

**Atividades de Expressão Musical no Jardim de Infância:
concepções e práticas**

**Musical Expression Activities in Kindergarten: conceptions and
practices**

**Actividades de Expresión Musical en el Jardín de Infancia:
concepciones y prácticas**

**Activités d'expression musicale à l'école maternelle: conceptions
et pratiques**

Maria José Artiaga¹

Patrícia Costa²

¹ Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa, Portugal

² Instituto Universitário de Lisboa ((ISCTE-IUL) & ISTAR, Lisboa, Portugal

Resumo

O presente artigo trata das questões que se colocam à realização de atividades de expressão musical na Educação Pré-escolar. Para o efeito, foi aplicado um questionário aos profissionais de Educação de Infância em exercício com o objetivo de saber a sua opinião sobre a sua prática neste domínio. Paralelamente procedemos ao levantamento e análise de 50 relatórios finais de Mestrado de Qualificação para a Docência defendidos entre 2000 e 2020, cujo tema se centrou na música no Pré-escolar, com o objetivo de conhecer a opinião destes sobre o mesmo tópico a partir da sua prática de ensino supervisionada. Este estudo evidenciou algumas contradições entre as observações verificadas pelos mestrandos no seu estágio e as observações feitas pelos educadores de infância no ativo nas suas respostas ao questionário.

Palavras-chave: expressão musical; educação pré-escolar; formação de educadores de infância

Abstract

This article deals with the issues that arise in the implementation of musical activities in Pre-school Education. For this purpose, a questionnaire was applied to Early Childhood professionals in order to find out their opinion about their practice in this field. In parallel, we proceeded to the survey and analysis of 50 reports of final works of the Master's Degree of Qualification for Teaching defended between 2000 and 2020, whose subject focused on music in Pre-School, with the aim of knowing the opinion of their authors on the same topic from their supervised teaching practice. This study highlighted some contradictions between the observations verified by the trainees in their internship and the observations made by the professionals in their answers to the questionnaire.

Keywords: musical expression; Pre-school Education; training of early childhood educators

Resumen

Este artículo aborda las cuestiones que se plantean en la realización de actividades de expresión musical en Educación Infantil. Para ello, se aplicó un cuestionario a profesionales de la Educación Infantil en activo con el fin de conocer su opinión sobre su práctica en este campo. Paralelamente, se procedió a la encuesta y análisis de 50 memorias de trabajos fin de Máster de Cualificación para la Docencia defendidas entre 2000 y 2020, cuya temática se centraba en la música en Educación Infantil, con el objetivo de conocer su opinión sobre el mismo tema a partir de su práctica docente tutelada. Este estudio puso de manifiesto algunas contradicciones entre las observaciones verificadas por los alumnos en prácticas y las observaciones realizadas por los profesionales en sus respuestas al cuestionario.

Palabras clave: Expresión Musical; Educación Infantil; formación de educadores de la primera infancia

Résumé

Cet article traite des questions qui se posent lors de la mise en œuvre d'activités d'expression musicale dans l'enseignement préscolaire. Pour ce faire, un questionnaire a été appliqué à des professionnels de l'éducation de la petite enfance en activité afin de connaître leur opinion sur leur pratique dans ce domaine. Parallèlement, nous avons procédé à l'enquête et à l'analyse de 50 rapports de travaux de fin d'études du Master de Qualification à l'Enseignement soutenu entre 2000 et 2020, dont le thème portait sur la musique à l'école maternelle, dans le but de connaître leur opinion sur le même sujet à partir de leur pratique pédagogique encadrée. Cette étude a mis en évidence certaines contradictions entre les observations vérifiées par les stagiaires lors de leur stage et les observations faites par les professionnels dans leurs réponses au questionnaire.

Mots-clés: expression musicale; enseignement préscolaire; formation des éducateurs de la petite enfance

Introdução

As questões que se colocam à realização de atividades de Educação Musical no 1º ciclo do Ensino Básico têm sido objeto de numerosos estudos nacionais e estrangeiros (Welsh & Henley, 2014; De Vries, 2011; Costa, Aguiar & Rocha, 2019; Bresler, 1993; Wiggins & Wiggins 2008; Seddon & Biasutti, 2008; Russell-Bowie, 2009; Baillat & Mazaud, 2002; Hennessy, 2000, 2017; Kaelblen, 2012). Já o Pré-Escolar não tem sido alvo da mesma atenção no que respeita ao modo como a música é trabalhada com as crianças. Com o objetivo de obter um maior conhecimento do que se passa nesta área, foi aplicado um questionário aos educadores de infância em exercício com vista a perceber o que pensam sobre o trabalho musical que realizam com as crianças. Considerámos igualmente

importante confrontar essas respostas com as opiniões dos futuros educadores sobre o que observaram nas aulas a que assistiram durante a sua prática supervisionada. Para tal, selecionámos 50 relatórios finais de estágio com o objetivo específico de conhecer as razões que ditaram o tema do trabalho dos futuros educadores.

Embora, no presente estudo, nos debruçemos apenas sobre os intervenientes mais diretos, importa sublinhar que as aprendizagens não dependem apenas do educador, mas igualmente das instituições públicas e privadas em que se encontram inseridos, dos organismos oficiais que os tutelam e da opinião pública que exerce uma grande influência no que se ensina, pelo que estas serão igualmente objeto de reflexão. Por fim, importa confrontar o que se passa a nível nacional com a situação internacional, para que possamos deduzir as respetivas causas e efeitos. Assim, começaremos por destacar o que dizem os autores que mais se têm debruçado sobre a realização de atividades musicais no Pré-Escolar, para, em seguida, apresentarmos os dados resultantes dos questionários respondidos pelos profissionais do Pré-escolar, confrontando-os, de seguida, com as observações emitidas pelos mestrandos durante o seu estágio profissional. Os resultados obtidos serão objeto de uma análise final nas conclusões.

Revisão da literatura

Os estudos realizados a nível internacional, muito em particular nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Brasil, mas também na Europa, particularmente, em Inglaterra, países nórdicos, Espanha e Grécia, chamam a atenção para a marginalização da música no Jardim de Infância. São vários os fatores apontados. Para Young e Ilari (2019) essa situação deve-se ao facto de a música ser considerada “a small-scale specialist area and broadly assumed to have little relevance to mainstream issues and topics. This positioning reflects long-standing conceptions of music teaching and learning derived from music education’s heritage in Western ‘art’ music.” (p. 1). Já Bresler (1994) chama a atenção para uma das questões mais problemáticas no que respeita à efetiva

participação da música no currículo quando sublinha: “Stripped of its intellectual substance, music does not share in the school's primary values of knowledge. At the same time, its aesthetic aspects are viewed as ‘frills’ within the current values.” (p. 10). Este tipo de observações levou Russell-Bowie (2009) a colocar pertinentemente a questão: “there is a strong impulse to marginalise the arts [...] it could be argued that this is not an economic problem rather it could be a cultural problem” (p. 25).

De facto, se atendermos à importância dada socialmente aos testes realizados periodicamente às áreas consideradas centrais no currículo – o Português e a Matemática – e às seriações que daí resultam, a nível das escolas e da situação de cada país à escala europeia e mundial, perceberemos as razões que levam a que uma grande parte da sociedade considere as artes marginais no currículo.

Face ao exposto, não admira que muitos educadores considerem a música apenas como: uma ferramenta para trabalhar conteúdos de outras áreas (Ceron, 2015; Diniz & Ben, 2006; Hash, 2010; Oliveira et al., 2013; Vázquez, 2010); para disciplinar as crianças (Ceron, 2015; Diniz & Ben 2006; Vázquez, 2010; Bresler, 1998); como forma de proporcionar divertimento e lazer (Diniz & Ben, 2006; Wiggin & Wiggins 2008); ou para celebrar momentos festivos na instituição (Oliveira et al., 2013). O facto de serem atribuídas várias funções à música, leva a que não se trabalhe o que é específico da sua linguagem, de forma a que o pensamento musical seja desenvolvido como produto da experiência humana e social.

Para além da componente utilitária que lhe é atribuída, a formação musical dos educadores é, na maioria dos casos, deficiente, contribuindo para que não se sintam confiantes (Auh, 2007; Kane, 2005; Zelenkovska & Islam, 2017), o que leva a que o trabalho com a música esteja muito pouco presente senão mesmo ausente na ação educativa (Bresler, 1994; Ceron, 2015; Hallam et al., 2009; Holden & Button, 2006; Kane, 2001).

As razões apontadas têm levado a que professores e investigadores continuem a escrever sobre o assunto, revelando os estudos, dos quais falaremos mais adiante, a preocupação dos seus autores com o estado das coisas, levando-os a reanalisar o passado, o presente e a sugerir estratégias para o futuro.

Objetivos e métodos

Com base nos estudos realizados nos últimos vinte anos, pretendemos perceber que tipo de atividades musicais são postas em prática pelos educadores portugueses com as crianças e que conceções subjazem à sua realização. Para a consecução do objetivo do presente trabalho, aplicámos um inquérito por questionário em papel¹ e via online² a educadores no ativo. O questionário focou-se em recolher informação acerca de: o que pensam os profissionais sobre o trabalho musical que realizam com as crianças, que atividades privilegiam, com que finalidades as realizam, qual a frequência com que o fazem, que valores identificam na música e que dificuldades sentem na sua realização. Adicionalmente, procedemos ao levantamento e análise de 50 relatórios finais de Mestrado de Qualificação para a Docência defendidos entre 2000 e 2020, cujo tema se centrou na música no Pré-escolar. Os relatórios finais permitiram obter informação sobre o que os futuros educadores observaram nas aulas a que assistiram durante a sua prática de ensino supervisionada.

A análise dos questionários foi efetuada quantitativamente e, sempre que necessário, recorremos a tabelas e gráficos para a apresentação dos resultados. A análise dos relatórios foi feita mediante a análise qualitativa.

A conjugação da análise quantitativa e qualitativa teve como objetivo final perceber até que ponto as opiniões dos educadores coincidiram ou divergiram das dos mestrandos em contexto de prática supervisionada.

Questionários aos educadores do Ensino Pré-escolar

Este estudo é baseado nas repostas de 111 questionários a educadores do Ensino Pré-escolar. Em termos da caracterização da amostra dos participantes no estudo, os resultados mostraram que 98,2% dos educadores são do sexo feminino evidenciando, assim, a prevalência deste sexo nos Jardins de Infância.

¹ Ver Anexo 1. Este foi distribuído na zona da grande Lisboa.

² Com o apoio da APEI (Associação de Profissionais de Educação de Infância).

Os resultados indicam ainda que a idade dos educadores varia entre os 23 e os 63 anos, com média de 42,55 e um desvio padrão de 11,23 anos. Dos educadores participantes neste estudo, 25% possuem até 34 anos de idade, 50% dos educadores têm até 41 anos e 75% dos educadores possuem até 54 anos de idade.

A maioria dos participantes (51,4%) possui uma licenciatura e cerca de 32% dos educadores possui um mestrado. A habilitação acadêmica menos representada nesta amostra é a licenciatura com CESE³ (**figura 1**).

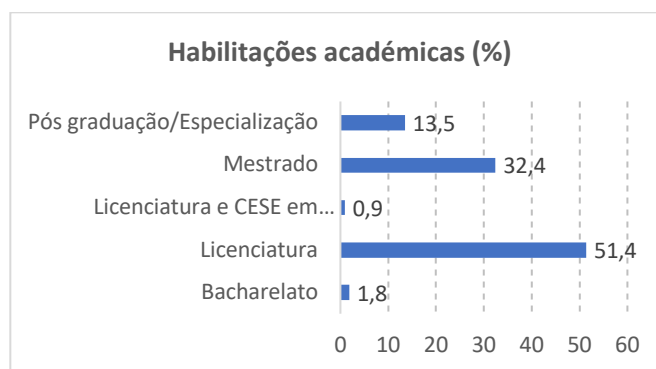


Figura 1 – Habilitações acadêmicas

Sendo a média de idade de 42,55 e dado que 75% dos educadores possuem até 54 anos de idade, é natural que o grau de licenciatura predomine (51%). Os cursos de Bolonha, que obrigavam à obtenção de um mestrado para a docência, tinham como meta o ano letivo de 2009-2010, pelo que esta medida apenas recaiu sobre os educadores mais novos envolvidos neste estudo.⁴

³ Curso de Estudos Superiores Especializados. Conferia diploma equivalente ao grau de licenciado para efeitos profissionais e académicos.

⁴ No que respeita à componente musical nos cursos pré e pós Bolonha é difícil fazer uma comparação entre ambos devido à falta de investigação nesta área. Elisa Lessa (2003) que fez uma análise sobre a presença da música nos cursos de Educação de Infância (pós Bolonha) em Portugal, através da análise dos currículos dos cursos superiores de formação de educadores, identificou uma diversidade de situações. Os dilemas identificados nessa investigação, tornam clara a necessidade de continuação dos estudos, para que seja possível perceber que ideias se encontram subjacentes na conceptualização das respetivas unidades curriculares.

Verifica-se ainda que, 65,8% dos educadores participantes exerce a sua atividade profissional em instituições de ensino público.

Relativamente ao tempo de serviço, a amostra inclui educadores que detêm de 0 a 40 anos de serviço. Em média, o número de anos de serviço dos educadores é 17,6 (desvio padrão = 11,9) e o primeiro e terceiro quartis são 8 e 29,75, respetivamente. Verifica-se, portanto, que a média de anos de serviço dos educadores é superior a 10 anos, o que pressupõe que estes profissionais, como já tínhamos observado, vêm de cursos que são anteriores ao acordo de Bolonha.

No que concerne às respostas dos educadores relativas à sua formação musical, verificamos que, da totalidade dos respondentes, a grande maioria (78,4%) referiu não ter formação musical para além da obtida no seu curso superior de formação de professores. O facto de nenhum profissional assinalar a formação musical obtida no ciclo preparatório revela como esta, pela sua curta duração, é facilmente esquecida. Ainda no que respeita à formação musical previamente obtida, esta realidade difere da de alguns países em que uma quantidade significativa de futuros educadores obtêm alguma formação musical antes de ingressarem nos seus cursos superiores. É o que acontece em Inglaterra ou nos Estados Unidos em que os estudantes entram nos seus cursos de formação já com alguma experiência musical realizada por sua iniciativa (Hash, 2010; Henley, 2017; Pietra, 2010; Vannatta-Hall, 2010).

Dos 24 participantes (21.6%) que adquiriram formação no domínio da expressão musical, 20,8% dos educadores ou frequentaram conservatórios, escolas de música, aulas particulares de instrumento, ou participaram em workshops (**figura 2**). 25% reportaram ter frequentado ações de formação contínua no domínio da expressão musical e 16,7% indicaram ter frequentado formação contínua e workshops. Outras formações que os educadores reportaram frequentar foram complementos de formação, oficinas de formação e cursos de musicoterapia.

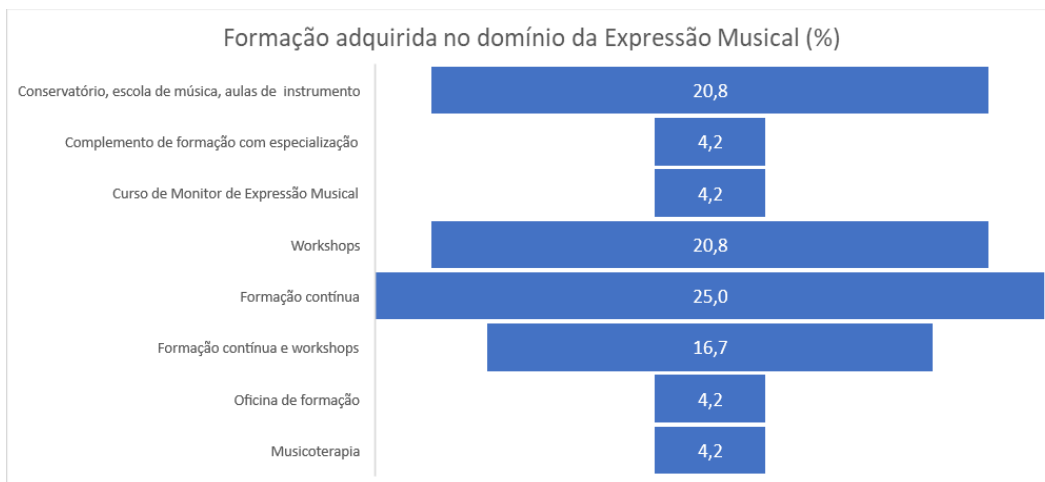


Figura 2 – Formação adquirida no domínio da expressão musical

À pergunta “Tem por hábito recorrer a atividades de expressão musical na sua prática educativa?”, a totalidade dos respondentes respondeu afirmativamente. Pode pôr-se a hipótese destas respostas se referirem a rotinas como a canção que dá início às atividades do dia e a outras que marcam algumas atividades, como mais adiante se verá.

Relativamente à frequência com que as atividades musicais são realizadas, 56,8% indica realizá-las diariamente, enquanto 36% o faz semanalmente, 4,5% reporta fazê-lo quinzenalmente e 2,7% fá-lo mensalmente ou sempre que possível. Em termos de como são desenvolvidas as atividades de expressão musical, 45% dos educadores indicaram que as desenvolviam sozinhos e 17,1% reportaram que o fazem sozinhos e com outros docentes da escola, ou sozinhos com um especialista na área da música (**tabela 1**).

Como desenvolve essas atividades?	%
Sozinho	45
Sozinho;Com outros docentes da escola	17,1
Sozinho;Com um especialista da área da música	17,1
Sozinho;Com outros docentes da escola;Com um especialista da área da música	14,4
Com outros docentes da escola	2,7
Com um especialista da área da música	1,8
Com a auxiliar	0,9
Sozinho;Com outros docentes da escola;Com um especialista da área da música;Casa da Música	0,9

Tabela 1 – Como são desenvolvidas as atividades de expressão musical – percentagem

À pergunta sobre o tipo de atividades musicais realizadas, o “cantar” surge em primeiro lugar, logo seguido do “movimento/dançar” e do “tocar instrumentos” (**tabela 2**). O facto de dizerem que desenvolvem as atividades sozinhos e que a canção é a atividade mais frequente, pode indiciar, como observámos anteriormente, que o fazem no âmbito das atividades que marcam as rotinas do dia. Quanto ao movimento, pode pôr-se a hipótese de algumas das respostas se referirem à realização de canções de roda.

Atividades que realiza com as crianças	%
Cantar	99,1
Movimento/ dançar	96,4
Tocar instrumentos;	90,1
Leitura de símbolos/ gráficos musicais	19,8
Escrita de símbolos/ gráficos musicais	6,3
Sons de diversos objetos	0,9
Outras ⁵	0,9

Tabela 2 – Tipo de atividades de expressão musical realizadas com as crianças

Relativamente à finalidade que é atribuída à música quando realizam as atividades musicais, deu-se a possibilidade de os respondentes escolherem mais do que uma opção. Dada a variedade abrangente de combinações de resposta obtidas, optámos por apresentar as percentagens dos respondentes que selecionaram cada uma das opções (**figura 3**).

⁵ Nestas figuram atividades como: exploração auditiva de vários géneros musicais; reprodução de ostinatos rítmicos; audição de diferentes estilos musicais; escuta de estilos musicais diversificados; exercícios que abordem conceitos musicais (altura, intensidade, duração, etc.); festas de Natal e de final do ano letivo; intensidade e ritmos; audições ativas/ exploração e vivência de óperas, sinfonias, sonatas, bagatelas... ; batimentos corporais; batimentos silábicos tendo em conta as notas musicais; elaboração de instrumentos musicais; utilização do corpo para fazer ritmos; exploração de ritmos; ritmos; notas musicais.

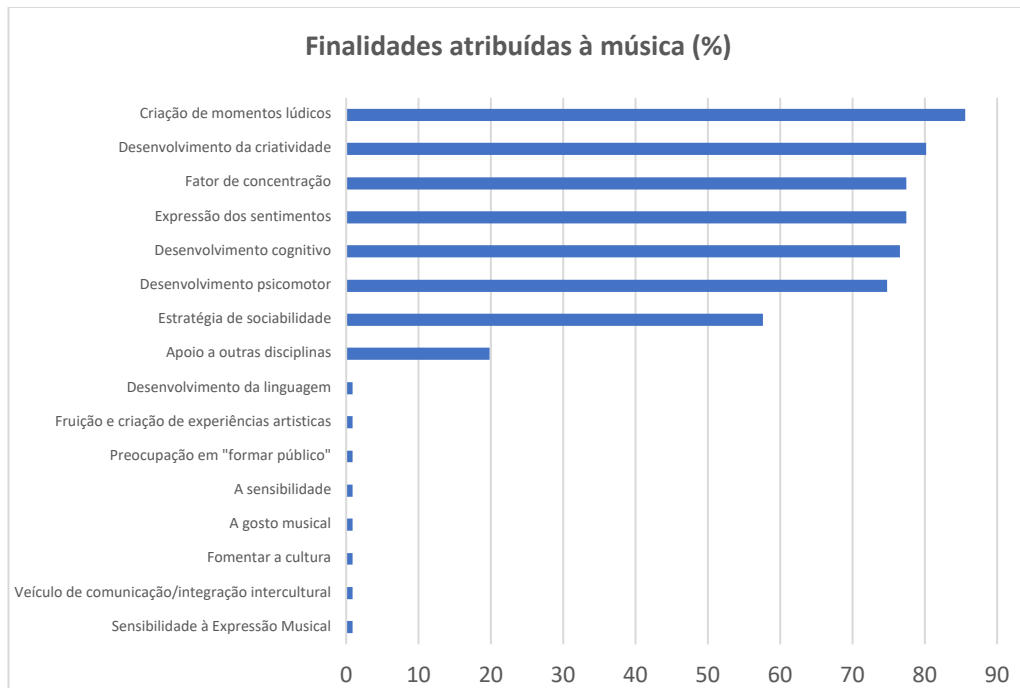


Figura 3 - Finalidades atribuídas à música

A “Criação de momentos lúdicos” (85,6%) surge em primeiro lugar para os participantes neste estudo, não se percebendo se o jogo envolvido nesses momentos é ou não utilizado como ferramenta de ensino-aprendizagem. Logo a seguir surge o “Desenvolvimento da criatividade” (80,2%). Sobre este item seria necessário obtermos mais dados para perceber de que se trata quando se fala de criatividade. Uma interrogação idêntica surge para o número de respostas quanto ao “Desenvolvimento cognitivo” (76,6%) que merece maior esclarecimento, sobretudo quando comparado com o item que se refere aos momentos lúdicos. À exceção do desenvolvimento psicomotor que obteve 74,2% das respostas, as restantes foram menos significativas em termos de frequência.

Apesar de 100% dos educadores terem reportado que têm por hábito recorrer a atividades de expressão musical na sua prática educativa, à pergunta que pretendia apurar as razões para a sua possível não realização, 9% dos respondentes alegou não ter formação suficiente para o fazer (**figura 4**).



Figura 4 - Razões para a não realização de atividades de expressão musical

À questão sobre a necessidade de mais formação para realizarem atividades de expressão musical, 79,3% dos educadores responderam afirmativamente. Estas respostas confirmam a formação insuficiente ocorrida durante todo o seu percurso académico.

Para saber em que domínio necessitariam de mais formação, deram-se várias possibilidades, podendo os inquiridos escolher mais do que uma opção. A prática de trabalho rítmico foi a mais apontada pelos educadores (61,3%), logo seguida da prática vocal (49,5%) e da prática instrumental (40,5%) (**figura 5**). Como se sublinhou anteriormente, cantar não parece ser uma atividade confortável para os educadores.

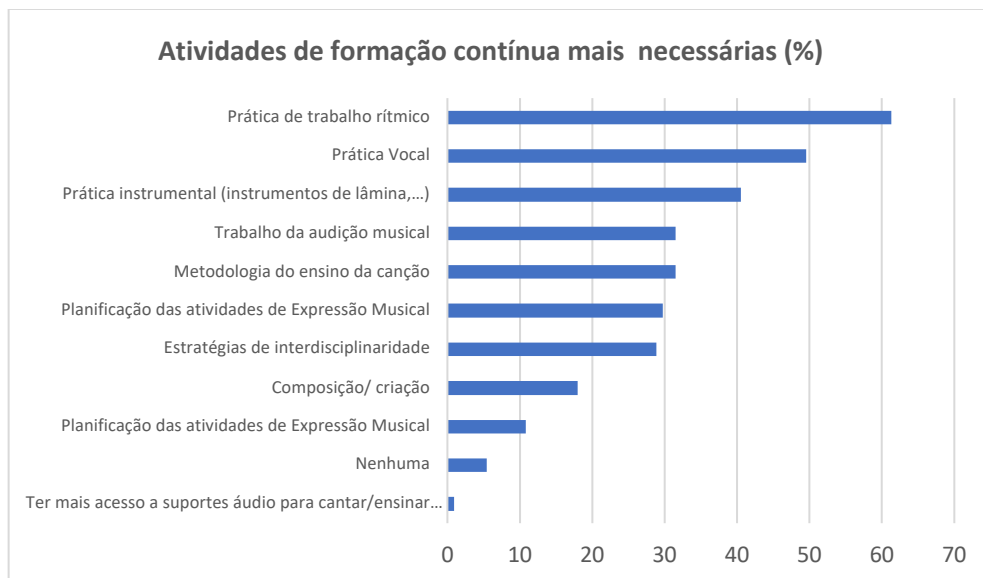


Figura 5 - Atividades de formação contínuas consideradas mais necessárias – percentagem

É de salientar que a grande maioria dos inquiridos apontou mais do que uma atividade. Estes resultados poderão indicar a necessidade de formação musical sentida pelos educadores sem a qual será muito difícil sentirem confiança para realizar atividades musicais com as crianças. Esta situação é confirmada noutro estudo realizado no concelho de Viseu por Costa, Aguiar & Rocha, (2019) quando referem:

“A formação inicial é considerada pela maioria dos docentes (57.1%) como pouco adequada para abordar a área disciplinar de EEM; baixo número de docentes com formação complementar (12%); a grande maioria dos inquiridos, assevera estar pouco preparada para a sua abordagem (63.2%); a abordagem da EM é feita apenas uma vez por semana (55.6%); os principais constrangimentos; i) a falta de formação teórico-prática (40.9%), ii) a falta de recursos, nomeadamente a falta de material de apoio à EEM (11.8%) e, iii) a falta de

tempo, uma vez que os programas das outras áreas disciplinares são demasiados extensos (12.7%)” (p. 88)

Com cambiantes que diferem de país para país, a mesma falta de preparação é assumida pelos profissionais dos países que mencionámos anteriormente.

Em síntese, as discrepâncias assinaladas nalgumas respostas ao questionário podem indicar o entendimento entre o fazer música apenas com a intenção de criar momentos lúdicos, incentivar a concentração, etc., e o trabalhar a música com base nas suas componentes próprias. Em algumas respostas não é claro quando o educador se refere à primeira ou à segunda hipótese.

Relatórios finais

Este estudo inclui informação relativa ao levantamento de 50 relatórios finais que tivessem a Música como tema principal de investigação. Não foi nosso objetivo que o grupo de educadores a quem se aplicou o questionário fosse coincidente com o grupo de educadores observados pelos estagiários.

Os relatórios revelam diversas situações vividas na prática supervisionada dos futuros educadores e as conclusões retiradas pelos seus autores. Abarcam aleatoriamente, os que foram escritos no período entre 2000 e 2020 e que fossem de acesso aberto, quer através da plataforma RCAAP quer através dos repositórios das várias instituições de ensino superior - Politécnicos e Universidades, Públicos e Privados⁶. Os 50 relatórios analisados dizem respeito a 17 instituições do ensino superior público e privado de Norte a Sul do País⁷.

⁶ Apesar de alguns estagiários apresentarem mais do que uma valência, por exemplo, creche e Pré-escolar, ou Pré-escolar e 1º ciclo, só foram considerados os dados referentes ao Pré-escolar. Foram excluídos da presente pesquisa os relatórios que tivessem como objeto os professores especialistas, visto que a sua análise estava fora do âmbito desta pesquisa.

⁷ Por ordem decrescente: U. Minho (16), U. Algarve (6), IP Setúbal e Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (Porto) (4), U. Açores e IP Viana do Castelo (3), IP Leiria, IP Lisboa e IP Viseu (2), Escola Superior de Educação Jean Piaget (Almada), Instituto Superior de Ciências Educativas do Douro, IP Guarda, IP Portalegre, IP Porto, IP Santarém, U Aveiro e U Évora (1). O predomínio que se verifica no número de relatórios relativamente a uma das instituições deve-se ao grande número de exemplares que surge sobre a temática musical relativamente a outras instituições em que a sua presença é muito menor ou nula, ou em que os exemplares não se enquadram nos requisitos definidos.

A principal motivação que levou os autores a escolher a música como tema foi a escassez ou a ausência total de atividades verificada na área da expressão musical nas salas onde os estagiários realizaram a prática supervisionada. Vejam-se alguns dos comentários a este respeito repercutidos em vários relatórios finais:

“falta de exploração da área de expressão musical nas creches e jardins de infância [...] as educadoras só cantavam canções com as crianças nos momentos de grande grupo ou nos momentos de transição, não dando muita importância a esta área” (Esperança, 2017, p. 12)

“nunca observei nenhuma atividade que fosse diretamente ligada à expressão musical (Oleirinha 2016, p. 54)

“Uma das problemáticas encontradas foi a escassez de atividades que integravam a Expressão Musical, sendo que, no período em que a PES I decorreu, não foram observadas quaisquer sessões de Expressão Musical.” (Lima 2017, p. 3)

Na avaliação qualitativa realizada (tabela 3), a categoria “a música trabalhada por si mesma” foi a que obteve maior frequência de menções (22), refletindo o trabalho que os estagiários escolheram para explorar a música com base em algumas das suas componentes específicas como o ritmo, a melodia, o timbre e o sentido estético.

Categorias	Frequência de menção
A música trabalhada por si mesma	22
Música e interdisciplinaridade	11
Percepções dos profissionais de educação de infância no que respeita à educação musical	7
A música na promoção de relações sociais e conhecimento da diversidade cultural	5
A música e a sua relação com as emoções	2
A música como disciplinadora dos comportamentos	2
Influência das vivências musicais familiares na predisposição das crianças para a música	1
TOTAL	50

Tabela 3 - Temas trabalhados pelos estagiários

Em consequência, vários mestrandos repercutem de forma similar a questão de investigação colocada por Oleirinha (2016) - “como promover e potencializar a Expressão Musical na Educação de Infância?” - com a finalidade de preencher o vazio de atividades musicais observadas pelos formandos e sensibilizar as educadoras para a prática da expressão musical, de forma a contribuírem com a sua ação educativa para o desenvolvimento global da criança.

A categoria interdisciplinaridade surge em segundo lugar (com 11 frequências de menção, ver tabela 3). Teve como objetivo chamar a atenção para a utilidade da música nas diferentes aprendizagens, tal como salienta Esteves (2019) quando sublinha que “as crianças desenvolveram as suas capacidades de expressão e comunicação através de linguagens múltiplas e que a música foi um instrumento interdisciplinar fundamental que contribui fortemente para o desenvolvimento destas múltiplas linguagens” (p. 65). As áreas mais escolhidas para o trabalho interdisciplinar foram a Língua Portuguesa e a Matemática, seguidas do Estudo do Meio.

A interdisciplinaridade, como defendem Gattás e Furegato (2006), deve colocar-se “como desestímulo à multiplicação desordenada de especialidades, buscando as relações de interdependências e de conexões recíprocas entre as disciplinas; caracteriza-se pela intensidade das trocas entre especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas, no interior de um mesmo projeto de pesquisa.” (p. 324). É esta reciprocidade que não se verifica na maioria dos exemplos apresentados nos relatórios. Muitas das estratégias escolhidas pelos seus autores utilizam a música apenas como facilitadora de outras áreas, cabendo-lhe o papel na motivação ou na concentração das crianças sem que os seus conteúdos sejam trabalhados.

A categoria que surge a seguir (com 7 frequências de menção) foi “Percepções dos profissionais de educação no que respeita à educação musical”. Pretenderam os mestrandos perceber qual o entendimento que os educadores têm desta área artística, na medida em que, como foi dito, constataram que a música só raramente era trabalhada. Sobre esta questão observaram que a generalidade dos profissionais de educação valoriza esta área quanto aos seus contributos para o desenvolvimento e para a educação das crianças. Contudo, as razões apontadas para a sua não realização prendem-se, segundo os inquiridos, com algumas das referidas anteriormente pelos profissionais a quem lançámos os questionários, ou seja: falta de formação, falta de disponibilidade, falta de espaços e de material adequado. Para além destas, acrescentaram ainda outras como o facto de ser vista, por alguns docentes e encarregados de educação, apenas como uma ocupação de tempos livres e como um meio para a aquisição de outras aprendizagens, sendo, por essa razão, tratada como uma área acessória. Um dos autores dos relatórios considera que há uma atitude defensiva por parte de alguns educadores, ao procurarem justificações para o facto de não realizarem atividades musicais, em vez de procurarem formação contínua que os ajude a ultrapassar as lacunas que sentem. (Mendes, 2018, p. 72).

Com 5 frequências de menção encontra-se a categoria “A música na promoção de relações sociais e conhecimento da diversidade cultural”. Os autores dos relatórios finais quiseram chamar a atenção para a especificidade da música neste domínio, recorrendo, para tal, à música e aos instrumentos de culturas extra-europeias, assim como ao universo familiar das crianças, promovendo

atividades entre os diferentes grupos geracionais, baseando a interação na partilha de valores e de tradições.

Por fim, surgem as categorias “A música e as emoções” e “A música como disciplinadora dos comportamentos”, cada uma com 2 frequências de menção. Com respeito à primeira, tem-se verificado uma atenção crescente por este tema, refletido em numerosas publicações e trabalhos académicos. Neste âmbito, a música surge como um domínio privilegiado, sobre o qual diz Vigotsky: “uma obra musical desperta em quem escuta todo um complexo universo de sentimentos e emoções. A base psicológica da arte musical reside precisamente em estender e aprofundar os sentimentos, em reelaborá-los de modo criador” (1990, p. 24). No que respeita à segunda, foi referido frequentemente pelos mestrandos como uma estratégia muito utilizada nos Jardins de Infância. Podendo contribuir para a disciplina dos corpos, o seu contributo musical e estético fica totalmente ausente.

Adicionalmente, a categoria “Influência das vivências musicais familiares na predisposição das crianças para a música”, serviu para a sua autora evidenciar que as crianças chegam ao Jardim de Infância com uma determinada experiência musical por influência da família e que esse facto contraria a ideia errada de “que é necessário ter-se formação musical para poder estimular uma criança”. (Domingos, 2012, p. 112). Para o sucesso da aprendizagem bastaria que o educador demonstrasse “O interesse, a vontade, o empenho e a intencionalidade educativa.” (*ibidem*, p. 49).

Comparando as respostas dadas pelos profissionais nos questionários com o que foi expresso pelos estagiários nos seus relatórios finais verificam-se alguns pontos comuns que foram, entretanto, sublinhados e alguns aspetos contraditórios.

Relativamente a estes últimos, o que chama mais a atenção é aquele em que a totalidade dos respondentes afirmou recorrer a atividades de expressão musical na sua prática educativa, mais de metade dos quais disseram fazê-las diariamente. Face ao que a grande maioria dos estagiários afirma nos seus relatórios, relativamente à não verificação das mesmas, esta contradição parece reforçar a ideia, já exposta, de muitas das atividades serem as que foram referidas pelos estagiários, por exemplo, a utilização da canção logo ao início

da manhã ou a separar diferentes atividades ao longo do dia. Cantar é a atividade musical mais frequente e presente no dia a dia da maioria dos jardins de infância, embora, na opinião de Mendes (2018), ela surja de forma tão “automatizada” que se perde a intencionalidade musical que deve estar subjacente ao ato de cantar" (p. 69). Outras atividades passam pela utilização da música como recurso lúdico e como fator de concentração. Nestas situações, a mesma autora assinala a sua função “instrumental” em prejuízo daquilo que é o seu “valor intrínseco” (*ibidem*, p. 59).

Conclusões

Como se pôde verificar nas respostas dadas pelos profissionais assim como nas observações feitas pelos mestrandos no decurso dos seus estágios, ambos os grupos concordaram que a música era utilizada no dia-a-dia do Jardim de Infância com base numa série de funções, entre outras: como uma ferramenta para facilitar outras aprendizagens, na criação de momentos lúdicos, para marcar as rotinas do dia, para disciplinar as crianças. Na sua prática supervisionada, os formandos propuseram-se contrariar estas funções meramente propedêuticas, trabalhando as componentes do som (timbre, altura do som, duração, intensidade, etc.), alargando ainda o seu campo de trabalho aos instrumentos musicais de culturas extra-europeias, à partilha de valores e tradições na interação de diferentes grupos geracionais.

Apesar dos mestrandos terem verificado, nos inquéritos que fizeram aos educadores, que a maioria dos profissionais valorizava a música, não obstante, estes não a trabalhavam por falta de disponibilidade, por carecerem de formação, por falta de espaços ou de material adequado.

A falta de formação, por nós apontada no início, é confirmada pelos profissionais. A falta de disponibilidade pode pôr em evidência a primazia dada a uns domínios e a secundarização dada a outros, o mesmo acontecendo com a falta de espaços e recursos.

Discussão e recomendações

Vários investigadores têm-se debruçado sobre a forma como a música pode ter um papel mais ativo e consequente na educação das crianças. Na opinião de Bresler (1998) as questões que se colocam dizem respeito a várias estruturas: a social (macro-estrutura), a institucional/escola (meso-estrutura) e a docente (micro-estrutura), que, na nossa opinião, não devem ser consideradas isoladamente mas em articulação.

No respeitante à micro-estrutura, imperando a noção de que as artes são uma componente acessória do currículo, os educadores tendem a desvalorizá-las. Sobre o entendimento das diferentes áreas na prática educativa diz-nos Lenoir *et al.* (2000):

teachers whose principal objective is to meet the curricular requirements from a strictly administrative point of view employ the hegemonic, eclectic, and holistic approaches. In such a case, these approaches are no more than excuses for an absence (or a quasi-absence) of teaching in certain subject areas, officially obligatory, but socially considered secondary. The teaching of art, the natural sciences, and the social sciences are of particular concern. (p. 96)

Esta situação é igualmente referida por Young e Ilari (2019), na revisão da literatura, reforçada, anteriormente, por Mendes (2018) e por nós apontada nas conclusões.

Simultaneamente, e como temos vindo a referir, há outra dominante comum à situação portuguesa e internacional, que diz respeito à falta de confiança que os educadores sentem na realização de atividades musicais, apontada por alguns profissionais nos questionários que lhes foram distribuídos.

Hennessy (2000) aponta, como principais fatores para a falta de confiança dos profissionais: a pouca experiência musical tida anteriormente, a formação académica superior insuficiente e a exígua experiência ganha no local de trabalho. “Without confident and competent school-based teachers of music

[...] there will be few opportunities for training in music.” (*Idem*, 2017: 690). Temmerman (citado por Kane, 2001) acrescenta aos fatores anteriores: a percepção dos educadores de que as artes são marginais no currículo, a ideia de que não se nasceu com talento, o não saber tocar um instrumento, o considerar-se que a música é do domínio dos especialistas” (p. 6). Esta questão leva-nos à categoria seguinte, a da meso-estrutura.

É absolutamente necessário que as instituições de ensino superior ofereçam mais formação na área do ensino da música, em vez de contribuírem para o predomínio de umas áreas sobre as outras, acentuando a conceção de um currículo composto por áreas centrais e áreas periféricas. Esta situação é ainda mais visível no currículo de várias escolas superiores em que, ao contrário de outras áreas, as artes surgem fundidas como se as ferramentas fossem as mesmas para todas elas. Como alerta Boyd citado por Leite (2021) “a condensação das diferentes artes numa só área curricular, como se todas tivessem as mesmas características, pode levar ao desconhecimento pelos alunos das 22nfànc e linguagens específicas de cada uma” (p. 81).

A interdisciplinaridade, tão desejável e que deveria estar presente nos cursos de formação dos docentes, não se verifica, de uma forma genérica, entre as várias áreas do currículo. Como defende Lenoir e Hasni (2016): “interdisciplinary practices involve relationships that foster mutual dependence between disciplines, free of any dominance or neglect.” (p. 2451). Esta assunção parte do princípio, citando Thiesen (2008), de que “os indivíduos não aprendem apenas usando a razão, o intelecto, mas também a intuição, as sensações, as emoções e os sentimentos” (p. 552).

De igual forma os órgãos de direção dos Jardins de Infância deveriam fazer prevalecer um entendimento do currículo como um todo integrado, em que cada domínio contribui para a formação global das crianças, em vez de, mais uma vez, acentuarem o predomínio de umas áreas sobre as outras, dotando as salas com os requisitos referidos por uma das educadoras, ou seja, espaços e materiais adequados.

Falando da macro-estrutura, os diferentes Governos e a sociedade, em geral, têm acatado acriticamente uma série de ortodoxias autoritárias como sendo legítimas, levando à aceitação tácita de uma visão estritamente racional da

educação ao limitar os saberes, isolando-os de tudo o que faz parte e contribui para a experiência humana. Esta concepção da educação tem como base a competição de que os rankings, baseados no sucesso de três disciplinas (Literacia, Matemática e Ciências), são a manifestação mais visível. Nesta concepção as artes são consideradas irrelevantes. Para contrariar esta situação é necessário que o Ministério da Educação, Ciência e Inovação repense a sua política para as artes em todos os níveis de ensino e que aja em conformidade, seguindo as recomendações já 23nfância23m23 nos documentos nacionais (CNE, 1999, 2013) e internacionais (UNESCO, 2006).

Para um ensino democrático e uma educação inclusiva é necessário que todos estejam envolvidos e que não abdicuem de exercer o seu juízo crítico e a sua ação, seja qual for a função que desempenhem. Os educadores têm uma responsabilidade acrescida na formação do pequeno cidadão de forma a prepará-lo para interagir na sociedade plural e intercultural que é a nossa e a deles. Na educação, sobretudo dos mais jovens, é fundamental reconhecer a existência de uma pluralidade de formas de conhecimento. Caso não se sintam preparados para o fazer deverão recorrer à formação contínua, como referido anteriormente por Mendes (2018).

Para além do envolvimento direto e crítico dos educadores e famílias na ação pedagógica, é igualmente necessário criar colaborações interdisciplinares em pé de igualdade, identificar questões comuns que possam ser problematizadas de diferentes formas e perspetivas. É necessário colocar as incertezas em cima da mesa para, com a nossa inteligência e imaginação, refletirmos sobre as formas de as resolvermos, tendo em conta que as respostas não são simples, que vivemos num mundo em constante mudança, que não há verdades adquiridas.

Referências bibliográficas

Auh, M. (2007). Developing a model for primary music pedagogy course to build
23 nfanci teachers' confidence in teaching music.
<https://rune.une.edu.au/web/handle/1959.11/10466>

- Baillat, G. & Mazaud, A. (2002). L'éducation musicale à l'école. Un point de vue sur la polyvalence des enseignants du 2^e degré. *Recherche & Formation*, 40, 95-120.
- Bresler, L. (1994, Winter). Music in a Double Bind: Instruction by Non-Specialists in Elementary Schools. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 115, 1-13.
- Bresler, L. (1998). The genre of school music and its shaping by meso, micro and macro Contexts. *Research Studies in Music Education*, 11(1), 2-18.
- Ceron, I. N. (2015). A música na educação infantil: A contribuição da música para o desenvolvimento de crianças entre 0 e 5 anos. *XVI Encontro Regional Sul da ABEM*, 1, 1-10. <https://docplayer.com.br/17319188-A-musica-na-educacao-infantil-a-contribuicao-da-musica-para-o-desenvolvimento-de-criancas-entre-0-e-5-anos.html>
- CNE (Conselho Nacional de Educação). Parecer nº 2/99. *Diário da República, II Série, No. 28*, 3 Fevereiro 1999.
- CNE (Conselho Nacional de Educação). Recomendação no. 1/2013. *Diário da República, II Série, No. 19*, 28 Janeiro 2013.
- Costa, A., Aguiar, M. C. & Rocha, J. (2019). Lecionar expressão e educação musical no 1^o ano do ensino básico. In M. V. Pires, C. Mesquita, R. P. Lopes, E. M. Silva, G. Santos, R. Patricio & L. Castanheira (Eds.). *IV Encontro Internacional de Formação na Docência (INCTE): livro de atas* (pp. 91–101). Instituto Politécnico de Bragança.
- De Vries, P. (2011). First year generalist primary teachers: what music are they teaching? In E. Mackinlay & D. Forrest (Eds.), *Proceedings of the Australian Society for Music Education XVIII National Conference* (pp. 164 – 169). Australian Society for Music Education.
- Domingos, S. M. S. (2012). O contributo das vivências musicais familiares no desenvolvimento da criança. (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar, Universidade do Algarve).

- Esperança, A. F. M. (2017). A expressão musical na creche e no jardim de infância. (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Setúbal).
- Esteves, B. L. (2019). Expressão e comunicação na creche e no jardim de infância: A música e o seu contributo no desenvolvimento de múltiplas linguagens. (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto de Educação da Universidade do Minho).
- Ferreira, M. & Tomás, C. (2018) “O pré-escolar faz a diferença?” Políticas de infância na educação de infância e práticas pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 68-84. <https://doi.org/10.21814/rpe.14142>, pp. 70.
- Gattás, M. L. B. & Furegato, A. R. F. (2006). Interdisciplinaridade: uma contextualização. *Acta Paulista de Enfermagem*, 19(3), 322-327. <https://bit.ly/2z7dHFM>.
- Hallam, S., Robertson, A., Saleh, C., Rogers, L., Burnard, P., Davies, V. & Kokatsaki, D. (2009). Trainee primary-school teachers’ perceptions of their effectiveness in teaching music. *Music Education Research*, 11(2), 221-240. <https://doi.org/10.1080/1461380090292450>
- Hash, P. M. (2010). Preservice classroom teachers’ attitudes toward music in the elementary curriculum. *Journal of Music Teacher Education*, 19(2), 6-24.
- Henley, J. (2017). How musical are primary generalist student teachers? *Music Education Research*, 19(4), 470-484.
- Hennessy, S. (s.d.). The Training in Music of Teachers for Primary Schools. University of Exeter, 5-11. http://menet.mdw.ac.at/menetsite/Medien/ITO_Hennessy_en.pdf
- Hennessy, S. (2000). Overcoming the red-feeling: the development of confidence to teach music in primary school amongst 25nfànci teachers. *British Journal of Music Education*, 17(2), 183- 196.
- Hennessy, S. (2017). Approaches to increasing the competence and confidence of 25nfànci teachers to teach music in primary schools. *Education 3-13*.

International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education, 45(6), 689-700.

- Holden, H. & Button, S. (2006). The teaching of music in the primary school by the non-music specialist. *British Journal of Music Education*, 23(1), 23-38.
- Kaelblen, P. (2012). Éducation musicale à l'école primaire aujourd'hui: pratiques et formation des professeurs des écoles. *Éduquer/Former*, 43, 123-152.
- Kane, J. (2001). Music teaching what are we afraid of? A discussion of factors affecting music teaching efficacy in pre-service teacher education in NSW Australia. *The International Journal of Learning*, 8, 1-16.
- Kane, J. (2005). New ways of "training" in primary school music education: Results and implications of a longitudinal research study. <https://researchers.mq.edu.au/en/publications/new-ways-of-training-in-primary-school-music-education-results-an>
- Leite, T. S. (2021). A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico. In M. Falcão, T. S. Leite & T. M. Pereira (coord.). *Educação Artística 2010-2020* (pp. 79-83). Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.132>
- Lenoir, Y., Larose, F. & Geoffroy, Y. (2000). Interdisciplinary practices in primary education in Quebec: Results from ten years of research. *Issues in Integrative Studies*, 18, 89-114.
- Lenoir, Y. & Hasni, A. (2016). Interdisciplinarity in primary and secondary school: Issues and perspectives. *Creative Education*, 7(16), 2433-2458. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.716233>
- Lessa, E. (2003, maio a agosto). *Revista de Educação Musical*, 116, 18-30.
- Lima, J. M. (2017). Musicalidade em crianças com idade pré-escolar. (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Viana do Castelo).

- Mendes, A. T. F. R. (2018). A importância da música na educação pré-escolar. (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar, Instituto Politécnico de Santarém).
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Northwestern University Press.
- Oleirinha, V. E. (2016). A Expressão Musical na Educação de Infância. (Dissertação de mestrado em Educação Pré-Escolar, Escola Superior de Educação de Setúbal).
- Oliveira, P. L. L. M. G., Faria, L. C. F., Oliveira, M. E. & Fernandes, S. F. (2013). O ensino de música no primeiro ciclo do ensino fundamental: a prática de uma amostra de professores generalistas em Presidente Prudente. *XXI Congresso Nacional da ABEM* (pp. 1605-1615). Editora da UFPB. <https://www.amplificar.mus.br/data/referencias/ver/O-ensino-de-musica-no-primeiro-ciclo-do-Ensino-Fundamental—a-pratica-de-uma-amostra-de-professores-generalistas-em-Presidente-Prudente---SP>
- Pietra, C. J. D., Bidner, S. & Devaney, T. A. (2010). Preservice elementary classroom teachers' attitudes toward music in the school 27nfância27m and teaching music. *Research & Issues in Music Education*, 8(1). http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol8/Elementary_Classroom.htm
- Russell-Bowie, D. (2009). What me? Teach music to my primary class? Challenges to teaching music in primary schools in five countries. *Music Education Research*, 11(1), 23-36.
- Seddon, F. & Biasutti, M. (2008). *Music Education Research*, 10(3), 403-421.
- Thiesen, J. S. da (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-554.
- UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística*. Comissão Nacional da UNESCO.
- Vannatta-Hall, J. E. (2010). Music education in early childhood teacher education: The impact of a music methods course on pre-service

teachers' perceived confidence and competence to teach music (Dissertation for the degree of Doctor of Education in Music Education. University of Illinois).

Vázquez, M. D. M. H. (2010). La música en las aulas de infantil de la comunidad de Madrid. In G. Rusinek, M. E. Riaño & N. Oriol (Eds.). *Actas del seminario internacional de investigación en educación musical* (pp. 156-160). Universidad Complutense de Madrid.

Vigotsky, L. S. (1990). *La imaginación y el arte en la infancia. Ensaio psicológico*. Madrid: Akal.

Wiggins, R. A. & Wiggins, J. (2008). Primary music education in the absence of specialists. *International Journal of Education & the Arts*, 9(12), 1-26.

Young, S. & Ilari, B. (Eds.) (2019). *Music in Early Childhood: Multi-disciplinary Perspectives and Inter-disciplinary Exchanges*. Springer.

Zelenkovska, S. L. & Islam, A. (2017). In C. M. C. Ignătescu, A. Sandu & T. Ciulei (Eds.) Evaluation of music education: Musical competences and self-confidence in teaching. *Rethinking Social Action. Core Values in Practice*, 1, 413-423.

Notas Biográficas

Maria José Artiaga fez o curso superior de piano no Conservatório Nacional de Lisboa e a sua licenciatura e mestrado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa com a dissertação “A disciplina de Canto Coral no período do Estado Novo: contributo para a história da educação musical em Portugal”. Doutorou-se no Royal Holloway da Universidade de Londres com a dissertação “Continuity and Change in Three Decades of Portuguese Musical Life 1870 – 1900”. Foi professora coordenadora da Escola Superior de Educação de Lisboa. Atualmente é investigadora do CESEM (Centro de Estudos de Sociologia e Estética Musical), da Universidade Nova de Lisboa. As suas publicações têm abordado temas da música portuguesa, essencialmente sobre o ensino da música, crítica musical e estudos

de género.

 <https://orcid.org/0000-0003-1706-6754>

Instituto Superior de Educação e Ciências, Alameda das Linhas de Torres, 179,
1750-142 Lisboa / maria.barreiros@iseclisboa.pt

Patrícia Costa completou a licenciatura e o mestrado na área de Matemática. É doutorada na área de Estatística/Psicometria. A sua investigação foca-se em tópicos de Avaliação Educacional, Estatística Aplicada, Educação Comparativa e Psicometria. A maior parte da investigação que tem feito incide na análise estatística de bases de dados internacionais (por exemplo, PISA, PIAAC, PIRLS, ICCS, TIMSS, TALIS) e na validação de novos instrumentos e inquéritos. Tem experiência de investigação e de prestação de apoio técnico a decisores políticos no *Joint Research Centre* (JRC) da Comissão Europeia, onde desenvolveu, entre outros, trabalho relacionado com a utilização e construção de bases de dados. É autora/co-autora de diversos artigos científicos em revistas internacionais, capítulos de livros e relatórios técnicos.

Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL) - Escola de Tecnologias Aplicadas,
Iscte-Sintra matemática.

 <https://orcid.org/0000-0002-2943-4270>

Avenida Heliodoro Salgado, nº 3, 2710-569 Sintra / Patricia.Dinis.Costa@iscte-iul.pt; patriciamotacosta@gmail.com

Datas de receção e de aceitação (14/08/2023) (30/01/2025)

ANEXO 1**Atividades musicais na Educação de Infância**

Caro/a colega

Este questionário tem como finalidade conhecer a experiência que educadores de infância têm na sua prática profissional relativamente à realização de atividades musicais com as crianças. Pretende-se com este questionário conhecer a sua opinião sobre as mesmas e sobre as eventuais necessidades de formação nesta área.

O questionário é anónimo, o inquirido não será identificável. Por isso, o inquirido não poderá ter acesso aos dados cedidos, nem será possível a sua retificação ou atualização, pois estes não serão identificáveis. O preenchimento do questionário é voluntário, tendo o inquirido o direito de desistir a qualquer momento deste preenchimento. Estes dados serão usados única e exclusivamente com a finalidade de investigação científica. A sua opinião é muito importante para a realização deste estudo.

Agradecemos desde já a sua participação.

As responsáveis do estudo

Maria José Artiaga e Patrícia Costa

I – 1. Perfil do(a) docente

1. Género (assinale com um X). Resposta obrigatória só com uma opção

Masculino Feminino

2. Idade: Resposta obrigatória

3. Tempo de serviço (em anos): Resposta obrigatória

4. Valência em que exerce funções educativas: Resposta obrigatória só com uma opção

Pré-Escolar Pré-Escolar e 1º Ciclo Resposta
obrigatória só com uma opção

5. Tipo de instituição onde exerce a sua atividade profissional:

Privada Pública IPSS Resposta
obrigatória só com uma opção

II – Formação académica:

1. Habilitações académicas (pode assinalar mais do que uma opção com um X)

Licenciatura
Pós-Graduação/ Especialização Área: _____
Mestrado Área: _____
Doutoramento Área: _____
Outra. Qual? _____

2. Formação na área específica da Expressão Musical

2.1. Tem alguma formação na área da Expressão Musical para além da obtida na formação inicial? (Assinale com um X)

Sim Não

(Se respondeu **Sim**, responda às questões seguintes, caso contrário passe à **seção III**)

2.2. Refira todo o tipo de formação adquirida **no domínio da Expressão Musical** (Exemplos: escola de música, formação contínua, workshops, outros ...)

III – Prática Educativa

1. Tem por hábito recorrer a atividades de Expressão Musical na sua prática educativa?

Sim Não (se respondeu **Não**, passe à questão 1.5.)

1.1. Se respondeu **Sim**, qual das atividades em baixo já realizou com as

crianças? (Pode assinalar mais do que uma opção com um X)

- Tocar instrumentos
- Cantar
- Movimento/Dançar
- Atividades rítmicas realizadas corporalmente
- Leitura de símbolos/gráficos musicais
- Escrita de símbolos/gráficos musicais

Outros:

1.2. Com que frequência as realiza? Resposta obrigatória só com uma opção e que pode acumular com outras

- Diariamente
- Semanalmente
- Quinzenalmente
- Mensalmente
- Trimestralmente

Outras:

1.3. Como desenvolve essas atividades? (Pode assinalar mais do que uma opção com um X)

- Sózinho(a)
- Com outros(as) docentes da escola
- Com um(a) especialista da área da música

1.4. Com que finalidade realiza as atividades de Expressão Musical? (Pode assinalar mais do que uma opção com um X)

- Expressão dos sentimentos

- Fator de concentração
- Desenvolvimento psicomotor
- Desenvolvimento cognitivo
- Desenvolvimento da criatividade
- Estratégia de sociabilidade
- Criação de momentos lúdicos
- Aoio a outras disciplinas/

Outros:

1.5. Se respondeu **Não** no ponto no. 1 da Secção III, qual o motivo para a não realização de atividades de Expressão Musical? (Pode assinalar mais do que uma opção com um X)

- Falta de tempo
- Falta de espaços apropriados
- Falta de equipamentos
- Falta de apoio institucional
- Formação insuficiente
- Motivação pessoal

Outros: _____

IV – Formação necessária no âmbito da Expressão Musical

1. Acha que necessita de mais formação para realizar atividades de Expressão Musical? (Se respondeu não, o seu questionário acaba aqui)

Sim Não

2. Das atividades de formação contínua nomeadas em baixo quais considera serem mais necessárias na sua formação? (Pode assinalar mais do que uma opção com um X)

- | | |
|--|--------------------------|
| Prática vocal | <input type="checkbox"/> |
| Metodologia do ensino da canção | <input type="checkbox"/> |
| Trabalho rítmico | <input type="checkbox"/> |
| Estratégias de interdisciplinaridade | <input type="checkbox"/> |
| Composição/Criação | <input type="checkbox"/> |
| Prática instrumental (instrumentos de lâmina, ...) | <input type="checkbox"/> |
| Trabalho da audição musical | <input type="checkbox"/> |
| Planificação das atividades de Expressão Musical | <input type="checkbox"/> |

Outras:

Muito obrigada pela sua colaboração.

