

A Educação Artística no universo infantil: Ser feliz, aprender e brincar com arte!

Susana Maia Porto

Resumo

Objetivando-se refletir sobre as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al. 2016), o presente artigo vai ao encontro de hodiernas abordagens metodológicas para a educação artística da criança, em contexto pré-escolar, com base num trabalho holístico e transversal às expressões artísticas que tem vindo a ser realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre.

Pretende-se expor atividades/projetos artísticos desenvolvidos com crianças em idade pré-escolar com relação à educação artística e à luz das OCEPE, não esquecendo nunca, e de modo algum, a importância de a criança ser feliz no jardim de infância/pré-escola e de aprender por meio da brincadeira e do jogo, atendendo ao prazer em explorar, transformar, experimentar e criar.

Palavras-chave: orientações curriculares para a educação pré-escolar; educação artística; formação inicial de educadores de infância; criatividade; transdisciplinaridade.

Abstract

Página | 40

Aiming to reflect on the Curricular Guidelines for Pre-School Education OCEPE (Silva et al., 2016), this article presents some methodological approaches for children's artistic education, in the pre-school context, which has been carried out in the School of Education and Social Sciences of the Polytechnic Institute of Portalegre.

It will be exposed some holistic and transversal artistic activities / projects, developed with preschool children, in relation to the contents of the OCEPE. The foundation of all these ideas focuses on the pleasure of the children to explore, transform, experiment and create, and are based on the importance of learning through play.

KeyWords: curricular guidelines for pre-school education; artistic education; initial training of early childhood educators; creativity; transdisciplinarity.

Nota introdutória

A aprendizagem e a perceção estética – através do entendimento e da usufruição – caminham lado a lado com a procura do novo, com o desenvolvimento da criatividade e com o deleite da própria criação.

Partindo da premissa de que a educação artística da criança, na atualidade, deve abraçar um tipo de ensino instigador, reflexivo – induzindo para o desenvolvimento do pensamento

crítico - e, conseqüentemente, criativo (Porto, 2013), propõe-se, neste artigo, apresentar atividades/projetos alicerçados num trabalho holístico e transversal às expressões artísticas.

Tendo por base as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) e os seus princípios didáticos, enfatiza-se que o educador de infância deve proporcionar atividades diversificadas e estimulantes, integrando abordagens transdisciplinares que permitam desenvolver distintas capacidades (cognitivas, comunicativas, criativas, expressivas, estéticas, entre outras), estimular a imaginação, o gosto pela procura e descoberta, assim como o prazer em experimentar/explorar por meio de sensações visuais, auditivas, olfativas e tácteis. Abraçando, por exemplo, formas de expressão e comunicação em que o som, o gesto, a palavra, a imagem, o movimento, o traço e a cor se fundem em atividades criativas/expressivas. Deste modo, a importância da aprendizagem através do brincar torna-se crucial no contexto de Educação de Infância, assim como o fator surpresa nas abordagens implementadas, a qualidade dos materiais e a sua diversidade.

1 - A Educação Artística nas OCEPE

Encontramos várias palavras-chave ao longo das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) (Silva et al., 2016) que são transversais a todas as áreas do currículo e que se repercutem fortemente na educação artística. Veja-se, por exemplo, a importância do trabalho integrado. Considerando a atuação pedagógica na atualidade, não temos dúvidas que o trabalho realizado no âmbito das expressões artísticas, nomeadamente e principalmente no contexto pré-escolar, deve surgir de modo transdisciplinar. Apesar da diferenciação em vários Subdomínios (Artes Visuais, Jogo Dramático/ Teatro, Música e Dança), o Domínio da Educação Artística resulta de atividades conjuntas cujo sentido e significado conduzem a um processo sequencial e interligado. Tal acontece não apenas no âmbito educativo mas a integração das expressões artísticas surge também no campo das artes performativas.

Quotidianamente, a arte tende a unir várias manifestações artísticas num único espetáculo. Encontramos, por exemplo, bailados contemporâneos, nomeadamente da coreógrafa portuguesa Olga Roriz, onde a dança não surge isolada mas é acompanhada pela dramatização, pelo canto e pela recitação dos próprios bailarinos. São também cada vez mais os espetáculos musicais com integração de outras expressões artísticas, nomeadamente ao nível da projeção multimédia. Agradados pela arte em geral, os músicos e compositores interessam-se cada vez mais, a título de exemplo, pela fotografia, pelo vídeo, pela instalação artística e pela junção das artes de palco. Numa verdadeira comunhão, a composição artística abraça, por

consequente, distintas áreas e expressões que se relacionam e se complementam numa única obra.

Para além do trabalho integrado, a dimensão holística é outra palavra-chave que se destaca nas OCEPE em que o desenvolvimento da criança se processa como um todo, isto é, as dimensões cognitivas, sociais, culturais, físicas e emocionais se interligam e atuam de modo contíguo (Silva et al., 2016). Também, é destacado o desenvolvimento de atitudes e valores estruturantes para aprendizagens futuras, assim como o papel ativo por parte da criança no processo educativo. Nesse sentido, vamos ao encontro da metodologia de trabalho de projeto (Vasconcelos, s/d), fortemente utilizada na educação artística. Partindo de uma questão/tema inerente à curiosidade e às necessidades educativas da criança, tenta-se encontrar uma resposta por meio de atividades lúdico-expressivas de modo encadeado e sequencial, atendendo não só às reações/respostas da criança face ao aprendido mas também às propostas que possam surgir por parte das mesmas.

As OCEPE (Silva et al., 2016) enfatizam, de igual modo, a importância da reflexão por parte do educador e da sua ação pedagógica por meio da observação/ registo-planeamento-avaliação/ reflexão. Isto é, deparamo-nos com uma dimensão de trabalho muito próxima da investigação/ação, em que o educador se coloca no papel de investigador. Através de fases ou ciclos, o educador de infância prepara a sua ação de acordo com a avaliação/reflexão de uma fase precedente. Ou seja, a reflexão que faz de um determinado projeto ou atividade, através do registo e da observação, permite-lhe planificar novo projeto/atividade de modo a responder a questões que emergiram numa fase anterior e a dar continuidade ao processo educativo, atendendo aos objetivos propostos e às necessidades de aprendizagem das crianças em questão.

A comunicação entre os vários intervenientes do processo educativo, nomeadamente e principalmente com as crianças, assim como a cooperação entre profissionais da educação e entre crianças, surgem também como fatores fundamentais explanados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Deste modo, encontramos mais uma vez todo um processo educativo centrado na criança, perspetivando uma eficaz ação pedagógica a par com as designadas competências do século XXI (Jerald, 2009), onde o encontro com o outro, por meio da comunicação e da colaboração em trabalho de equipa, assim como o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico ocupam um lugar de destaque.

O papel do educador deve partir daquilo que as crianças sabem e são capazes de fazer, assim como da noção clara que a criança tem prazer em explorar, transformar e criar.

Naturalmente, o acesso à arte e à cultura artística torna-se crucial para a educação artística e, nesse aspeto, a intervenção do educador de infância é primordial.

1.1 – Acesso à arte e a cultura artística

A educação artística tem como objetivo proporcionar à criança o conhecimento, o gosto e o prazer/fruição da criação artística, para além do desenvolvimento de toda uma série de destrezas ao nível cognitivo, pessoal e social. Abraçando uma visão holística e integrada da educação pré-escolar, as OCEPE (Silva et al., 2016) defendem, indubitavelmente, o acesso à arte e à cultura artística.

No que concerne ao subdomínio das Artes Visuais, as OCEPE são claras quando referem que o educador deve selecionar criteriosamente as obras de arte e locais a visitar. Também, a apropriação gradual de instrumentos e técnicas deve ser efetuada atendendo não só à qualidade dos materiais mas também à sua acessibilidade e diversidade (Silva et al., 2016).

O conhecimento/entendimento de obras de arte permite o desenvolvimento da criatividade e do sentido estético, e é a partir desse conhecimento que a criança usufrui e se familiariza com a arte e a produção artística, vivendo, por conseguinte, uma experiência estética. Isto é, a experiência estética resulta da aceitação e do conhecimento, através de formas simples de entendimento, sobre as obras que se lhe apresentam, intrínsecas ao universo infantil. Veja-se, por exemplo, o projeto *Primeiro olhar - programa integrado de artes visuais* criado pelo Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian, que teve início no ano de 1997, experimentado com meninos de um jardim de infância e alunos de 9 escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Trata-se de um programa que prima a observação e usufruição de obras, conhecimento das mesmas, para uma consequente criação artística¹. Acerca do programa *Primeiro Olhar*, da percepção da criança, e de acordo com uma entrevista realizada pela jornalista na área da educação, Bárbara Wong escreve:

“Isto aqui é um traço impulsivo.”

“Um quê!?”, pergunta atónita a investigadora com um doutoramento em Ciências da Educação.

E o menino de cinco anos explica-lhe, gesticulando:

“É quando traças e sai assim, num impulso.”

Bárbara Wong (2000, Jornal Público)

A par com o conhecimento/ entendimento e familiarização da cultura artística, o diálogo entre crianças e com o educador sobre os elementos visuais de modo a desenvolver a

1 O projeto resultou numa edição de livro “O Primeiro Olhar” (Fróis et al., 2002), recurso pedagógico destinado a todos os educadores de todos os graus de ensino e que contém propostas relativas à pedagogia das artes visuais e à educação em contexto dos museus de arte. Por isso mesmo, tem a designação de “Caderno do Professor”.

criatividade e o sentido crítico está bem patente nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva et al., 2016). Ou seja, a vivência da produção artística resulta não só da experimentação e da criação mas também do diálogo e do pensar sobre o observado – pensar sobre uma imagem, pensar sobre um som, criar histórias a partir de uma obra de arte e vice-versa, estabelecer relações entre objetos e emoções, situações e personagens, entre outros.

Indubitavelmente que o trabalho criativo e expressivo são primordiais na educação artística da criança. A criação artística, no âmbito da educação generalista, requer um trabalho simbiótico e integrado, isto é, uma premissa transversal a hodiernas abordagens metodológicas para a educação artística, nomeadamente a que se refere ao subdomínio da música por meio de pedagogias ativas como as de Schafer (1998) e Delalande (2001). Podemos encontrar, assim, formas de criação artística onde a construção sonora, por exemplo, resulta do gesto, do movimento corporal, da palavra, da cor, do traço e de imagens visuais. Do mesmo modo, uma palavra, um conto, uma cor ou uma imagem são geradores de novos sons, novos ritmos e melodias (figura 1).



Figura 1 – Criação artística/construção sonora

2 – Arte e transversalidade

A arte total e a fusão de manifestações artístico-culturais, como referido anteriormente, são indubitavelmente tendências contemporâneas no que concerne às artes performativas (de palco) e, conseqüentemente, tais tendências devem ser extensíveis ao âmbito educativo. A interdisciplinaridade e a transversalidade são, respetivamente, conceitos comuns ao diálogo e à prática, próprios da atuação pedagógica e da atualidade.

Das várias atividades e projetos artísticos implementados, na formação inicial de educadores de infância e professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de

Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, concluiu-se que um dos elementos fundamentais que pode fazer a ponte e a união entre as artes é a natureza.

De acordo com o compositor e pedagogo John Paynter (1992), há uma relação muito próxima entre a natureza e a arte, na medida em que a natureza oferece os seus recursos não apenas em termos de materiais de construção de instrumentos - neste caso o autor refere-se a materiais como a madeira e a pedra - mas também em termos de outros materiais sonoros como o som do vento e da água, formas e cores.

Também, e neste sentido, a arte visual deve utilizar os elementos da natureza como parte integrante da diversidade de materiais, defendido pelas OCEPE (Silva et al., 2016), assim como a utilização de espaços exteriores. Como exemplo deste princípio, encontramos um projeto realizado para a ExpoEscolas em 2010 que envolveu estudantes das licenciaturas de Educação Básica e Educação Artística. Tratou-se de um trabalho integrado de criação plástica e musical, em que a criação de bichinhos com elementos da natureza (pinhas, pedras, folhas, bagas, sementes, conchas, resina, entre outros) comungou com danças de roda sobre a natureza. Objetivou-se a criação de bichinhos (figura 2) que se colocaram em esconderijos, que por sua vez conduziu à procura desses bichinhos por outras crianças, nova criação e assim sucessivamente (figura 3). No final do dia disfrutámos de uma floresta repleta de bichinhos estranhos e engraçados e da memória de muitas danças de roda.

Página | 45

Do mesmo modo, e no que concerne a todo um trabalho sensorial, a natureza pode ter um papel preponderante no subdomínio do Jogo Dramático/Teatro. Isto é, a importância do sentir - texturas, formas, cheiros, cores e sons. De acordo com as OCEPE, neste subdomínio “são abordadas formas de expressão e comunicação em que através do gesto, da palavra, do movimento do corpo, da expressão facial e da mobilização de objetos, a criança representa situações reais ou imaginárias que são significativas para ela” (Silva et al., 2016:51). Aproximamo-nos, por conseguinte, da transversalidade própria de uma educação integrada ao nível das artes, e em particular do subdomínio da música, em que é sugerido que a criança invente ambientes sonoros a partir de rimas, canções, e sequências de movimento, selecionando e organizando fontes sonoras diversificadas (corpo, voz, objetos sonoros e instrumentos de percussão) (OCEPE, 2016:56). Mais uma vez, a construção/produção de arte de um modo holístico e numa perspetiva atual/contemporânea.



Elementos naturais utilizados

Figura 2 - Land Art

(Fonte: fotografias da autora)



Figura 3 – Interação com as crianças na procura dos bichinhos

(Fonte: fotografia da autora)

2.1 - A música como elemento integrador da Educação Artística

A pesquisa sonora e o sentido de descoberta é sem dúvida um dos princípios fundamentais da pedagogia musical atual. Pretende-se que a criança explore, experimente e crie através do som. É proposto por Delalande (2001), que a educação musical não se restrinja

ao ensino das notas musicais, mas que possibilite todo um trabalho criativo e exploratório baseado no denominador comum a todas as tipologias musicais, isto é, o som. Angélique Fulin, em entrevista a Zagonel (1999), também refere a importância do som no ensino da música. Fulin defende que uma das tarefas primordiais do professor/educador consiste em despertar na criança a vontade de descobrir o mundo sonoro. Consequentemente, pesquisar sobre o som, ouvir atentamente e fazer música sempre com prazer, tornam-se elementos basilares da expressão/educação musical.

Permitindo a criação, também Reibel (1984) assume as influências externas através de elementos extra musicais. A inspiração musical apoia-se em fenómenos alheios e sem relação direta com a música. Reibel refere exemplos de fenómenos que se situam em níveis extremamente distintos como o nível gestual, o nível dos objetos físicos e simbólicos, o nível dramático, poético e filosófico, assim como a associação entre modelos científicos e naturais.

Dos vários projetos artísticos implementados por estudantes da licenciatura de Educação Básica da Escola Superior de Educação de Ciências Sociais - do Instituto Politécnico de Portalegre -, podemos destacar o projeto *Brincar com o Som*, nos anos letivos de 2012-2013, constituído por workshops dirigidos a crianças da educação pré-escolar. Este projeto teve como principal objetivo a exploração/experimentação dos sons, vocais e/ou instrumentais, seguido de uma breve reflexão e posterior criação/construção sonora. A escrita e a leitura de partituras com grafismos não convencionais, a criação musical por meio do jogo, assim como a construção sonora a partir do movimento e de imagens visuais, foram, também, propostas que os formandos conseguiram agarrar para a realização dos workshops.

Enfatizando a procura de novas sonoridades e o desenvolvimento da criatividade, exemplifica-se o desenrolar do workshop A que contou com vários momentos: 1) exploração dos sons vocais (*que sons divertidos podemos fazer com a voz?*); 2) criação de sons, os formandos mostraram cinco imagens e incentivaram a criação de sons alusivos aos grafismos, por parte das crianças; 3) atividade de memorização dos sons através da sua reprodução e de acordo com uma seleção aleatória das imagens; 4) leitura criativa de uma partitura com grafismos não convencionais (figura 4); 5) nova criação sonora e sua representação (como podemos registar estes sons?), elaboração de uma pequena partitura e respetiva leitura, estimulando a criança para uma simbologia diferenciada, de acordo com o timbre, duração do som e dinâmica (figura 5).

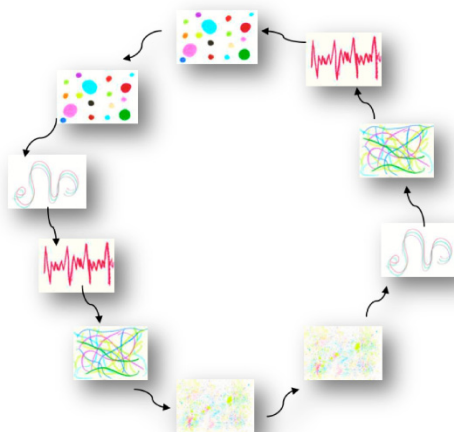


Figura 4 - Partitura musical elaborada pelos estudantes- Grupo A
(Fonte: Planificação/Relatório do Workshop Grupo A)

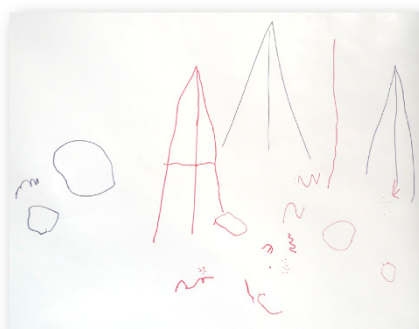


Figura 5 - Partitura musical elaborada pelas crianças - Grupo A
Workshop Brincar com o Som, 2013

Observou-se que as crianças aderiram à proposta de atividades com entusiasmo, revelando capacidades criativas no que concerne à exploração/experimentação do som e à sua organização por meio da elaboração de partituras não convencionais.

Relativamente à notação musical, as novas formas de notação - que surgiram na segunda metade do século XX - possibilitam a leitura e a escrita musical por parte da criança e dos educadores/professores com formação não específica. Ao encontro desta ideia e referido por Paynter, “the new notations of much contemporary music help us to get round this difficulty. The barrier disappears and we start at the same point” (Mills & Paynter, 2008:29). Isto é, a notação não convencional facilita a representação e a leitura musical por parte da criança, assim como os grafismos da música contemporânea estão muito próximos dos grafismos que a criança pode inventar. A mesma conclusão foi obtida por Luisa Muñoz Cortés (2001) ao realizar atividades musicais no âmbito do grafismo e da música contemporânea. A autora refere que “la

conexión es evidentemente grande y la música se hace más cercana a su propia realidad” (Muñoz Cortés, 2001:33).

São variadíssimos os exemplos musicais de partituras contemporâneas cuja notação permite representar sonoridades não convertíveis em notas musicais, assim como uma certa abstração livre de tecnicismos e especificidades (figuras 6, 7 e 8).

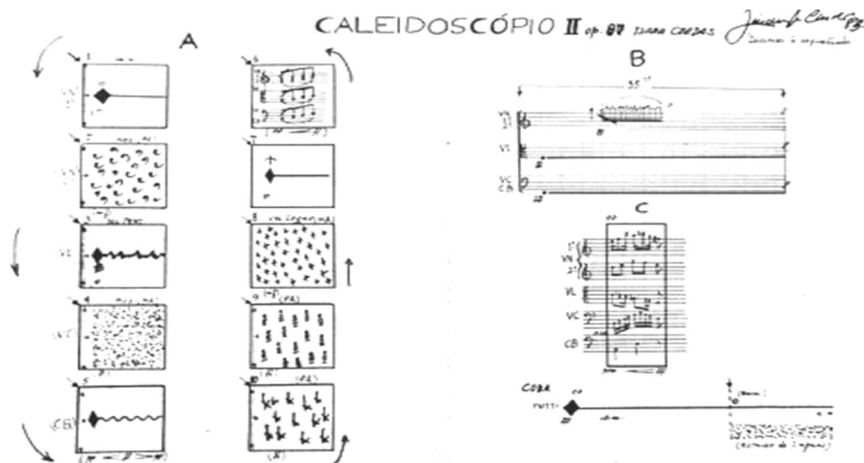


Figura 6 – Partitura musical contemporânea de Cardoso, *Caleidoscópico II*, para cordas (excerto)

(Fonte: sítio da internet http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-75992012000100002&script=sci_arttext)



Figura 7 - Partitura musical contemporânea de Cage, *New River Watercolor Series II* (excerto)

(Fonte: sítio da internet <http://www.moz.ac.at/sem/lehre/ws09/ak/02form-farbe/scores/index.html>)

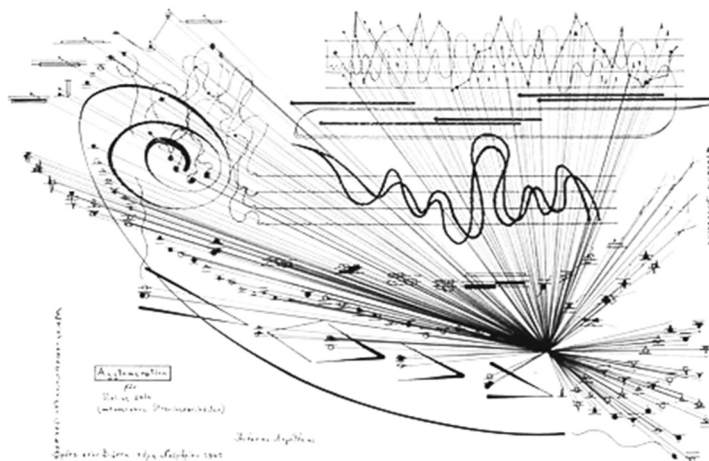


Figura 8 - Partitura musical contemporânea de Logothetis, *Agglomeration* (excerto)
(Fonte: sítio da internet <http://freshgoodminimal.ro/?p=2510>)

“O/A educador/a poderá em conjunto com as crianças encontrar uma notação não convencional para ler e expressar ideias musicais (sequências de intensidade, sequências de sons curtos e longos, etc.)” (OCEPE, 2016:55). Deste modo, adotando uma leitura mais próxima da música tonal e métrica, o educador de infância pode utilizar símbolos representativos das figuras rítmicas, recorrendo a figuras que possam representar, por exemplo, colcheias com dois sapatinhos de anão e semínimas com sapatos de gigante (figura 9).



Figura 9 – Partitura musical com grafismos musicais não convencionais
Workshop sobre métodos ativos, 2015

Não temos dúvidas que os grafismos não convencionais, na educação artística, estimulam a criatividade, não só em termos de perceção e criação sonora, mas também em termos de indução do pensamento crítico da criança. A criança, em concordância com o educador de infância, pode inventar novos símbolos representativos dos vários elementos musicais e assim pensar sobre o som e a sua representação.

Alguns pedagogos e investigadores como Murray Schafer (1998), John Paynter (1992), Claire Renard (1982), Angélique Fulin (1992) e François Delalande (2001) - este último trabalhou

com crianças de creche - pretendem na sua prática letiva estimular a criatividade nos seus alunos, através da exploração e da ação sobre o som. Todos eles defendem os sons do meio ambiente como objetos sonoros integrantes de uma composição musical, os grafismos não convencionais e a construção musical por meio do jogo. Valorizam, por conseguinte, um ensino criativo cujas situações de aprendizagem possam partir de propostas, ideias musicais e situações sonoras produzidas pela criança, ou seja, recorrem a estratégias de experimentação de vanguarda, aquilo a que comumente se designa por experimentação criativa. Neste sentido, também um dos workshops do projeto *Brincar com o Som*, em 2013, utilizou o movimento, a imagem e a cor para explorar sonoramente e criar musicalmente através do jogo. Associaram-se cores aos sons inventados pelas crianças, utilizaram-se instrumentos musicais não convencionais (objetos sonoros) e construíram-se sequências sonoras de modo aleatório, de acordo com regras de jogo (figura 10).



Figura 10 – Utilização de objetos sonoros
(Fonte: fotografia da autora)



Figura 11 – Criação sonora por meio do jogo
(Fonte: fotografia da autora)

Indubitavelmente que encontramos uma relação muito forte entre os vários subdomínios da educação artística, e a música tem um papel preponderante nessa transdisciplinaridade. Veja-se, também, o subdomínio da dança que refere a importância da expressão de sentimentos e emoções criando e recriando movimentos a partir de temáticas. Nesse sentido há uma inter-relação muito própria entre o subdomínio do jogo dramático/teatro (associação de movimentos a personagens, situações, etc.) e a música. Referente ao subdomínio da música, as OCEPE referem que “a expressão corporal livre a partir de estímulos musicais diversificados constitui uma experiência única: a partir do “ouvir” a criança “faz”, criando e interpretando.” (OCEPE, 2016:55). Aproximamo-nos, neste sentido, da teoria musical de Gordon que refere que a audição (isto é, audição interior) se manifesta também pela própria vivência do corpo em movimento de modo espontâneo e natural. Também Dalcroze, já no início do século XX abordou esta questão da audição musical e o movimento corporal do indivíduo - a chamada “Euritmia de Dalcroze”.

Atualmente, são várias as atividades musicais que se podem implementar com crianças mais novas e que estimulam a criatividade e a expressão corporal (figura 12).



Figura 12 – Atelier Artístico - ESECS

(Fonte: sítio da Câmara Municipal de Portalegre)

A par com o movimento corporal/dança, as artes visuais e o jogo dramático/teatro, a música também deve valorizar o pensar sobre o som, comentando “a música que ouve ou que interpreta manifestando as suas opiniões e utilizando vocabulário adequado” (OCEPE, 2016:56). Neste sentido, dá-se primazia às qualidades de construção rítmicas ou outras inerentes à obra em si, assim como às referências musicais por meio de questões que promovam o pensamento crítico e o sentido estético. Por exemplo: Se esta música tivesse uma cor, que cor seria?; E cheiro?; Que cheiro tem esta música?; Porquê?; O que te faz lembrar?; E se inventarmos uma história para esta música?. São questões que apelam à imaginação e que conduzem à perceção musical. Concluiu-se, numa 1.ª fase de uma investigação-ação, no ano letivo de 2007-2008, em

entrevistas a 60 crianças da Educação Pré-Escolar (3-6 anos de idade) e a 18 crianças do 1.º Ciclo do Ensino Básico (6-7 anos de idade) que “o entendimento que a criança tem sobre uma determinada obra formula-se por si só através de uma escuta ativa e das referências fantasiosas inerentes ao seu próprio mundo” (Porto, 2013:228). Ou seja, por meio de uma escuta atenta/ativa, de vários excertos de música erudita, as crianças conseguiram associar elementos musicais a referências exteriores à música (situações, personagens, cores, imagens criadas, histórias inventadas), revelando, deste modo, um certo entendimento da construção das obras musicais. Por exemplo, a uma base rítmica forte presente em *Deambulações 4*, de Solo Pictórico de Carlos Barretto (2002), algumas crianças de 3 e 4 anos de idade associaram a uma corrida de cavalos, assim como a própria deambulação sonora foi associada ao deambular constante de telhado em telhado do *Homem-Aranha*. Outras crianças, entre os 4 e os 6 anos de idade, associaram o brilho harmónico refletido em “Nocturno” da Serenata para Tenor, Trompa e Cordas, op. 31, de Benjamim Britten (1997), à cor amarela, assim como os movimentos melódicos e ondulantes das cordas, similar ao movimento das ondas do mar aos *Piratas das Caraíbas*, ao *Capitão Gancho*, à guerra/luta de piratas e aos canhões do barco dos piratas. Também a energia do movimento das cordas com os *crescendi* e *diminuendi* foram associados a cores quentes – cor vermelha e laranja.

Vamos, neste sentido, ao encontro da usufruição de obras, conhecimento das mesmas, para uma conseqüente criação artística, aliada ao prazer que a criança sente em explorar, transformar e criar. Isto é, abrir um espaço para desenvolver a criatividade, o gosto e o sentido estético em meninos/as de palmo e meio, de modo a aprenderem com prazer, por meio do jogo, do lúdico e do brincar.

Bibliografia

- Delalande, F. (2001). *La Música es un Juego de Niños*. Buenos Aires: Ricordi Americana.
- Fróis, J. P., Gonçalves, R. M. & Marques, E. (2002). *Primeiro olhar – programa integrado de artes visuais – caderno do professor*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fulin, A. (1992). *L'Enfant, la Musique et L'École*. Paris: Buchet- Chastel.
- Jerald, C. D. (2009). *Defining a 21st Century Education*. Center for Public Education.
- Mills, J. & Paynter, J. (2008). *Thinking and Making*. Oxford: Oxford University Press.
- Muñoz Cortés, L. (2001). La Enseñanza de la Música Contemporánea en la Educación Primaria y Secundaria. *Música D'Ara*, n.o 4, pp. 25-34.

Paynter, J. (1992). *Sound and Structure*. Cambridge: Cambridge University Press.

Porto, S. (2013). *A estética contemporânea e a educação musical da criança. Uma investigação-ação sobre a actualidade da música erudita em contextos artístico-pedagógicos* (tese de doutoramento). Universidade de Extremadura. DEHESA. Repositorio Institucional Universidad de Extremadura, Disponível em: <http://hdl.handle.net/10662/1625>

Reibel, G. (1984). *Jeux Musicaux*. Paris: Salabert.

Renard, C. (1982). *Le Geste Musical*. Paris: Hachette/Van de Velde.

Schafer, M. (1998). *El Nuevo Paisaje Sonoro. Un Manual Para El Maestro de Musica Moderno*, Buenos Aires: Ricordi Americana.

Silva, L.; Marques, L; Mata; L & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Vasconcelos, T. (coord.) (s/d). *Trabalho por Projectos na Educação de Infância: Mapear Aprendizagens Integrar Metodologias*. Ministério da Educação (DGIDC). Disponível em: <http://www.dgdc.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=17>

Zagonel, B. (1999). Em Direção a um Estudo Contemporâneo de Música. *ICTUS*, Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Referências discográficas

Página | 54

Barretto, C. (2002). *Deambulações 4* (gravado por Carlos Barretto). Em *Solo Pictórico* (CD), Lisboa: CBTM.

Britten, B. (1997). *Nocturno* (gravado por Orquestra Sinfónica e Chicago, dir. Carlo Maria Giulini). Em *1935-1950: Música para Depois de uma Guerra* (CD), Deutsche Grammophon, Ediclube Coleccionáveis.

Notas sobre a autora:

Susana Maia Porto

s.porto@ipportalegre.pt

Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal

Doutora em Didática Musical pela Universidad de Extremadura - Cáceres. Mestre em Educação Musical (University of Surrey Roehampton - Londres, em colaboração com a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo). Licenciada em Ciências Musicais / Ramo de Musicologia (Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa). Professora Adjunta na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Portalegre, onde exerce funções como docente desde outubro de 1999.