmente presentada por los pedagogos o por los poderes centrales, pero como una voluntad cada vez más visible de los profesores. En muchas Escuelas Secundarias y Universidades son hechas experiencias interdisciplinarias. Son los profesores que por su propia iniciativa, realizan experiencias de enseñanza que tienen por objetivo la colaboración entre dos o más disciplinas y de cierta forma alguna integración de los saberes disciplinares. Podemos tomar como ejemplos de la aparición de la interdisciplinaridad, el cambio de impresiones entre profesores que tengan una o más grupos en común y el reconocimiento de las ventajas de una estrecha colaboración en el que respeta a la enseñanza de las materias constantes en los respectivos programas; culminando en un proyecto, aunque muy vago. También puede acontecer espontáneamente, o en consejos de grupo, consejo pedagógico o consejo disciplinar.

Aunque, en la mayor parte de los casos, el trabajo realizado quede lejos de aquello que se pueda entender como una enseñanza interdisciplinar, quedándose muchas veces, por la animación cultural y poco más. Según (Pombo, 2004), La interdisciplinaridad implica alguna reorganización de los procesos de enseñanza, suponiendo un trabajo continuado de cooperación de los profesores envueltos. Interdisciplinariedad es una aspiración emergente dentro de los profesores que se traduce en el logro de diversos tipos de experiencias interdisciplinarias de enseñanza. Aunque no haya una conciencia clara de aquello que es posible o deseable hacer en términos de integración disciplinar la palabra interdisciplinariedad aparece entre los profesores para calificar algunas de sus experiencias. Un poco por todas partes, profesores que se atreven a promover, o simplemente participar en diversas modalidades de educación interdisciplinaria, realizan experimentos que apuntan a la creación de puentes y los vínculos entre dominios aparentemente alejados, promueven transposiciones conceptuales y metodológicas entre diferentes disciplinas, incentivan la explotación de temas susceptibles de articular algunos de los contenidos programáticos de las disciplinas curriculares, finalmente, visan alguna integración de los saberes disciplinares. Si en el primer ciclo, por su unidad y colocación en el aula, el profesor es todavía el que guarda una proximidad fundamental en relación con la unidad de conocimiento ya en educación media y aún más en la Universidad, la fragmentación de la figura del maestro es irremediable: cada

profesor representa una disciplina (rama del conocimiento), cada profesor da una disciplina (conjunto del plan de estudios); cada profesor mantiene disciplina (código de conducta). Una escuela constituida no es de extrañar que la práctica de la interdisciplinariedad encontrarse con muchas dificultades, especialmente en las dimensiones de la organización escolar: espacios, tiempos y programas. Los horarios (una división de tiempo), las clases separadas (una división del espacio), el plan de estudios de organización dirigido (programas, obedeciendo cada uno, una lógica estrictamente disciplinaria). Un primer grupo de dificultades tiene a ver con la integral fragmentación y aprovechamiento disciplinar del espacio escolar. Generalmente existe una biblioteca, una sala de profesores, instalaciones administrativas, pero la abrumadora mayoría no tiene espacios lectivos libres, salas de trabajo colectivo, espacios en los cuales fuera posible promover experiencias de trabajo en común con varias disciplinas. Todo esto tanto a nivel de alumnos como profesores. Un segundo conjunto de dificultades se relaciona con la escuela integral de tiempo escolar y relleno con la rigidez en la organización de los horarios de estudiantes y profesores. En este sistema, no existe ninguna disposición para cualquier tiempo libre que permite la colaboración de trabajo transversal entre dos o más disciplinas. Activar el trabajo transversal de colaboración entre dos o más disciplinas. Una tarde libre de actividades lectivas por semana, ayudaría y serviría de apoyo al trabajo interdisciplinar. Un otro grupo de dificultades que se colocan a la práctica interdisciplinar, está relacionado con la inexistencia de una articulación horizontal de los programas. Los equipos ministeriales encargadas de la elaboración de esos programas, Los equipos ministeriales encargadas de la elaboración de esos programas, trabajan generalmente dando la espalda unas a otras, interesándose cada cual en responder de la mejor manera a los intereses de la disciplina que representa.

Para a implementar, los profesores se debaten con varias dificultades, una vez que la mayoría de las escuelas no tiene espacios lectivos libres, salas de trabajo colectivo, espacios en los cuales sea posible promover experiencias de trabajo en común con varias disciplinas. En este sistema, no están previstos cualesquier tiempos libres que posibiliten el trabajo transversal de colaboración entre dos o más disciplinas. Una tarde libre de actividades lectivas por semana, ayudaría y serviría de apoyo al trabajo interdisciplinar. La reforma de los planes de estudio de educación primaria y secundaria (Decreto Ley N° 286/89) trata de abrir nuevas perspectivas para el trabajo

interdisciplinario en nuestras escuelas, en la medida en que el plan de estudios propuesto por la reforma, reestructuración refleja la fuerte tendencia de integración como respuesta a los cambios producidos en la organización disciplinaria del conocimiento. Fue en la creación del área escuela, después llamada área de proyecto, que la actual reforma fue a buen seguro más innovadora y corajosa. Es también manifiesta la determinación muy clara por la cual el área de proyecto es pensada en su dimensión interdisciplinar, siendo la primera finalidad que le es atribuida, la adquisición de conocimientos para los cuales concurren diversas disciplinas o materias de enseñanza, siempre en una perspectiva interdisciplinar (actualmente a área de proyecto fue retirada del plan de estudios).

Uno de los mayores problemas que tenemos que enfrentar en el enfoque interdisciplinar es lo de la comunicación y comprensión mutua entre las varias disciplinas. Las diversas áreas disciplinares tienden a desarrollar sus propios lenguajes, por eso se hace difícil encontrar un lugar de encuentro que permita su discusión conjunta y la articulación con los lenguajes de esas disciplinas. Cualificaciones como la iniciativa, la independencia, la autoconfianza, la persistencia, al corriente de una actitud de receptividad a nuevas ideas, de flexibilidad y de coraje para expresar los propios puntos de vista, tienen que ser más valoradas.

5.2 - Formación de Profesores

La formación continua de profesores tuvo su marco legal con el Decreto-Ley n.º 249/92 de 9 de Noviembre que consagró el régimen jurídico de la Formación Continua de Profesores. La Ley de Bases del Sistema Educativo determina que la formación continua debe complementar y actualizar la formación inicial, en una perspectiva de formación permanente. En su artículo 35º, punto 2, es reconocido el derecho de todos los educadores y profesores a la formación continua, debiendo esta ser suficientemente diversificada, de modo a asegurar el complemento, profundización y actualización de conocimientos y de cualificaciones profesionales así como a posibilitar la movilidad y la progresión en la carrera. Las escuelas surgen como locales de formación, de intercambio de experiencias, de reparto de saberes en que cada profesor es simultáneamente formador y formando. De este modo, para que la formación continua haya sentido es necesario que los profesores surjan como protagonistas activos. ○ Según (Schon, 1992), el profesor debe mirar para la acción de forma retrospectiva y de reflexión sobre el momento de la reflexión en la acción, o sea, sobre lo que sucedió,

aquello que observó, el significado que le atribuye y que, eventualmente, otros significados puede atribuir al que sucedió. La reflexión sobre la reflexión en la acción ayuda al profesional a avanzar en su desarrollo y a construir su forma propia de conocer. Ayuda aún a determinar nuestras acciones futuras, a comprender futuros problemas o a descubrir nuevas soluciones. El propio (Schon.1998) afirma que el proceso de reflexión conduce al profesor a asumir él mismo como "un investigador en el contexto de la práctica". La reflexión sobre la acción es realizada por el profesor en el curso de la acción propiamente dicha, lo remodelando y adaptarse a nuevas situaciones que vayan encontrando. Reflexión sobre la acción se lleva a cabo de manera retrospectiva por reconstrucción mental de acción para intentar analizarla. La reflexión sobre la reflexión en la acción deberá ser vista como un factor de innovación en futuras acciones y en el cual el acto de supervisión se asume como vertiente fundamental de todo el proceso.

Los maestros, el segundo (Canario, 1991), son vistos como agentes de cambio, la identificación de problemas, la investigación y la búsqueda de soluciones, evaluar y comunicar los resultados desde la perspectiva de la auto-formación y educación continua. Por lo tanto, la formación debe centrarse en las escuelas. Cuando se le preguntó acerca de la calidad de su formación inicial en la expresión musical, los profesores, sobre todo, son claros al afirmar que no se siguió de la mejor manera, o si desea que eran un útil y necesario para su práctica, y frecuentes las siguientes declaraciones: "lo poco que he aprendido y nada ..." o "me enteré de lo mucho que sabía antes de entrar!" o incluso "Fue sólo una teoría, la teoría, la teoría ..." No es, pues, un cierto descontento generalizado sobre los estándares de calidad de sus períodos de formación, constituyen áreas de expresión musical y plástica, el núcleo de los más sacrificados en términos de calidad. Por otra parte, cuando se enfrentan en la demanda y / o la frecuencia de la formación en las áreas donde la formación ha sido deficiente o incompleta, raros son los casos que afirman haber buscado y encontrado respuestas adecuadas a su problema. Y una vez más, han surgido informes de dilucidar el estado de ánimo que viven algunos: "La formación es siempre la misma" y "... si fuera otra vez...", o incluso "nunca es lo que quiero." Según varios testigos, en determinadas zonas geográficas y en determinadas zonas o expresiones, la oferta de formación es escasa y su dudosa calidad, tanto en relación con los contenidos y las horas en que se desarrolla, a veces, tanto en relación con los perfiles de los propios formadores y los becarios.

La formación de profesores es una formación profesional, pues, estamos ante una formación con la finalidad concreta de formar personas que irán a ejercer la actividad de enseñanza. El profesor, después de concluir su formación inicial que le da acceso a la carrera, no puede considerarse como un producto acabado. Esta formación inicial es sólo el primer paso de la formación que debe ser permanente y que (Pacheco y flores.1999, 126-127) se entenderán como "un proceso para mejorar el desarrollo profesional docente en sus más variados aspectos y dimensiones" surgiendo así prevista como una formación global, integrada y permanente que pretende desarrollar la formación profesional. La formación inicial y la formación continua deben ser consideradas como uno todo y articuladas entre sí de forma a hacer posible respuestas contextuales con base en conocimientos adquiridos en la formación inicial, constituyendo una necesidad. El desarrollo profesional debe ser continuado, al largo de la existencia del individuo. Se trata de una formación con carácter procesal, sistemático, permanente, de carácter activo y reflexivo, que busca alcanzar la persona como uno todo, incidiendo en todas las dimensiones del desarrollo: cognitivas, afectivas, sociales e instrumentales, superando el aspecto reductor de muchas perspectivas.

La expresión musical está integrada, como otras expresiones, en el contexto de las directrices curriculares para la educación preescolar (Ministerio de educación, 1997) quiere en los programas de educación básica. Sin embargo, los enfoques musicales en el entorno escolar siempre han sido identificados por un lenguaje difícil de entender y ejecutar, estando por lo tanto para muchos apenas al alcance de "peritos" en la materia. Aliados con los bajos recursos físicos e materiales de algunas escuelas, entre otros. En muchos casos (en el 1er ciclo) este enfoque musical es completamente inexistente, mientras que en otros existe apenas como complemento o simple entretenimiento. Sin embargo, son raros los casos en que lo mismo acontece debidamente integrado en sus respectivos proyectos educativos.

6 Metodología

En este capítulo se describe la metodología que guió este estudio. Indica que las razones para seleccionar el método de investigación, teniendo en cuenta los objetivos establecidos al comienzo del estudio. Sigue hablando del instrumento de recolección de datos, así como su aptitud para el estudio.

6.1 Variables

-La variable se refiere al fenómeno que se investigan. Llamamos a cambio de campo de variable de cada tipo de datos que desea buscar. La variable independiente es la que influye, afecta o determina una variable. Es uno que puede ser manipulado por el investigador. La variable dependiente es la que se explicó, debido a ser influido, afectado por la variable independiente. Es uno que se modifica por el cambio de la variable independiente (cuando se manipula y se obtiene un cierto resultado).

Las variables de nuestro estudio son:

Variable independiente

Variable dependiente

- Interdisciplinaridad

-Éxito de la escuela a través de la Educación Musical

6.2 Selección de la Metodología

La metodología es el conjunto de procedimientos empleados en este estudio. Para abordar el problema de nuestro estudio, el método que mejor se adapte el método es cuantitativo. En segundo lugar (Scott y Xie, 2005), no hay disciplina de las ciencias sociales que no se puede contemplar un enfoque cuantitativo, ya que hay avances serios en las ciencias sociales en un ambiente escolar que se puede negar la importancia de la contribución de la investigación con métodos cuantitativos. Los métodos cuantitativos son técnicas de investigación que se utilizan para recoger datos cuantitativos (información que proviene de los números y todo lo que se puede medir). Hemos observado que su uso está relacionado con la investigación o experimental cuasi-experimental, que requiere la observación de los fenómenos, la formulación de hipótesis de los mismos fenómenos, el control de las variables, la selección aleatoria de los sujetos de investigación (muestreo), el verificación o rechazo de la hipótesis a través de una recopilación rigurosa de los datos que serán objeto de un análisis estadístico y el uso de modelos matemáticos para probar esas mismas hipótesis. El objetivo es generalizar los resultados a una población de estudio particular de la muestra, el establecimiento de causa - efecto y la predicción de los fenómenos. Ellos implican una revisión de la literatura y la preparación de un plan de investigación estructurado con los objetivos y procedimientos que se describen en detalle.

6.2.1 Características del Método Cuantitativo

Supone una población de objetos de observación comparable entre sí; enfatiza los indicadores numéricos y porcentuales sobre determinado fenómeno investigado; utiliza técnicas estadísticas; presenta gráficos y tablas, comparativas o no, sobre determinado objeto/fenómenos investigados; traduce en números las opiniones e informaciones para ser clasificadas y analizadas; puede ser aplicado juntamente con la investigación cualitativa; es orientado para los resultados, es replicable y generalizable; se preocupa con generalizaciones, conclusiones y fines, teniendo un origen en el empirismo y utilizando la deducción para la formulación de hipótesis; relativamente a la teoría, tiene el objetivo de comprobarla o probarla y, por lo tanto, la coloca desde el inicio del estudio.

6.2.2 Ventajas y límites del método cuantitativo

La investigación cuantitativa actúa en niveles de realidad y tiene como objetivo traer a la luz datos, indicadores y tendencias observables.

- Ventajas: automaticidad y precisión; control de la distorsión o de la realidad.
- Límites: determinación previa de resultados.

Para (CRESWELL, 1994), un investigador que utiliza predominantemente el método cuantitativo normalmente tiene limitación de tiempo de estudio, baja tolerancia para la ambigüedad y prefiere ser guiado por reglas de investigación ya bien establecidas.

7 Método de Recoja de Datos

7.1 En la Guardería:

A recoja de los datos se basó principalmente en los registros de evaluación de las educadoras, pero también en la observación directa; en la ejecución de tareas propuestas (rapidez en la ejecución, bien ejecutadas, apenas ejecutadas...); en la participación e interés manifestado por los niños y en las informaciones dadas por las educadoras.

7.1.1 - En el Primer Ciclo:

La recolección de datos de las clases en estudio se basó principalmente en los resultados de la evaluación trimestral, pero también en fichas formativas; observación directa; participación e interés; ejecución de tareas propuestas (rapidez en la ejecución,

bien ejecutadas, apenas ejecutadas...), cuestionario de compañeros de clase, la información oral a cargo de profesores y por la grabación de las clases.

7.2 - El Cuestionario

Al el fin de obtener más datos acerca de la situación familiar de los estudiantes para la caracterización de las clases en el 1 ° ciclo de estudio (cohorte, que se sometieron a la investigación y la clase de control), complementando así la información proporcionada por el profesor de la clase, llevé a cabo una cuestionario de la encuesta a dos grupos que forman la muestra de alumnos de 3 ° año de un ciclo. El cuestionario se elaboró y presentó de una manera apropiada a la edad de los alumnos. Todas las preguntas están abiertas para que los estudiantes responden libremente con sus propias palabras sobre temas que domina: Los padres están juntos o separados, ¿cuántos hermanos tiene, qué edad tienes, tienes que ayudar en el trabajo en casa si usted tiene problemas salud, para asistir a cualquier sala de estudio, que como la mayoría de disciplinas, tiene ayuda en casa haciendo tareas escolares, los títulos de estudios de los padres, etc. Este cuestionario fue administrado directamente distribuido a los estudiantes en las clases en el aula, siendo ocupados por ellos y para los maestros en la final de la clase. La preparación del cuestionario era diferente del tradicional, ya que trató de obtener información relativa sólo al alumno que lo rellenaba. Posteriormente todos los datos fueron recogidos y juntamente con todas las informaciones que los profesores titulares de las turmas disponían, fue hecha la caracterización de las clases (alumno por alumno) .

8 Diseño de la Investigación

Una vez que encontrado el tema para la tesis, se diseñó un anteproyecto que sirvió para su orientación y preparación después de que el visado y aprobado por el asesor. Esta tesis se ha desarrollado en tres fases:

Inicialmente, se realizó una búsqueda bibliográfica de autores portugueses y extranjeros y una recopilación y análisis de la legislación relacionada con el tema, lo que nos permitió desarrollar un marco de referencia de la base teórica de nuestro trabajo.

En la segunda fase fue hecha una intervención con educación musical en el contexto interdisciplinario de una hora por semana con un grupo de la guardería de abril a junio de 2008. Para este trabajo sea posible, busque dos grupos de niños de dos guarderías,

del mismo grupo y lo más cerca posible para que no hubiera grandes diferencias a nivel socio-económico entre ellos. Busqué aunque los dos grupos tuvieran un número aproximado de niños con cinco años, una vez que nuestro estudio iría incidir sobre todo en esta franja etaria. En Octubre, antes de la intervención, me reuní con las respectivas educadoras para elaborar y adopten un plan de estudios de proyectos similares para los dos grupos. Hasta febrero, hacía visitas regulares al grupo que llevó a cabo la intervención con la educación musical para niños que vayan a conociéndome y no me vean como un extraño. A finales de febrero, Se desarrolló un formulario de evaluación por las dos educadoras. Esta misma declaración fue utilizada para evaluar a los niños a finales de marzo nos dejó para una evaluación similar para ambos grupos. Para un conocimiento más detallado de los niños, era un carácter individual en cada grupo con las pruebas aportadas por los educadores responsables. Para cada plan de estudio fue una canción con una casi siempre se hace por mí, con una canción conocida, si es posible y abordar los contenidos a desarrollar principalmente en estudios ambientales, sino también en las matemáticas y portugués. La interdisciplinaridad se procesaba a través de la canción. Se incluyen las palabras clave en el ambiente de estudio que se debatirá e interrelacionados con otras áreas. Al final de cada sesión se hará una breve evaluación se llevó a cabo, en referencia a las dificultades que experimentan los niños y el maestro, así como la participación y el interés mostrado por ellos. Fue también una propuesta para el educador interdisciplinario para desarrollar durante la semana. A finales de junio una nueva evaluación se realizó con base en el mismo registro anterior para comparar el desarrollo de habilidades de los niños en ambos grupos.

En la tercera fase fue un discurso con la educación musical en el contexto interdisciplinario de una hora por semana con una clase de tercer año del 1 ° ciclo de educación básica, de abril a junio de 2009. Esta intervención se realizó en una de las clases en la escuela donde la sede de los trabajos de grupo. El control de masas era el mismo grupo y fue a unas tres millas de distancia. Después de pedir permiso al presidente ejecutivo, habló con los profesores a partir de dos clases, que estuvieron disponibles de inmediato para ayudar. Todo es más fácil porque sabía que los estudiantes y profesores. Tuve una reunión con los profesores de ambas clases para ser elaborado y adoptado un plan de estudios de clase idéntica. Los formularios de evaluación se prepararon nivel trimestral de agrupar los maestros en esos años, por lo

que es igual para todos los estudiantes del 3er año de la piscina. Para que sea más fácil de analizar e interpretar los datos, hubo una transformación de cuantitativos en la evaluación cualitativa de los profesores de ambas clases en el estudio. Un estudiante que había una evaluación no cumple (mala) que tiene el nivel 1, un estudiante que había una evaluación no cumple, sería el nivel 2, un estudiante que había una reunión de evaluación, tendría el tercer nivel, un estudiante que había una reunión de evaluación y que tienen el nivel 4 y un estudiante que tenía una calificación de excelente, que el nivel 5. Para un conocimiento más profundo de los estudiantes, era un carácter singular en los dos grupos, con la evidencia proporcionada por los maestros ya través de un cuestionario aplicado a los estudiantes. Se compararon los resultados de la evaluación de los estudiantes en dos clases desde el principio hasta el final del año, pero nuestro estudio se centró principalmente en la evolución del segundo al tercer trimestre, ya que el discurso con la educación musical ha procesado durante el tercer trimestre (de abril a junio). Para cada clase de 60 fue hecha una planificación principalmente de acuerdo con los contenidos de Estudio del Medio, pero también con los contenidos de Lengua Portuguesa y Matemática. Para cada grupo fue hecha una planificación con una canción casi siempre hecha por mí, con una música conocida o no, frente a los contenidos que se desarrolló principalmente en estudios ambientales, sino también en matemáticas o en portugués. La interdisciplinaridad procesados a través de la canción. En ella se incluyen palabras clave en el estudio del medio ambiente que se debatirían e interrelacionados con otras áreas. La profesora siempre asistió a clases en la educación musical a partir del final de cada período de sesiones, hizo la conexión con las distintas áreas de acuerdo a su planificación diaria. Al final de cada período de sesiones, una evaluación indicando las dificultades experimentadas por los alumnos y profesores, así como la participación y el interés demostrado por los estudiantes.

9 Localización de la Investigación y Caracterización del Medio

El contexto donde se desarrolla el proyecto de investigación es importante. En segundo lugar (Wittrock, 1989), el investigador debe tener en cuenta los aspectos relacionados con el contexto, ya que estos pueden ayudar a entender la realidad en que operan nuestros grupos de estudio. La primera intervención se realizó con la educación musical en el jardín de infantes en dos parroquias de Santo Tirso, Sequeirô e Palmeira

9.1 Grupo de la Guardería de Sequeirô (Grupo Experimental)

Sequeirô es una parroquia en el municipio de Santo Tirso, distrito de Porto, con cerca de 2.100 habitantes en 610 viviendas. Hay un gran porcentaje de emigrantes, sobre todo en Alemania, Francia y Austria, que contribuyen en gran medida al desarrollo de la vivienda. La gente vive dispersa en algunos lugares de la parroquia y concentrada en otros. En promedio, las parejas jóvenes tienen entre uno y tres hijos, sin embargo hay muchas familias con niños. En términos de ocupación de Padres y Madres, un gran porcentaje está empleado en las fábricas o por cuenta de otros, con un alto índice de padres desempleados. La gran mayoría de los niños provienen de estratos socioeconómicos desfavorecidos. Los padres que trabajan fuera del hogar, no tienen tiempo para pasar con sus hijos durante el día. Los niños se quedan después del horario escolar en casa con los abuelos o en tiempo extra.

En un extremo de la parroquia hay un campamento de gitanos que viven desde hace más de veinte años cuyas familias viven en tiendas de campaña y están en espera de la transferencia a las viviendas sociales.

El grupo se compone de veinte alumnos, ocho niñas y doce niños. Las edades son entre tres y cinco años, habiendo doce alumnos (cuatro niñas y ocho niños) con cinco años de edad, cinco alumnos (tres niñas y dos niños) con cuatro años de edad y tres alumnos (dos niños y una niña), con tres años. Todos los niños asistían a la guardería en el año anterior a excepción de los niños de tres años que vinieron por primera vez. Los encargados de la educación son en su mayoría las madres. Existen tres niños de etnia gitana que tienen alguna dificultad de integración y faltan mucho. Hay un alumno con necesidades educativas especiales que vive en una institución de acogida. Este niño presenta dificultades de concentración/atención y es bastante perturbadora, necesitando constantemente de una atención especial. Las madres son las encargadas de la educación, y los abuelos son los encargados de tres niños. Doce estudiantes viven con sus padres, cinco con los abuelos, dos viven sólo con su madre y uno vive en una institución de acogida

En cuanto al nivel de la educación escolar para los padres, esto se sitúa entre los 4º y 6º año de educación, con la excepción de los padres de los niños gitanos que son analfabetos. En términos de ocupación de los padres, están divididas entre las fábricas y la construcción, con algunas costureras y un gran número de padres desempleados.

9.1.1 Grupo de la Guardería de Palmeira (Grupo de Control)

La parroquia de Palmeira se encuentra a unos 4 km de la ciudad de Santo Tirso, ya está en los límites del municipio y el distrito de Oporto. La gente está más preocupada en encontrar las calificaciones mínimas que les permitan obtener un salario con el que equilibrar el presupuesto familiar. No profundizan en los conocimientos académicos, e incluso están empezando a olvidar sus propias tradiciones culturales. Al igual que en la parroquia de Sequeirô, la parroquia de Palmeira también tiene muchos inmigrantes. En este pueblo hay varios casos de familias pobres, que actualmente se encuentran en una urbanización social.

El grupo se compone de veinte alumnos, trece niñas y siete niños. Las edades se sitúan entre tres y cinco años, con doce alumnos (ocho niñas y cuatro niños) con cinco años de edad, siete alumnos (cuatro niñas y tres niños) con cuatro años de edad y una niña de tres años. Los niños de cinco años frecuentan la guardería por tercera vez. Todos los niños frecuentaron la guardería en el año anterior a excepción de los niños tres años que vinieron por primera vez. Los encargados de la educación son las madres, habiendo tres niños con los abuelos. Dieciséis alumnos viven con los padres, tres con los abuelos, uno vive solo con su madre y otro solo con su padre. En cuanto al nivel de la educación escolar para los padres, esto se encuentra principalmente entre los grados 4^o y 6^o año de escolaridad, dos con el noveno año, dos con 12^o y tres que tienen licenciatura. En términos de ocupación de los padres, están activos principalmente en las fábricas y en la construcción, sin embargo hay una gran variedad de profesiones (asistente educativo, empresario, empleado de oficina, electricista, panadero, servicios, maestra de guardería y profesora). Hay cuatro padres de familia desempleados.

9.2 Grupo del Primer Ciclo de S. Martinho do Campo (Grupo Experimental)

La Agrupación Vertical S. Martin tiene su sede en la Escuela Primaria de San Martínho do Campo, que está situado en la parroquia de S. Martinho do Campo, Santo Tirso, Oporto. El Grupo incluye los establecimientos de la educación y la formación de las cinco parroquias. El entorno local depende económicamente de la industria textil y del vestido. Un porcentaje de la población todavía trabajan en la agricultura, incluida la producción de vino, hay otra parte que sigue participando en el comercio y la construcción. Las dificultades que la industria textil de la región ha experimentado con la globalización de la economía y la competencia de países con mano de obra barata han dado lugar a altas tasas de desempleo en la industria. Por último, una referencia

indispensable para la existencia de diversas asociaciones culturales, dos escuelas de música, cuatro bandas de música y un grupo de danza folclórica.

La clase está formada por un grupo de dieciséis estudiantes de 3er. año que comenzaron la educación básica hace dos años, y un grupo de siete estudiantes en el año escolar anterior pertenecían al grupo de 2º y 3er de esta escuela. La profesora titular de la clase es la misma que en el último año académico fue profesora de la clase del segundo año. Por lo tanto, esta clase de 3er. año se compone de veintitrés estudiantes. De los veinte y tres estudiantes, veintidós completarán ocho años de edad hasta diciembre y un niño de nueve años. Doce estudiantes son de sexo masculino y once del sexo femenino. Nueve estudiantes son hijos únicos, nueve tienen un hermano, cuatro dos hermanos y un estudiante más de dos hermanos. Los padres de un estudiante están divorciados. Veinte estudiantes viven con sus padres y sólo tres viven con su madre. Dieciocho estudiantes tienen la ayuda de los padres o hermanos con sus tareas y asistir a tres salas de estudio. Diecisiete estudiantes tienen como encargada de educación la madre y seis el padre. Las disciplinas que más les atraen son: Estudio del medio, Música, Deportes y matemáticas. Tres estudiantes asisten a salas de estudio y dos alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Un estudiante tiene problemas urinarios y otros sufre de la nariz, pero todos los estudiantes que asistieron a la guardería. Las edades de los padres se sitúan en la franja de los veintisiete y cuarenta y siete años. La educación parental se encuentra sobre todo entre los años 5 y 9 años de escolaridad, habiendo con 12º año y cuatro con cursos superiores. En cuanto a la situación laboral de los padres, estos trabajan en una amplia variedad de profesiones (modistas, empleados textiles, construcción, esteticista, cocinero, electricista, pintor, empleado de oficina, informáticos, comercial, impresora gráfica, distribuidor, Portero / técnico máquinas, conductor y maestro. Hay tres desempleados, seis trabajadores por cuenta propia y los demás trabajan por cuenta ajena .

9.2.1 Grupo del Primer ciclo de Lage - Vilarinho (Grupo Control)

El pueblo de Vilarinho se encuentra al norte del municipio de Santo Tirso, a 3 km de S. Martinho do Campo. La EB1 de Lage es una escuela de dos plantas y ocho salas. Hay un espacio con dos baños y dos pequeños patios cubiertos. Hay también una versátil y una cocina donde se pueden hacer las comidas. Un pequeño espacio fue adaptado para una biblioteca escolar. El profesor actual de la clase es el mismo que en el último año académico enseñó esta clase en el segundo año. Por lo tanto, esta clase de 3º año se

compone de veintitrés estudiantes. Todos los estudiantes completaran ocho años de edad hasta diciembre. Diecisiete estudiantes eran varones y seis hembras. Siete estudiantes son hijos únicos, quince tienen un hermano, un estudiante y dos hermanos. Los padres de un estudiante están divorciados. Veinte estudiantes viven con dos padres que viven solo con su madre y un estudiante vive solo con su padre. Trece estudiantes tienen la ayuda de los padres o hermanos con sus tareas y uno asiste a una sala de estudio. Dezasete alunos têm como encarregado de educação a mãe e seis o pai. Las disciplinas que más gustan son: Deportes y Matemáticas. Tres estudiantes asisten a las salas de estudio. Dos estudiantes tienen padres que trabajan en el extranjero. Un estudiante tiene bronquitis y dos tienen alergias, pero todos los estudiantes que asistieron a la guardería. El desarrollo socio-económico y cultural de los estudiantes en la clase es relativamente bajo, salvo algunas excepciones. El grupo es de veinte y tres estudiantes. Las edades de los padres de esta en el rango de veintisiete y cuarenta y siete años, teniendo la mayoría de los padres edades comprendidas entre treinta y cuarenta años. La escolaridad de los padres se encuentra sobre todo entre los 4º y 6º de escolaridad, con tres con el noveno año y dos graduados universitarios. En cuanto a la situación laboral de los padres, especialmente aquellos que trabajan en profesiones como modistas, un obrero textil y la construcción civil, sin embargo hay otras profesiones representadas por uno o dos elementos, tales como esteticista, electricista, vendedor, electricista, conductor y profesor. Hay siete desempleados (seis madres y un padre), dos trabajadores por cuenta propia y otros (padre y madre) por cuenta ajena.

9.3 - Definición y Constitución de las Muestras

Una investigación empírica consiste en la recopilación de datos. A veces, la investigación se centra en grupos muy amplio de personas e instituciones, documentos, etc. Los investigadores no tienen tiempo ni recursos para recopilar y analizar datos para cada caso de la población. Considera, por tanto, la mayoría de los casos que constituyen la población, llama la muestra y analiza los datos recogidos en este ejemplo, sacar conclusiones y extrapolar a la población (Hill y Hill, 2002). En nuestro estudio, la población involucrada se refiere al municipio de Santo Tirso.

9.3.1 - Guardería:

En el municipio de Santo Tirso hay 842 niños en la guardería y en la agrupación donde se realizó la intervención 145. La muestra se compone de dos grupos de veinte alumnos, teniendo cada uno de ellos, 12 niños de cinco años.

9.3.2 – 1er. Ciclo

En la agrupación de las escuelas de S. Martinho en el municipio de Santo Tirso, hay 723 estudiantes en el 1er ciclo y en la escuela donde se realizó la intervención hay 145 alumnos. La muestra se compone de dos grupos de 23 niños de 8/9 años de la 3er. año del 1er. ciclo.

9.4 - Análisis de Datos

Procedemos al análisis e interpretación de los datos recogidos tratándolos estadísticamente a través de tablas, gráficos y tablas de comparación con los porcentajes respectivos. Para el análisis utilizamos el método cuantitativo, teniendo en cuenta no sólo las tablas, porcentajes gráficamente expresas, sino también las tablas de comparación de los resultados.

9.5 - Confidencialidad y Cuestiones Éticas

A principios de la investigación, se solicitó permiso a la administración superior de las agrupaciones que formaban parte de los grupos de estudio, tanto de la guardería como del primer ciclo, para la intervención con educación musical en contexto interdisciplinario, y la recopilación de datos, garantizando el cumplimiento de las normas éticas.

10 - Conclusiones

Tras la presentación y análisis de los resultados, fueron elaborados tablas de comparación para la guardería y para los alumnos del 1er. ciclo que nos permitieron llegar a las siguientes conclusiones:

10.1 - Conclusiones al Paquete Hacia Fuera en Guardería

- En la guardería el tema “del auto descubrimiento” (tabla comparativa nº1), podemos concluir que la utilización sistemática de la educación musical en contexto interdisciplinar, no tuvo influencia en la adquisición de los conocimientos, una vez que en junio todos los alumnos las adquirieron.

- En el “al auto descubrimiento” (tabla comparativa nº2), podemos concluir que el grupo de Sequeirô en este tema es mejor que el grupo de Palmeira ya en la primera evaluación, sin embargo, aunque hay una grupo de control con 3 alumnos que solo a veces consiguen evidenciar la adquisición de los conocimientos en junio, la evolución fue mayor en el grupo de control, por lo tanto podemos concluir que la sistemática

utilización de la educación musical en el contexto interdisciplinar, no tuvo influencia en la adquisición de los conocimientos.

- En cuanto al tema “dominio de la expresión motora” (tabla comparativa nº3), podemos ver que existen dos habilidades poco adquiridas en marzo por los dos grupos y que el grupo de control tuvo mejores resultados ya que todos sus estudiantes adquirieron los conocimientos expresados en esta tabla comparativa. De este modo podemos concluir que la educación musical no ha tenido impacto positivo en la adquisición de estas capacidades.

- En el tema “dominio de la expresión dramática (tabla comparativa nº4), podemos verificar que: las chicas del grupo control son mejores que los chicos del grupo experimental, los chicos de la clase de control tienen más dificultades que las chicas del grupo experimental, han avanzado aún más los niños en el grupo control, aunque en ambos grupos en junio habían tres alumnos con dificultades en la adquisición las capacidades.

- En "campo de la expresión artística" (tabla comparativa nº5), podemos ver que las chicas son mejores que los chicos, y que entre marzo y junio se observó un avance más en la adquisición de habilidades en los alumnos de la clase control. Por lo tanto, la conclusión de que también aquí la educación musical no es un facilitador en la adquisición de habilidades.

- En cuanto al tema “dominio de la expresión musical” (tabla comparativa nº6), no hay diferencias significativas entre chicos y chicas entre los dos grupos; hubo mayor evolución en el total de los alumnos del grupo de control de marzo a junio. Podemos concluir que la educación musical no tuvo impacto en la adquisición de capacidades.

- En el tema “dominio de la lengua portuguesa” (tabla comparativa nº7), podemos verificar que los chicos de Sequeirô tienen una evaluación en marzo, mejor del que las chicas del grupo de control, lo que no acontece en junio. En el total de los alumnos se verifica una mayor recuperación de marzo para junio, en los alumnos del grupo de control. La educación musical no fue un medio facilitador en la adquisición de conocimientos.

- En “área de la matemática” (tabla comparativa nº8), los chicos del grupo de Sequeirô tienen en marzo mejor evaluación del que las chicas de Lage (grupo de control), sin embargo en junio recuperan llegando aún a tener sólo 3 alumnos contra 4 de Sequeirô que no saben numerar hasta 50. En el total de los alumnos, se verifica mayor evolución

en las chicas del grupo de control. También aquí la educación musical no fue un medio facilitador en la adquisición de capacidades.

- En lo que concierne al “área del conocimiento del mundo” (tabla comparativa nº9), los alumnos de Sequeirô habían revelado ya en marzo haber adquirido los conocimientos enunciadas en este cuadro. En el total de los alumnos del grupo de control, hubo uno que tenía dificultades en la identificación de las relaciones de parentesco. Podemos concluir que la educación musical no era un medio facilitador en la adquisición de capacidades, una vez que en marzo las chicas de Sequeirô ya las habían adquirido.

10.2 - Conclusiones Parciales en el Primero Ciclo.

10.2.1 - La Lengua Portuguesa

En cuanto a esta disciplina, podemos verificar a través de la tabla comparativa nº10 que los alumnos del grupo experimental (grupo de S. Martinho) tienen mejores niveles del que los del grupo de control desde el 1er. periodo. En el pasaje del 2º para el 3er. periodo, los niños del grupo de S. Martinho presentan mayor evolución del que los jóvenes del grupo de control (Lage). Las chicas del grupo experimental, presentan también mayor evolución que las chicas del grupo de control. En el total de los alumnos, se nota una evolución en los niveles más acentuada en los alumnos del grupo experimental.

10.2.2 - Las Matemáticas

Observando la tabla comparativa nº11, podemos verificar que del 2º para el 3er. periodo, los alumnos de S. Martinho tuvieron una evolución superior a la de los alumnos del grupo de control. Las chicas del grupo experimental también tuvieron mejor evolución que las chicas del grupo de control. En el total de los alumnos podemos verificar una mayor evolución en los niveles de los alumnos del grupo experimental.

10.2.3 - Estudio del Medio

A través de la tabla comparativa nº12, podemos verificar que el grupo experimental presenta niveles superiores al grupo de control inmediatamente en el 1er. periodo. Del 2º para el 3er. periodo, los alumnos de S. Martinho tuvieron una mejor evolución en los niveles. Las chicas del grupo experimental también tuvieron mejor evolución en los niveles del que las del grupo de control. En el total de las alumnas, ha habido una evolución más acentuada en el grupo experimental.

10.2.4 - Expresión Musical

Observando la tabla comparativa nº13, podemos verificar que los alumnos del grupo experimental son mucho mejores del que los del grupo de control, ya en el 1er. periodo. En el total de los alumnos, hubo una mejoría en la evolución de los niveles de los alumnos del grupo experimental en relación a los del grupo de control. Entre las chicas de los dos grupos no hubo diferencias significativas.

10.2.5 - Expresión Plástica

A través de la observación de la tabla comparativa nº14 podemos observar que el grupo de S. Martinho es mucho mejor del que la del grupo de Lage, ya en el 1er. periodo. Se registró una baja en los niveles de los niños de los dos grupos del 1er. para el 2º periodo. En las chicas de los dos grupos la oscilación no era muy significativa, sin embargo se observa una subida de los niveles del 1er. para el 2º período en las chicas de S. Martinho. En el número total de estudiantes de las dos clases se ve una disminución de los niveles del primero para el 2º periodo, aunque aumentó del 2º al tercero, siendo este aumento más marcado en los niveles del grupo experimental.

10.2.6 - Educación Física

Podemos verificar a través de la tabla comparativa nº15 que el grupo de S. Martinho está mucho mejor que el de Lage. Entre las chicas y los chicos de los dos grupos no había oscilaciones significativas de niveles. Hubo una disminución en los niveles de ambas clases del 1º y 2º periodo, tanto en los chicos como en las chicas. En el total de los estudiantes de las dos clases, hubo una disminución en los niveles de primero y 2º periodo, pero del 2º periodo al tercero período, hubo un incremento que fue más pronunciado en los estudiantes del grupo experimental.

10.2.7 - Estudio Acompañado

Observando la tabla comparativa nº16, se observa una mayor evolución de los niveles en los chicos del grupo de control, a pesar de tener el grupo experimental mejores niveles. Los niveles de las chicas del grupo experimental se mantienen al largo de los tres periodos mientras que los niveles de las chicas de Lage bajan del 2º para el tercero período. En el total de los alumnos de los dos grupos no hubo oscilación significativa de niveles.

10.2.8 - Formación Cívica

A través del cuadro de comparación nº 17, podemos verificar que el grupo experimental tiene niveles mucho mejores que los el grupo de control. Los jóvenes del grupo del S.

Martinho tuvieron una mínima evolución mejor del 2º para el tercero período de lo que los jóvenes del Lage. Las chicas de S. Martinho habían tenido una evolución pequeña en los niveles del 2º al tercero periodo a la vez las de los alumnos de Lage se mantuvieron. En el total de los alumnos hubo una mejoría en la evolución de los niveles de los alumnos del grupo experimental en relación a los del grupo de control.

10.2.9 - Área del proyecto

En la disciplina del área de proyecto, los chicos y chicas de San Martin tienen niveles más altos que los chicos y chicas de Lage. Sin embargo no hubo variación significativa en los niveles durante los tres períodos.

Analizando las disciplinas nucleares del primero ciclo: lengua portuguesa, matemática y estudio del medio (tabla comparativa nº10, 11 y 12), podemos observar que en las tres disciplinas tanto los chicos como las chicas del grupo experimental de S. Martinho tuvieron mayor evolución en los niveles del 2º para el tercero periodo, que los chicos y niñas del grupo de Lage (grupo de control), verificándose que en el total, hubo mayor evolución de los niveles en el grupo experimental.

En las áreas impartidas por los profesores de las AEC: expresión musical; expresión plástica y educación física (tabla comparativa nº13, 14 y 15), podemos verificar que el grupo de S. Martinho es mejor que el grupo de Lage y que hubo una subida de niveles más acentuada del 2º para el tercero periodo en el grupo de S. Martinho, no existiendo diferencias significativas entre chicos y chicas.

En las áreas curriculares no disciplinares: estudio acompañado, formación cívica y área de proyecto, impartidas por los respectivos profesores de los grupos (tabla comparativa nº16, 17 y 18), podemos observar que en la formación cívica, hubo una mejoría en la evolución de los niveles de los alumnos del grupo experimental en lo referente a los del grupo de control. En el estudio acompañado y área de proyecto, no hubo oscilaciones significativas de los niveles.

10.3 - Conclusiones globales:

10.3.1 - En la guardería

Podemos observar que los algunos del grupo experimental, presentan en las diversas áreas mejores resultados que los alumnos del grupo de control en la evaluación de las capacidades en marzo. Esto significa que los estudiantes en el grupo de control

desarrollaron más habilidades en el mes de junio, mientras que los estudiantes del grupo experimental consolidaron esas mismas habilidades.

De un modo general las chicas tienen mejor desempeño en el desarrollo de la adquisición de conocimientos en las áreas: dominio de la expresión motora; dominio de la expresión dramática; dominio de expresión plástica y dominio de la lengua portuguesa.

Por el análisis de todas las tablas comparativas de la guardería, concluimos que la educación musical usada sistemáticamente, en un contexto interdisciplinar, no tuvo una influencia significativa en la adquisición de conocimientos definidas para este nivel de enseñanza, a pesar de que las aulas dadas por el profesor de educación musical sean planificadas y ejecutadas de manera más rigurosa y útil.

10.3.2 - En el Primer ciclo

En general las chicas y los chicos del grupo experimental obtienen mejores resultados en el desarrollo de la adquisición de destrezas y habilidades que las chicas y los chicos del grupo de control.

Del análisis de las asignaturas troncales: lengua portuguesa, matemáticas y el estudio del medio (tablas comparativas nº10, 11 y 12), podemos concluir que la educación musical utilizada de manera sistemática en un contexto interdisciplinario, tuvo en el grupo experimental una influencia significativa en la adquisición de habilidades.

Del análisis de las tablas comparativas nº13, 14 y 15, podemos concluir que en las áreas impartidas por los profesores de las actividades de enriquecimiento curricular (AEC), la educación musical, utilizada de forma sistemática en un contexto interdisciplinario, el grupo experimental tuvo una influencia significativa en la adquisición de habilidades.

Del análisis de las áreas curriculares no disciplinares (tablas comparativas nº16, 17 y 18), no podemos concluir que la educación musical usada sistemáticamente en un contexto interdisciplinar tuviera una influencia significativa en la adquisición de las habilidades.

La educación musical usada sistemáticamente, en un contexto interdisciplinar tuvo en el 1er. ciclo un impacto positivo y adecuado en la adquisición de capacidades, reflejándose en el resultado de la evaluación de las diferentes disciplinas.

11 - Sugerencias

Finalmente, presentamos algunas sugerencias que puedan servir de ayuda para investigaciones futuras en esta área. Esta tesis sobre todo estudió la influencia de la aplicación sistemática de la educación musical del aula en un contexto interdisciplinario en la adquisición de habilidades tanto en la guardería como en el primero ciclo. El estudio puede ser abordado de forma tan amplia que apenas fue abordado en esta investigación, por lo contrario, se abren otras puertas, así que aquí se realizan algunas sugerencias para futuras investigaciones. La actual investigación analizó la evolución en la adquisición de capacidades solamente a través de un trimestre en alumnos de cinco años de la edad de la guardería y en los alumnos de 8 y 9 años del tercero año del primero ciclo de la educación básica. Sin embargo, en la guardería que tiene solamente niños de 3, 4 y 5 años, apenas se estudia la evolución en la adquisición de capacidades en el último trimestre (abril, mayo y junio) en los alumnos de cinco años. Por lo tanto sería interesante un estudio con los niños de 3 años y otro con los de 4 años.

El primero CEB es un ciclo de la educación con una duración de cuatro años (con alumnos de 6-10 años de edad), es importante aclarar la influencia de la educación musical en un contexto interdisciplinario, con capacidades a lo largo del ciclo de la educación. Aquí se podría realizar un estudio con alumnos de primero y 2º año (de 6 a 8 años de edad) y otro con alumnos del tercero y 4º año (9 a 10 años de edad), o entonces un estudio con alumnos de 1er. año, otro con alumnos de 2º año, otro con alumnos de tercero año y otro con alumnos de 4º año.

Sería también muy interesante coger en un grupo significativo de niños de un grupo de la guardería con 3 años y analizar su evolución en la adquisición de capacidades hasta el final del 1er. ciclo (sobre los 10 años), comparándolo con un grupo de control también hasta los 10 años. Este estudio sería apenas posible en las guarderías públicas porque son casi todos los integrados en los centros de ciclo primero y tienen uno o dos grupos donde los niños tienen 3,4, y 5 años; sin embargo, en guarderías privadas, con muchos grupos, los niños muchas veces forman parte de grupos por edades (grupos con 3, 4 y 5 años), haciendo posible esta variante de la investigación presentada.

Finalmente, debe existir una supervisión y ayuda sobre los profesores de las actividades de enriquecimiento del plan de estudios (AEC), toda vez que la mayoría tiene poca o ninguna experiencia.