

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de
Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico – A perceção das
crianças relativamente ao seu desempenho nas atividades
de interpretação musical em contexto de sala de aula

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada

Tânia Filipa Vieira dos Santos

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Leiria, abril de 2015

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

À Catarina, pelo exemplo de coragem e determinação. Ensinaste-me a acreditar nos sonhos e a sorrir todos os dias. Estejas onde estiveres, sei que estás orgulhosa, TU que sempre acreditaste em mim.

Ao Pedro e à Mariana, por me fazerem feliz nas nossas brincadeiras, nos pequenos gestos, nos sorrisos, por serem meus irmãos e companheiros.

AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Jorge, por tudo aquilo que me ensinou, pela amizade, pelo amor, pelo companheirismo e pelo esforço sobrenatural que o moveu para trabalhar dia e noite, ajudando-me a concretizar este sonho.

À Luísa, por ser mais que uma mãe, por me ensinar a ter força e não desistir da vida e daquilo que ela nos traz. Obrigada por me mostrares que a família de coração é uma FAMÍLIA de verdade.

Aos meus avós, Deolinda e Francisco, por me ensinarem a crescer e a enfrentar cada dia da minha vida com esperança, força, amor e garra. Por estarem SEMPRE presentes.

À Professora Doutora Sandrina Milhano, pela disponibilidade, pelo incentivo, pela dedicação e por acreditar nas minhas capacidades. Por me ensinar que, todos os dias, nos devemos desafiar e crescer enquanto pessoas e profissionais.

Aos meus amigos, em especial, à Teresa, à Carolina, à Irina e à Margarida que partilharam os momentos de aflição e alegria comigo. Obrigada pelo companheirismo, pela amizade e por tudo o que me ensinaram.

Um OBRIGADA gigante à Diana que foi mais que uma colega de estágio. Por seres a minha amiga e companheira de todos os momentos. Obrigada por continuares ao meu lado e partilhares comigo os MELHORES momentos e gargalhadas.

Às crianças, por me ensinarem que os abraços, as gargalhadas e brincadeiras continuam a ser muito importantes ao longo da vida. Às educadoras e professoras cooperantes, por me ajudarem a crescer enquanto pessoa e por me ensinarem a crescer enquanto professora.

RESUMO

O presente relatório integra o Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e apresenta-se constituído por duas dimensões: a reflexiva e a investigativa.

A dimensão reflexiva é a primeira dimensão do relatório que se estrutura em três partes fundamentais. A primeira e a segunda partes incluem uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em contexto de Educação de Infância e em 1.º Ciclo do Ensino Básico. A terceira refere-se aos papéis reflexivo e investigativo do educador e do professor, transversais aos dois contextos.

A dimensão investigativa é a segunda dimensão do relatório, na qual se apresenta um estudo de caso realizado com cinco crianças do 3.º ano de escolaridade de uma escola dos arredores da cidade de Leiria. A investigação procurou resposta para a seguinte questão “Quais as perceções das crianças do 3.º ano de escolaridade sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical, realizadas em contextos de sala de aula?”. Numa primeira fase, realizou-se a caracterização das experiências de participação musical da turma através de um inquérito por questionário. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, de carácter individual, antes e após a concretização de duas sequências de atividades para todos os alunos da turma. Os resultados obtidos sugerem que existem algumas alterações nas perceções dos alunos e que as propostas educativas implementadas com as crianças influenciaram positivamente as suas perceções relativamente à interpretação de canções.

Palavras-chave

Desempenho musical, Interpretação de canções, Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Perceção das crianças, Reflexão.

ABSTRACT

This report is part of the Master in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education and consists in two dimensions: a reflective and investigative.

The reflective dimension is the first dimension of the report, which is structured in three main parts. The first and second parts include a critical reflection of the pedagogical practices developed in Childhood Education context and 1st Cycle of Basic Education. The third part refers to the reflective and investigative roles of the educator and teacher, across the two contexts.

The investigative dimension is the second dimension of the report, which presents a case study developed with five children of the 3rd grade at a school on the outskirts of the city of Leiria. The research sought to answer the question "What are the perceptions of children from 3rd grade on their performance in the musical interpretation activities performed in classroom contexts?". Initially, the class musical participation experiences were characterized through a questionnaire survey. Semi-structured interviews were used with an individual character before and after the completion of two sequences of activities for all students of the class. The results suggest that there are some changes in the perceptions of students and that the educational proposals implemented with children positively influenced their perceptions regarding the interpretation of songs.

Keywords

Reflection, Perceptions of children, Musical performance, Interpretation of songs, Music in the 1st cycle of basic education

ÍNDICE GERAL

Dedicatória.....	iii
Agradecimentos	v
Resumo	vii
Abstract.....	ix
Índice de figuras	xiii
Índice de tabelas	xv
Índice de quadros.....	xvii
Índice de anexos	xix
Abreviaturas.....	xxi
Introdução ao relatório	1
Parte 1 – Dimensão reflexiva	3
1.1. Percurso em educação de infância	4
1.1.1. Observação	4
1.1.2. Ser educadora de infância	7
1.1.3. Planificação e intervenção.....	9
1.1.4. Avaliação.....	11
1.2. Percurso em 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	13
1.2.1. Observação	13
1.2.2. Ser professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico	16
1.2.3. Planificação e intervenção.....	18
1.2.4. Avaliação.....	24
1.3. Papéis transversais	25
1.3.1. Papel reflexivo e investigativo enquanto futura educadora e professora	26
Parte 2 – Dimensão investigativa	29
Capítulo 1 - Enquadramento teórico.....	31
1.1. Ensino e aprendizagem da música no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	31

1.2. Cantar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	33
1.3. Ensino e aprendizagem da música fora da escola	35
1.4. Perceção das crianças sobre o seu desempenho musical.....	36
Capítulo 2 – Metodologia	41
2.1. Descrição do estudo.....	41
2.2. Seleção e caracterização dos participantes	45
2.2.1. Caracterização dos participantes nas propostas educativas	45
2.3.2. Caracterização dos participantes nas entrevistas semiestruturadas A e B	45
2.3. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	48
2.3.1. Instrumentos de recolha de dados.....	48
2.3.2. Técnicas de recolha de dados	50
2.4. Técnica de análise de dados	51
2.5. Procedimentos de recolha de dados.....	52
2.5.1. Entrevistas semiestruturadas A e B	52
2.5.2. Propostas educativas.....	54
2.6. Contributo do estudo	55
Capítulo 3 - Apresentação e discussão de resultados	57
3.1. Inquérito por questionário	57
3.2. Entrevistas semiestruturadas A e B	62
3.3. Fichas de trabalho.....	70
3.4. Notas de campo	75
Capítulo 4 – Considerações finais	77
4.1. Limitações do estudo	81
4.2. Recomendações e sugestões para futuras investigações.....	82
Conclusão do relatório	85
Referências bibliográficas.....	87
Anexos.....	1

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho da dimensão reflexiva	3
Figura 2 - Desenho da dimensão investigativa	29
Figura 3 - Desenho dos momentos de investigação	44

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Duração das entrevistas semiestruturadas	54
Tabela 2 - Respostas dos participantes à questão 1 da entrevista semiestruturada A....	62
Tabela 3 - Respostas dos participantes às questões 6 e 4 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente.....	66
Tabela 4 - Respostas dos participantes às questões 7 e 6 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente.....	66
Tabela 5 - Respostas dos participantes às questões 5 e 3 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente.....	67
Tabela 6 - Respostas dos participantes às questões 9 e 8 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente.....	69
Tabela 7 - Respostas dos participantes à questão "Gostaste de cantar o excerto desta canção? Porquê?" das fichas de trabalho.....	70
Tabela 8 - Respostas dos participantes à questão "Como achas que cantaste? Porquê?" às fichas de trabalho	71
Tabela 9 - Respostas dos participantes à questão "O que achas que poderias melhorar na tua forma de cantar? Porquê?"	72
Tabela 10 - Respostas dos participantes às questões "Como achas que cantaste? Achas que houve alguma alteração na tua forma de cantar desde a última atividade? Porquê?" das fichas de trabalho	73
Tabela 11 - Respostas dos participantes à questão "Sentiste alguma dificuldade em interpretar a canção? Porquê?" da ficha de trabalho	74
Tabela 12 - Respostas dos participantes à questão "Achas que cantaste melhor desta vez ou quando cantaste a canção com o nome de Postal dos Correios?" da ficha de trabalho	74

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos participantes.....	46
---	----

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Reflexão da semana de observação do 2.º semestre	2
Anexo II - Reflexão da semana de observação do 3.º semestre.....	4
Anexo III - Reflexão da 9.ª semana de intervenção do 2.º semestre	7
Anexo IV - Reflexão da 7.ª semana de intervenção do 2.º semestre.....	10
Anexo V - Reflexão da 5.ª semana de intervenção do 2.º semestre	13
Anexo VI - Reflexão da 6.ª semana do 2.º semestre	16
Anexo VII - Reflexão da 8.ª semana de intervenção do 2.º semestre	19
Anexo VIII - Planificação do dia 26 de março de 2014	22
Anexo IX - Reflexão da 1.ª semana de intervenção do 3.º semestre.....	27
Anexo X - Autorização para recolha de dados.....	31
Anexo XI - Guião do inquérito por questionário	32
Anexo XII - Guião das entrevistas semiestruturadas A e B	35
Anexo XIII - Reflexão da 3.ª semana de intervenção do 3.º semestre	41
Anexo XIV - Planificação da 1.ª atividade com a canção "Postal dos Correios"	46
Anexo XV - Planificação da 2.ª atividade com a canção "Postal dos Correios".....	49
Anexo XVI - Planificação da 3.ª atividade com a canção "Postal dos Correios"	52
Anexo XVII - Planificação da 1.ª atividade com a canção "Os Putos"	54
Anexo XVIII - Planificação da 2.ª atividade com a canção "Os Putos"	56
Anexo XIX - Planificação da 3.ª atividade com a canção "Os Putos"	58
Anexo XX - Transcrição da entrevista semiestruturada A.....	60
Anexo XXI - Transcrição da entrevista semiestruturada B	86
Anexo XXII - Notas de Campo do dia 17 de novembro de 2014.....	101

ABREVIATURAS

1.º CEB – 1.º Ciclo do Ensino Básico

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

ME – Ministério da Educação

INTRODUÇÃO AO RELATÓRIO

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB) realizado na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. Tal como está previsto no plano de estudos, a duração do mestrado foi de três semestres e, por isso, iniciado no ano letivo de 2013/2014 e terminado no ano letivo 2014/2015.

Este relatório, intitulado “Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – A perceção das crianças relativamente ao desempenho nas atividades de interpretação musical em contexto de sala de aula” encontra-se dividido em duas partes fundamentais: a parte I diz respeito à dimensão reflexiva e a parte II à dimensão investigativa. Nesse sentido, importa mencionar que a escolha do título teve em conta estas duas vertentes de construção do relatório, com o intuito de retratar o seu conteúdo.

A dimensão reflexiva encontra-se dividida em três partes fundamentais: a reflexão da prática pedagógica em Educação de Infância, a reflexão da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico e, ainda, uma reflexão sobre os papéis reflexivo e investigativo do educador e do professor, transversais aos dois contextos. Nesse sentido, esta componente baseia-se nas experiências de observação e intervenção desenvolvidas nos contextos de práticas pedagógicas, consideradas relevantes para o percurso vivenciado ao longo do mestrado.

As reflexões apresentadas ao longo desta componente são o resultado de um percurso realizado ao longo das Práticas Pedagógicas em diversos contextos. A reflexão sobre dúvidas, expectativas, aprendizagens e dificuldades permitem o desenvolvimento progressivo da nossa identidade pessoal e profissional junto das crianças. Para isso, foi necessário obter conhecimentos científicos e pedagógicos que sustentassem as minhas perspetivas e experiências vividas ao longo do percurso.

A dimensão investigativa, realizada com cinco participantes de uma turma de 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, nos arredores da cidade de Leiria, baseou-se na recolha de depoimentos relativamente às suas perceções sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical em contexto de sala de aula, antes e após a implementação de propostas educativas. Deste modo, o estudo desenrolou-se em quatro

momentos fundamentais: no primeiro momento, todas as crianças da turma responderam a um inquérito por questionário com o intuito de caracterizar a turma relativamente ao seu contacto com a música; no segundo momento, foi realizada a entrevista semiestruturada A, aos cinco participantes do estudo; no terceiro momento foram implementadas duas sequências de atividades relacionadas com a música em contexto de sala de aula e, por fim, no quarto momento, foi realizada a entrevista semiestruturada B, aos cinco participantes do estudo.

Na parte final do relatório, são apresentadas as considerações finais onde se mostram, de forma sumária, alguns aspetos importantes e respostas aos objetivos inicialmente propostos no relatório. Posteriormente, é apresentada uma conclusão do relatório, onde se reflete sobre o percurso para a sua concretização, nomeadamente, as expetativas, os receios, as dúvidas e as aprendizagens vivenciadas ao longo do tempo.

Com o intuito de complementar o trabalho apresentado, são anexados os documentos citados ao longo do relatório, bem como alguns documentos adicionais considerados relevantes pela estagiária investigadora, incluindo registos fotográficos.

PARTE 1 – DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva está dividida em três partes principais: a reflexão da prática pedagógica em educação de infância, a reflexão da prática pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico e, ainda, uma reflexão sobre os papéis reflexivo e investigativo do educador e do professor, transversais aos dois contextos.

Com o intuito de facilitar a perceção da organização da parte 1 do relatório, apresenta-se a figura 1.



Figura 1 - Desenho da dimensão reflexiva

Recorrendo à figura 1, é possível perceber que as reflexões dos dois contextos estão organizadas de acordo com um conjunto de referentes semelhantes, adaptados e contextualizados. Os referentes servem como fio condutor das reflexões, tendo sido escolhidos de acordo com o percurso das Práticas Pedagógicas e no momento da concretização destas reflexões.

Optou-se por agrupar as reflexões dos contextos de Creche e Jardim-de-Infância, uma vez que se tratam de duas partes de um todo, a Educação de Infância. Agregam-se ainda as reflexões dos dois contextos vivenciados em 1.º Ciclo do Ensino Básico, de forma mais concreta, com o 2.º e o 3.º ano de escolaridade. No final, é ainda apresentada uma reflexão que incide sobre os papéis reflexivo e investigativo, importantes na formação e ação do educador e do professor.

Enquanto futura educadora e professora, devo desenvolver a consciência que importa refletir sobre as situações vivenciadas ao longo do meu processo de formação, mas também sobre situações observadas e vivenciadas no futuro. Nesse sentido, torna-se essencial refletir de forma consecutiva sobre situações vivenciadas por outros agentes educativos, mas também sobre a nossa própria ação. A reflexão deve ser uma atividade constante no cotidiano que subentende um processo de questionamento do próprio indivíduo, baseada nas suas experiências e numa perspectiva de melhorar a sua ação futura, estabelecendo objetivos e diversas soluções (Dias, 2009). O sujeito dito reflexivo será aquele que é capaz de examinar determinada situação, ponderando várias alternativas (*ibidem*).

1.1. PERCURSO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

O percurso em Creche e Jardim-de-Infância foi vivenciado no 1.º semestre do mestrado, numa instituição de caráter cooperativo e privado, situada em Leiria. É importante referir que as primeiras cinco semanas são relativas à Prática Pedagógica em Creche e as dez restantes ao Jardim-de-Infância.

A Prática Pedagógica em creche foi realizada entre os dias 24 de setembro de 2013 e 24 de outubro de 2013, com um grupo constituído por 8 crianças (cinco do sexo feminino e três do sexo masculino), com idades entre os 12 e 24 meses.

A Prática Pedagógica em contexto de Jardim-de-Infância foi realizada entre os dias 28 de outubro de 2013 e 16 de janeiro de 2014, com um grupo constituído por 25 crianças (nove do sexo masculino e dezasseis do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos.

1.1.1. OBSERVAÇÃO

O início da Prática Pedagógica em Educação de Infância foi marcado por receios, dúvidas e expectativas relativamente ao desenrolar das quinze semanas. Com o seu decorrer, reconheço o papel importante da observação, já que se torna fundamental para identificar capacidades, interesses e dificuldades, permitindo a adequação do processo educativo às necessidades das crianças (Ministério da Educação, 1997).

Considero que a experiência concreta que tive possibilidade de vivenciar, revelou constituir um momento relevante para a minha integração na rotina do grupo de crianças, designadamente para estabelecer as primeiras interações, quer em momentos de rotina, quer em momentos de brincadeira livre nos cantinhos da sala de atividades. Os momentos de rotina revelaram-se, na minha perspetiva, um elemento fulcral em Creche e Jardim-de-Infância. Tal como refere Post e Hohmann (2011), o estabelecimento de horários e rotinas é um enorme desafio, quer para os adultos, quer para as crianças. Contudo, aquando do momento de habituação por parte das crianças, tornam-se potenciadores de sentimentos como a segurança e a confiança por parte das crianças (*ibidem*). As brincadeiras desenvolvidas diariamente pelas crianças são, na minha opinião, bastante relevantes para a promoção de aprendizagem e de momentos de interação. Para além disso, considero que se tratam de oportunidades de resolução de conflitos entre as crianças, criação e implementação de regras de convivência social. Wallon (s.d.) citado por Horn (2004), refere que o grupo social onde a criança se insere é indispensável à mesma, contribuindo para a sua aprendizagem ao nível social, desenvolvendo a sua personalidade de forma consciente.

Assim, posso considerar que o período de observação se revelou fulcral, uma vez que possibilitou captar comportamentos do grupo a estudar em tempo real (Quivy & Campenhoudt, 2008), dado que eu tinha a possibilidade de participar no desenrolar das atividades diárias, interagindo com a população observada (Carmo & Ferreira, 1998).

O período de observação foi ainda relevante no desenvolvimento da consciência de que a brincadeira livre é um momento bastante estimulante para o desenvolvimento de competências (sociais, cognitivas e motoras) por parte das crianças, de forma autónoma. Ao brincar, as crianças adquirem novas capacidades, ideias e valores que são parte do seu desenvolvimento (Tavares *et al.*, 2007). Para além disso, segundo o mesmo autor, é nestas idades que as crianças adquirem o pensamento simbólico que lhes permite desenvolverem-se ao nível cognitivo, uma vez que representam objetos, ações e pessoas brincando ao faz-de-conta, desenvolvendo a capacidade de assumir diversos papéis no mesmo espaço e de forma espontânea (*ibidem*).

De acordo com Portugal (2012), as principais finalidades de creche prendem-se pela satisfação de necessidades básicas como: o estabelecimento de rotinas diárias que proporcionem segurança e estabilidade; a satisfação de necessidades físicas (comer,

dormir, repousar, entre outros); a satisfação de necessidades de afeto (relações significativas, contacto físico como o abraço, entre outros), satisfação de segurança (confiança, segurança, regras, entre outros), a satisfação de necessidade de afirmação e competência (a criança deve sentir-se aceite, respeitada e capaz) e, por fim, a satisfação de necessidades de significados e valores (em interação com o que a rodeia, sentir-se bem consigo própria, entre outros). Já no caso do Jardim-de-Infância, as crianças também devem ver as suas necessidades básicas satisfeitas e ainda usufruir da oportunidade de participar em experiências diversas, onde as interações sociais devem ser um foco (Portugal, 2012).

Ao longo da Prática Pedagógica em Educação de Infância tomei consciência de que a observação deve ser constante, ou seja, não deve ser restrita a um período definido. Compreendi que só com a observação diária é possível perceber as crianças, como pensam e resolvem os seus problemas, estabelecendo relacionamentos de confiança com elas (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). Segundo Dias (2009, p.28) “Observar será armazenar informação sobre o que vê, se ouve, se diz. Será, igualmente, selecionar informação para mais facilmente, *a posteriori*, a analisar e interpretar”. Ainda Parente (2012) refere que é importante que o educador desenvolva a capacidade de observar e escutar as crianças com o intuito de conhecer as suas características para lhes proporcionar experiências adequadas e estimulantes aos seus interesses e necessidades. Assim, revela-se também, para o educador, uma forma de melhorar a sua atividade e de planificar as propostas de forma mais segura (*ibidem*).

Nesse sentido, com a experiência no contexto de Jardim-de-Infância, foi possível observar a receptividade das crianças à música, sendo um “elemento e/ ou estratégia utilizada para acalmar as crianças e para proporcionar momentos de interação e expressão dentro do grupo” (Santos & Leal, 2014, p.375). No estudo realizado pelas autoras, está espelhado o interesse em compreender qual a influência da música e da dança no bem-estar de três crianças de cinco anos, enquanto promotoras do seu desenvolvimento de aprendizagem.

Este interesse levou a inúmeras aprendizagens, entre elas, a capacidade de olhar a música e a dança como elementos fulcrais no desenvolvimento e aprendizagem das crianças, nomeadamente ao nível da comunicação, não só através da expressão verbal mas também da expressão não-verbal, designadamente utilizando o seu próprio corpo e

imaginação. Desta forma, devemos ter em conta que, de acordo com os resultados obtidos no estudo referido anteriormente “ (...) o contacto constante com a música e com a dança possibilita às crianças a expressão de emoções, desenvolvimento de atenção e concentração, momentos de bem-estar, bem como o crescimento enquanto membro de um grupo” (Santos & Leal, 2014, p.376).

1.1.2. *SER EDUCADORA DE INFÂNCIA*

Ser educadora de infância é, sem dúvida, ter a capacidade de se relacionar com as crianças para que seja possível promover a aprendizagem progressiva de hábitos, valores e regras. Tal como refere o Ministério da Educação (1997), as crianças devem ser encaradas como um sujeito ativo e capaz na construção do próprio conhecimento e aprendizagem. De forma mais específica, a educadora deve ser capaz de desenvolver e proporcionar experiências de aprendizagem para que, conseqüentemente, as crianças sejam capazes de evoluir ao nível psicomotor, cognitivo, social e emocional.

No contexto de Creche, as crianças passam por inúmeras mudanças, inclusive ao nível psicossocial. A criança começa a perceber que existe um outro meio, independente de si, algo que lhe é externo, que não se refere a si e ao seu corpo. Nesse sentido, considero que as interações e relações estabelecidas desempenham um papel relevante para que a criança consiga desenvolver a capacidade de se relacionar e de descentrar de si mesma. Neste contexto, a criança começa a perceber que pode estabelecer interações e desenvolver relações, agindo de acordo com o meio que a rodeia (Tavares *et al.*, 2007). O adulto deve ter uma atitude exemplar, uma vez que as crianças também aprendem por imitação. O adulto deve assim, ser um mediador da aprendizagem da criança, participando de forma ativa na construção do conhecimento e aprendizagem por meio de interações pedagógicas (Formosinho & Araújo, 2011), dado que esta é influenciada de forma positiva pelas interações que estabelecemos com elas e pela confiança que depositamos nas mesmas.

Também no Jardim-de-Infância, tive oportunidade de perceber que as crianças sentem necessidade de se sentirem acompanhadas e em interação constante com os seus colegas. Neste grupo de crianças em concreto, considero que se trata de um grupo caracterizado pela diversidade de idades e de níveis de desenvolvimento. Nesse sentido, deve referir-se que as interações, também neste contexto, desempenham um papel

relevante nas aprendizagens das crianças. Tal como é mencionado pelo Ministério da Educação (1997, p.35)

(...) a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem (...) torna-se importante o trabalho entre pares e em pequenos grupos, em que as crianças têm oportunidade de confrontar os seus pontos de vista e de colaborar (...)

Sobre o meu percurso reflexivo em Educação de Infância devo considerar que se trata de uma competência que considero ter melhorado ao longo da prática. Fazendo agora uma introspeção sobre este ponto, considero que se trata de uma influência positiva na minha intervenção, uma vez que me fez refletir sobre as propostas educativas planificadas, as estratégias utilizadas e a relação com o grupo de crianças. No meu entender, as reflexões semanais realizadas de forma individual começaram por ser muito centradas nas propostas educativas planificadas. Posteriormente, considero que melhorei de forma progressiva, centrando mais a minha atenção nas crianças e no seu processo de aprendizagem, com o intuito de melhorar a minha ação educativa.

“Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança” (Marques *et al.*, 2007, p.130). Nesse sentido, os momentos de reflexão tornaram-se uma aprendizagem, uma vez que senti necessidade de conhecer mais e, para tal, senti também, necessidade de refletir de forma fundamentada, recorrendo a diversos autores de referência. Recorrer a essa fundamentação permitiu desenvolver capacidades e avaliar as minhas próprias práticas educativas, identificando os pontos fortes e fracos.

Durante as semanas em contexto de Educação de Infância, devo considerar que esta progressão foi possível porque mudei o meu foco das propostas educativas para as crianças, escutando-as e permitindo que participassem de forma mais ativa em experiências do quotidiano onde se proporcionava o diálogo e onde as suas opiniões eram valorizadas e registadas. Tal como refere Oliveira-Formosinho e Lino (2011), um educador de infância deve dar oportunidade às crianças de se expressarem em momentos relevantes do quotidiano, demonstrando que o facto de lhes dar voz é tão importante como o papel do adulto.

No que diz respeito às dificuldades sentidas ao longo do percurso de Educação de Infância, posso acrescentar que foram diversas. Ainda assim, aqui menciono a

difficuldade em observar todos os momentos que se desenrolavam em simultâneo na sala de atividades. Quando algumas crianças estavam a desenvolver as propostas educativas e as restantes se encontravam a brincar livremente nas áreas da sala, tinha tendência a focar-me mais em uma do que em outra, dependendo da minha função no momento.

1.1.3. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

A planificação e intervenção em Creche e Jardim-de-Infância revelaram-se duas dificuldades sentidas ao longo da Prática Pedagógica supervisionada, uma vez que são duas atividades que devem ser concretizadas com o intuito de motivar as crianças. Enquanto grupo, considerámos sempre benéfico que cada uma de nós participasse no pensamento, discussão e construção de todas as propostas educativas, conhecendo as estratégias idealizadas e, conseqüentemente, melhorar a sua concretização. De acordo com o Ministério da Educação (1997, p.26)

Planear o processo educativo de acordo com o que (...) sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social, é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades.

Considero que ao longo deste percurso, planificar e intervir, acabou por se tornar um desafio diário, uma vez que permitiu colmatar as minhas dificuldades e adequar a planificação e atuação ao grupo de crianças que acompanhava. Durante as semanas de intervenção, foi possível perceber que o estabelecimento de rotinas na Creche e no Jardim-de-Infância é uma forma bastante saudável de proporcionar momentos de aprendizagem e interações entre as crianças e os adultos que as acompanham. Por isso mesmo, as atividades planificadas pelo grupo tinham em conta os momentos da rotina do grupo, para que fosse possível respeitá-los.

Segundo Hohmann e Weikart (2011), a rotina oferece uma estrutura de acontecimentos que irão ajudar as crianças na interação com os colegas e adultos que estão em seu redor. Esta estrutura é flexível e, por isso, pode ser alterada consoante as necessidades das crianças para que possa ir ao encontro dos seus interesses e aprendizagens (*ibidem*). No que se refere à organização das rotinas, o educador tem aqui um papel fundamental, uma vez que “organiza o dia e a semana numa rotina diária respeitadora dos ritmos das

crianças, tendo em conta o bem-estar e as aprendizagens” (Oliveira-Formosinho & Andrade, 2011, p.72).

No contexto de Jardim-de-Infância, uma das rotinas que me despertou a atenção está relacionada com o momento de registo das presenças nos respetivos mapas e ainda, o registo do tempo cronológico. Trata-se de uma rotina que, na minha opinião, promove o desenvolvimento de diversas capacidades. A marcação das presenças das crianças era concretizada numa tabela de dupla entrada onde tinham um animal associado a cada nome e um alimento a cada dia da semana. No caso do preenchimento do mapa do tempo, as crianças tinham oportunidade de desenvolver algumas noções temporais, relacionadas com o dia, semana, mês e ano, mas também noções numéricas, relacionadas com o dia, o mês e o ano. As crianças devem desenvolver, desde pequenas, a consciência de que é importante fazer registos das suas observações (Pereira, 2002).

Em contexto de Creche, acompanhada de crianças dos 12 aos 24 meses, as interações são fulcrais no desenvolvimento da personalidade de cada uma das crianças, mas também na progressão do desenvolvimento da linguagem que neste período ainda é muito reduzida. Desta forma, considero que a questão da linguagem foi uma das minhas maiores dificuldades no desenrolar dos primeiros momentos com o grupo de crianças e na planificação das atividades. Com a participação ativa na rotina, esta dificuldade foi, de certa forma, ultrapassada. Ainda assim, durante as atividades planeadas, foi difícil perceber se estava a ter a postura adequada com as crianças, uma vez que, em muitos casos não se obteve resposta verbal. Com o decorrer da Prática Pedagógica, fui percebendo que as crianças precisavam de ser estimuladas e ainda, de se sentir mais seguras. Tal como refere Portugal (2009) citada por Dias e Correia (2012), um educador deve ser um exemplo para a criança, deve apoiá-la nas suas aprendizagens e dificuldades. Deve ainda, encorajar a criança à exploração livre, promovendo o desenvolvimento da sua autonomia, respeitando cada ritmo e forma de aprendizagem (*ibidem*). O educador deve lidar com cada criança do grupo que acompanha, demonstrando que é autêntico (Post & Hohmann, 2011), desenvolvendo uma postura mais descontraída no quotidiano.

O ato de planificar é associado à decisão dos conteúdos a trabalhar, aqueles que são aliantes para os indivíduos do grupo de crianças (Simões, 2004). Para além disso, trata-se de definir estratégias para organizar o grupo, para que cada elemento aproveite

ao máximo a experiência (*ibidem*). Ao longo da Prática Pedagógica, considero que foi importante incluir as crianças no momento da planificação, com o intuito de chegar aos seus interesses e motivações. Através da partilha com os colegas e com o educador, as crianças partilham ativamente no seu processo de ensino-aprendizagem. A criança deve participar na planificação das experiências educativas no quotidiano, ajudando a construí-las, investigando, analisando e cooperando (Oliveira *et al.*, 2013).

No seguimento do que é dito anteriormente, o processo de aprendizagem deve ser de carácter interativo, ou seja, deve ser desenrolado em cooperação entre as crianças e o educador (Formosinho, Gambôa, Formosinho & Costa, 2011). As autoras chamam a este tipo de trabalho pedagogias participativas, onde a criança assume um papel de impulsionadora da sua própria aprendizagem, interagindo constantemente com o que a rodeia (*ibidem*).

Em suma, a planificação de propostas pedagógicas deve ter em conta que as crianças pequenas se desenvolvem e aprendem melhor em contextos acolhedores e onde existe atenção à satisfação de necessidades individuais (Portugal, 2000). Para além disso, tal como referido anteriormente, as rotinas devem ser respeitadas, incluindo os momentos de brincadeira livre, uma vez que se trata de um momento onde as crianças podem escolher o local onde brincam e fazer as suas próprias escolhas. Ainda assim, Brickman e Taylor (1991) mencionam que o adulto deve manter um papel ativo nestes momentos, enriquecendo as suas experiências, alargando a sua capacidade de observação. De acordo com a minha experiência pessoal, os momentos de brincadeira livre, foram daqueles que mais me marcaram, pois as crianças demonstram ser mais recetivas a novas aprendizagens, de forma natural e espontânea. Na minha opinião, revelam ainda, uma capacidade extraordinária de relacionamento e comunicação.

1.1.4. AVALIAÇÃO

Os momentos de avaliação realizados no contexto de Educação de Infância revelaram-se, na minha opinião, superficiais e pouco sustentados. Este aspeto constituiu uma dificuldade constante no desenrolar das Práticas Pedagógicas. A tarefa de avaliar as crianças foi encarada como complexa, uma vez que não estava compreendido de que forma se devia desenrolar o processo, quais os itens a avaliar e quem avaliar.

Ainda assim, com o decorrer da Prática Pedagógica, tomou-se consciência de que avaliar é um processo relacionado com a observação, planificação e atuação. Dias (2009) refere que a avaliação em Educação Pré-Escolar deve ser um processo de caráter “contínuo, interpretativo e marcadamente formativo” (p. 30), uma vez que deve ter como foco os processos e não os resultados. Assim, a reflexão sobre este processo permitiu a realização de aprendizagens. Em Creche, a avaliação era baseada na observação e, nesse sentido, não permitia uma análise posterior dos acontecimentos, dado que não havia registos. Ainda assim, a observação como instrumento de avaliação

(...) permite a recolha de informação, enquanto decorre o processo de ensino-aprendizagem, sobre o desempenho do aluno, das destrezas desenvolvidas e das suas atitudes (Pais & Monteiro, 1996, p.54).

As mesmas autoras chamam à atenção para a possibilidade de identificar as necessidades dos alunos através da observação e, por isso, ajudar a adequar a planificação à realidade de cada um. Referem ainda que, para que tal seja possível, a observação deve ser “cuidadosamente estruturada” (*ibidem*, p.54), dado que apenas assim, permite a recolha de evidências válidas de um contexto (*ibidem*).

Em Jardim-de-Infância, as crianças entre os três e os cinco anos, estão na idade de se afirmar enquanto pessoas e membros de um grupo. De forma mais concreta, elas próprias querem adquirir novas responsabilidades, cooperando com o adulto. Por isso, considero que faz sentido que a educadora atribua papéis, com responsabilidades variadas, dando oportunidades a todas as crianças do grupo. Neste sentido, a responsabilização e participação das crianças nas atividades e avaliações é o modo como contribuem na construção da sua própria aprendizagem (Ministério da Educação, 1997).

Um exemplo da participação ativa das crianças na construção da sua própria aprendizagem é o das aulas de Terapia Emocional desenvolvidas com um psicólogo, dirigidas a todas as crianças, com intuito de as levar a conhecer e entender os seus próprios comportamentos e sentimentos. Ao longo destas aulas, as crianças assumem um papel ativo, identificando comportamentos e ações do quotidiano e propondo atividades a desenvolver.

A avaliação é, assim, um dos suportes do planeamento das propostas educativas por parte do educador e, por isso, os momentos de reflexão sobre a avaliação e a sua

pertinência permitem determinar o progresso de aprendizagem de cada uma das crianças que acompanhamos (*ibidem*). Por fim, é importante mencionar que, na minha opinião, a participação das crianças nos momentos de avaliação possibilita o seu crescimento enquanto futuros cidadãos, uma vez que pressupõe que tomem uma posição e que argumentem de acordo com aquilo em que acreditam. A avaliação é uma capacidade “inerente ao ser humano é à acção educativa” (Dias, 2009, p.28)

1.2. PERCURSO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O percurso em 1.º Ciclo do Ensino Básico foi vivenciado em dois semestres, com dois anos de escolaridade diferentes, numa instituição pública, nos arredores da cidade de Leiria.

A Prática Pedagógica no primeiro contexto realizou-se no 2.º semestre, entre os dias 24 de fevereiro e 11 de junho de 2014, com o 2.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 17 crianças, sendo que 7 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com 7 e os 8 anos de idade.

A Prática Pedagógica no segundo contexto realizou-se no 3.º semestre, entre os dias 23 de setembro de 2014 e 15 de janeiro de 2015, com o 3.º ano de escolaridade. A turma era constituída por 19 crianças, sendo que 9 são do sexo feminino e 10 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 8 e os 10 anos de idade. A três semanas da nossa saída da instituição, a turma recebeu mais uma criança, do sexo feminino, com 11 anos de idade, de etnia cigana.

1.2.1. OBSERVAÇÃO

O início da Prática Pedagógica em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico era um momento bastante importante para mim, quer ao nível da construção da identidade pessoal quer da identidade ao nível profissional. Tal como referi na 1.ª reflexão deste contexto (ver anexo I), referente ao período de observação (24 a 26 de fevereiro e 10 a 12 de março), a primeira experiência neste contexto durante a licenciatura foi bastante gratificante e enriquecedora, o que possibilitou uma escolha mais consciente do meu futuro.

À semelhança do contexto anterior, a observação continuou a ser um elemento de extrema importância para a realização da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, o período de observação foi importante para recolha e análise de informação sobre o grupo de crianças, a sala, a instituição e o meio envolvente. Tal como refere Quivy e Campenhoudt (2008), a observação direta permite estudar de forma pormenorizada certas questões de uma comunidade ao longo do tempo, sem se dirigir diretamente aos sujeitos, ou seja, sem exercer qualquer tipo de perturbação no seu quotidiano.

Para além disso, foi um período que permitiu conhecer as crianças e algumas das suas características, através da interação pessoal durante o desenrolar das horas letivas. De acordo Howes e Ritchie (2002) citados por Jablon, Dombro e Dichtelmiller (2009), a observação pode ser um meio de construção de relações e interações entre o professor e as crianças, promovendo de forma consequente, a exploração e aprendizagem em contexto de sala de aula. Os autores referem ainda a observação como um ponto de partida para a construção da confiança e a predisposição para aceitar novas aprendizagens e desafios por parte das crianças, tendo por base a relação construída mutuamente (*ibidem*).

No 2.º semestre do mestrado, com o decorrer das observações, foi perceptível que algumas crianças demonstravam dificuldades em respeitar algumas regras impostas em contexto de sala de aula e, nesse sentido, a professora criou uma estratégia para tentar controlar o comportamento das crianças de forma mais eficaz. Criou assim um cartaz que designou de “Sou um aluno 5 estrelas” onde estão expostos os nomes de todas as crianças e cinco estrelas em frente de cada nome. Quando as crianças desrespeitam alguma regra de permanência na sala de aula é-lhes retirada uma estrela. Neste tipo de situações, o professor deve assumir uma posição onde se mostre perspicaz, alerta e preparado para enfrentar determinadas situações, levando as crianças a refletir e a perceber que estão ou não a agir bem, recorrendo a diferentes estratégias (Haigh, 2010). Neste contexto concreto, foi possível observar que, em alguns casos, a professora sente necessidade de envolver os pais e as crianças, promovendo momentos de negociação e ainda, uma aproximação entre a escola e a família.

Em certas ocasiões, será vantajoso estabelecer acordos com os pais na presença dos filhos (...) A participação dos pais na vida da escola (...) contribui para aumentar a qualidade da educação (Estanqueiro, 2012, pp.116-117).

O 3.º semestre revelou ser um período de tempo bastante rico em experiências e emoções, não só pela concretização da Prática Pedagógica com uma nova turma, mas também pelo seu caráter decisivo no que diz respeito à recolha de dados para o relatório de mestrado. Nesse sentido, o período de observação foi caracterizado pela recolha de dados sobre o grupo de crianças com o intuito de as caracterizar e, preparar, de forma progressiva, a nossa atuação bem como as propostas educativas e estratégias mais adequadas ao grupo de crianças.

Enquanto futura educadora e professora, penso que devo dar o devido valor ao desenvolvimento da capacidade de observação, uma vez que essa deve estar presente ao longo de toda a prática docente. Na minha perspetiva, a observação trata-se de uma capacidade que nos confere o poder de conhecer mais e melhor as crianças que nos rodeiam, possibilitando assim, identificar gostos, interesses, dificuldades e prever estratégias a trabalhar. Assim, o nosso quotidiano e a nossa prática educativa devem ser encarados como constantes momentos de observação, ou seja, trata-se de uma forma de “olhar para aprender” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009). A observação de situações educativas diárias diversificadas e em contexto permitem ao professor tomar consciência do seu papel de observador (Carmo & Ferreira, 1998).

Deste modo, tentei encarar a mudança de forma positiva e, por isso, refiro na reflexão da observação, realizada a 14 de outubro de 2014 (ver anexo II):

Por isso, a mudança de grupo de crianças deve ser aproveitada para motivação das crianças e do próprio professor, não só para o conhecimento, mas também para as interações, já que as expectativas do professor influenciam a motivação dos alunos e vice-versa (Estanqueiro, 2012). Tal como menciona Haigh (2010), as crianças devem sentir-se confiantes e seguras, sendo que o estabelecimento de rotinas e horários específicos para uma determinada atividade podem auxiliar de forma bastante positiva.

Este novo início permitiu também perceber algumas estratégias utilizadas pela professora cooperante. Na minha perspetiva devem ser trabalhadas desde tenra idade e ao longo de toda a vida, pois considero que são fulcrais para o desenvolvimento integral das crianças, enquanto membros integrantes de uma sociedade, onde as interações devem ser privilegiadas. Identifiquei assim, o diálogo como linha condutora da comunicação em sala de aula o que, na minha opinião é positivo, pois devemos levar as crianças a comunicar, não só como forma de desenvolver o vocabulário, mas também como forma de interagir e de resolver problemas do quotidiano. Também na reflexão de observação mencionei:

De acordo com Estanqueiro (2012, p.33), “O diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula”. Para além disso, o autor acrescenta que “Uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (*ibidem*, p.33).

O ato de observar deve ser treinado, ou seja, deve ser encarado como um processo de aprendizagem progressivo, a aperfeiçoar com o decorrer do tempo. Por outras palavras, trata-se de uma atitude consciente que implica treino ao nível de atenção com o intuito de desenvolver a capacidade de selecionar informação pertinente com recurso aos órgãos sensoriais (Carmo & Ferreira, 1998).

Com o decorrer do processo reflexivo e da prática educativa supervisionada em 1.º Ciclo do Ensino Básico, devo mencionar que a minha maior dificuldade está relacionada com a heterocrítica, ou seja, sempre foi muito mais difícil para mim, refletir construtivamente sobre a atuação da minha colega de grupo. Sinto que, ao longo destas semanas, as minhas reflexões referentes às suas semanas de intervenção se centram nas crianças e em situações educativas que considere pertinentes e não no posicionamento crítico relativamente à sua atuação. O pensamento reflexivo trata-se de uma capacidade que deve desenvolver-se, o que implica questionamento constante do saber e da experiência com o intuito de se compreender a si próprio e ao meio que o rodeia (Alarcão, 1996). Tendo em conta a minha maior dificuldade, considero que o exercício reflexivo deve ser treinado também na perspetiva de compreender e questionar o outro, o que me rodeia.

1.2.2. SER PROFESSORA DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Enquanto futura professora, existem algumas características que aprecio num professor e considero de bastante valor. Tratam-se também de convicções que são o resultado das experiências que tenho vivenciado ao longo do meu processo de formação. Neste tópico, menciono algumas delas, suportando as minhas ideias com alguns autores de referência.

Um professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico é, antes de mais, um professor capaz promover a cooperação no processo de ensino-aprendizagem, dado que, de acordo com Estanqueiro (2012, p. 21), “A cooperação é um sinal de qualidade na educação”. A cooperação trata-se, na minha opinião, de uma estratégia fulcral para o crescimento das crianças ao nível escolar e pessoal, dado que revela bons resultados mas também porque leva os alunos a cooperar com o professor e com os seus colegas. Consequentemente, é

um trabalho de grupo, onde cada elemento tem um papel importante e deve aprender com os outros elementos, partilhando e discutindo diferentes perspetivas. Tal como refere Estanqueiro (2012, p. 22)

A competência para trabalhar em equipa, de forma organizada, é fundamental para toda a vida. Através da cooperação, resolvem-se problemas e realizam-se projectos. Saber colaborar com os outros traz sucesso pessoal e profissional.

O mesmo autor refere ainda que, não basta valorizar verbalmente este tipo de estratégias e implementá-las. Devem ser valorizadas na avaliação, de forma explícita, já que cada aluno sente uma enorme necessidade de ser valorizado. A motivação deve ser uma forma do aluno se sentir competente, de acordo com a valorização do seu esforço e das suas capacidades (*ibidem*). Já Cardoso (2013), refere-se ao professor cooperante como aquele que sabe trabalhar em grupo (alunos, colegas docentes, não docentes e com outras instituições), que sabe partilhar a informação e que sabe mediar conflitos que estão para além do seu interesse particular.

Um professor de 1.º Ciclo do Ensino Básico não pode esquecer-se que é, acima de tudo, um exemplo a seguir pelos seus alunos, a todos os níveis. Tal como refere o professor Eduardo Grilo citado por Cardoso (2013, p.77),

Os professores não podem esquecer-se que são referências para os alunos a vários níveis: cultural, moral e profissional. (...) Um bom professor deve ser também um orientador do aluno para os desafios da vida. Deve-lhe dar os melhores conselhos e alertas sobre aquilo que o espera.

Enquanto futura professora, considero que o meu processo de formação será constante e, por isso, mesmo refiro na reflexão da 9.ª semana de intervenção (ver anexo III) que:

(...) como refere Nóvoa (1991) citado por Vieira (2009), a formação trata-se de um processo reflexivo e crítico, através do qual é proporcionada a reconstrução da identidade constante. Daí o mesmo autor referir que (...) é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência (*ibidem*, p. 61).

“Ensina-se a pintar mas não se ensina a ser pintor” (Vieira, 2011, p. 85), enquanto educadores e professores devemos ter plena consciência de que não se ensina através da pura transmissão de conhecimentos, partindo apenas pela via da racionalização (*ibidem*). O processo educativo, segundo Iturra (1994) citado por Vieira (2011), é composto por duas componentes essenciais, nomeadamente, a aprendizagem e o ensino. Tal como já foi referido anteriormente, hoje em dia, as crianças adquirem conhecimento recorrendo a diversos meios de comunicação e, por isso, o papel do professor passa pelo

auxílio na organização e seleção da informação, promovendo a reflexão crítica e a construção ativa do conhecimento por parte do aluno (Estanqueiro, 2012).

1.2.3. PLANIFICAÇÃO E INTERVENÇÃO

As semanas de cooperação, no 2.º e no 3.º semestre, permitiram interagir com as crianças de forma mais ativa em contexto de sala de aula, tendo por base as propostas educativas das professoras titulares de turma. Na minha opinião, este período permitiu que a minha atitude dentro da sala de aula se tornasse mais ativa e positiva.

Com o início do período de intervenção, à semelhança das Práticas Pedagógicas anteriores, enquanto grupo, optámos por realizar as planificações, definir as estratégias e construir os materiais em conjunto, desenvolvendo a nossa capacidade de trabalhar em cooperação. Este tipo de trabalho permite tomar decisões e discuti-las em conjunto, desenvolvendo capacidades ao nível pessoal, social, bem como ao nível de aquisição de novos conhecimentos.

Para a construção semanal das planificações tentámos, enquanto grupo, respeitar as crianças na sua individualidade, promovendo a aceitação da diferença e interação com os colegas da turma. Assim, devo mencionar que, Delors (1997) identifica quatro pilares da educação: aprender a conhecer (adquirir capacidade e instrumentos de compreensão), aprender a fazer (com o intuito de se integrar e interagir com o meio envolvente), aprender a viver juntos (saber cooperar e participar na comunidade) e, por fim, aprender a ser (integra os três mencionados anteriormente).

Estes quatro pilares constituíram assim, a inspiração da minha Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, ao longo de dois semestres. Nesse sentido, adotei a aprendizagem cooperativa e a resolução de problemas como metodologias presentes nas planificações. Tomei esta opção, pois como tenho vindo a verificar nos contextos anteriores, as crianças apresentam muitas dificuldades ao nível das competências sociais. De forma mais concreta, não parecem ser capazes de se relacionar, apresentando dificuldades ao nível do respeito das regras básicas de interação e, por isso, o seu desempenho é afetado negativamente.

Nesse sentido, considero que também é relevante pensar no papel do professor enquanto promotor do desenvolvimento de competências sociais. Lopes e Silva (2009, p.34) acrescentam que, caso o professor adote o método de aprendizagem cooperativa “(...)

poderá verificar que os seus alunos conseguem aprender como interagir adequadamente e tornarem-se membros produtivos nos grupos de trabalho”.

As propostas pedagógicas apresentadas pelo grupo eram pensadas e discutidas com o intuito de as tornar estimulantes para as crianças. Assim, tentámos sempre trabalhar os conteúdos pedidos pela professora cooperante integrando-os com interesses, motivações, bem como escutando sugestões por parte das crianças. Posso referir como exemplo, uma iniciativa denominada “Dicionário de Um Descobridor de Palavras” ligada à área do Português e à aquisição de vocabulário, desenvolvida com o 3.º ano de escolaridade. Esta proposta tinha como objetivo ser levada a cabo durante todo o período de intervenção, sempre que se revelasse necessário trabalhar novos vocábulos. Assim, cada criança tinha um dicionário e, por isso, cada vez que era concretizado um novo registo, este devia ser datado. Para além disso, as crianças deviam antecipar conhecimentos, ou seja, de acordo com o que já conheciam deviam prever o significado da palavra e só depois procurar no dicionário. Esta iniciativa acabou por se concretizar, uma vez que as crianças se mostravam bastante curiosas relativamente ao conhecimento de novos vocábulos e, por isso, tratou-se de considerar uma forma de os conhecer sem ser apenas pelo questionamento, seguido da nossa resposta.

De forma mais concreta, o intuito centrava-se em levar propostas aliciantes, que levassem as crianças a um envolvimento mais ativo como forma de motivação para a concretização de novos desafios. Tal como é mencionado por Arends (2008) a aprendizagem pela experiência é como uma atividade que “(...) traz discernimento, compreensão e técnicas que são difíceis de descrever a quem não tenha tido experiências semelhantes” (p.347). No seguimento dessa ideia, Johnson & Johnson (2006) citados por Arends (2008) identificam três pressupostos base da aprendizagem pela experiência: a aprendizagem tem mais significado quando nos envolvemos nas experiências, a descoberta deve ser feita por cada um de nós, bem como a concretização dos próprios objetivos de aprendizagem como um compromisso individual. Tal como menciona Estanqueiro (2012), levar a os alunos a participar leva a que o seu interesse aumente, sendo de acrescentar que o diálogo é uma estratégia que permite a motivação das crianças, dado o grau elevado de interatividade, participação e partilha em grupo.

Partindo do que é dito anteriormente, considero que preparar os nossos alunos para a vida em sociedade, ajudando na sua formação é também uma componente relevante na ação educativa. Assim, na minha opinião, é muito importante trabalhar as atitudes e os

valores e, consequentemente, “ajudar a formar cidadãos participativos e críticos (Estanqueiro, 2012, p. 39). Nesse sentido, tentámos integrar esse trabalho com outras áreas de interesse das crianças e com o seu quotidiano, mais concretamente, na interpretação de imagens (conceitos de emoção e sentimento), na representação de situações através da Expressão Dramática, na colocação de problemáticas (por exemplo, se visses um amigo teu a roubar comida por necessidade, o que fazias? Porquê?), entre outros.

Como estratégia de intervenção sobre a falta de capacidades de relacionamento observado entre as crianças, foi criada uma grelha de comportamento. Todos os dias, cada criança devia autoavaliar o seu comportamento perante os colegas na sala de aula e dar a sua opinião sobre os colegas, desde que justificado. Penso que foi bastante importante trabalhar com recurso a este tipo de estratégia, uma vez que as próprias crianças deviam mediar o comportamento em grande grupo. Sobre esta estratégia, é importante referir que tinha como base as regras de sala de aula criadas pelas crianças no ano letivo anterior, com as estagiárias, promovendo a continuidade do trabalho iniciado, pois Pais e Monteiro (1996) defendem que a situação dentro da sala de aula tem tendência a melhorar quando as crianças participam na elaboração das próprias regras. Para além disso, tratou-se um processo de negociação ao longo das semanas, uma vez que os chefes rodavam nesse período de tempo e, tal como mencionam as autoras, é um processo positivo dado que as crianças se sentem implicadas na situação (*ibidem*). Envolveria reflexão diária conjunta, onde as crianças davam as suas opiniões e explicitavam os seus argumentos, ajudando, por sua vez, na reconstrução de opiniões e fazendo-os crescer enquanto futuros cidadãos e membros de um grupo, tal como tem vindo a ser mencionado.

Neste campo, a concretização das sequências educativas na área da música foram também, bastante importantes. Permitiram que as crianças trabalhassem conteúdos de que gostavam, alternando o trabalho individual com o trabalho de grupo. Diversificar o tipo de trabalho permitia que as próprias crianças criassem estratégias de controlo do próprio grupo. Inicialmente, o trabalho revelou-se bastante desgastante, dado que exigia de nós a capacidade de chegar a todos os grupos, com o intuito de cooperar e mediar comportamentos.

Como forma de combater a dificuldade de trabalhar em grupo, demonstrada pelas crianças, foi decidido que os grupos de trabalho seriam fixos no tempo, levando as

mesmas crianças a trabalhar para alcançar um objetivo comum. Assim, as crianças aprenderam a relacionar-se de forma mais saudável e pacífica, aprenderam também a escutar aquilo que os colegas tinham a dizer e a arranjar um elemento comum que as fizesse chegar a um acordo para o desenrolar do trabalho.

Lopes e Silva (2009) mencionam a importância de constituir grupos de trabalho que sejam para manter ao longo de um período de tempo, permitindo que as crianças adquiram o espírito de coesão e de grupo e, só depois, iniciar um projeto com elementos diferentes. Dias (2009) acrescenta que trabalhar para resolver problemas é uma capacidade fulcral para o desenrolar da nossa vida ao nível pessoal e ao nível profissional.

Durante as semanas de intervenção, um aspeto que foi objeto de preocupação referia-se à integração pedagógica de diversas áreas curriculares, de acordo com as propostas educativas apresentadas. Ensinar vários conteúdos em simultâneo, mesmo que de áreas diferentes, pode fazer mais sentido para as crianças caso essa ligação permita estabelecer associações explícitas e naturais, experimentando e partilhando ideias e experiências. De acordo com Haigh (2008), estas ligações entre áreas curriculares apenas fazem sentido caso não sejam inventadas mas sim naturais e caso respeitem um critério de seleção do docente, não seja apenas um uso indisciplinado de ligações em termos de quantidade e não de qualidade.

De acordo com o mesmo autor, as opções tomadas pelos docentes devem procurar equilibrar os objetivos de trabalho, as dificuldades dos alunos, os ritmos de trabalho, sugerindo propostas educativas aliciantes através das quais as crianças tenham possibilidade de demonstrar as suas capacidades (*ibidem*). Tal como mencionei na reflexão da 7.^a semana de intervenção (ver anexo IV), a gestão de tempo em sala de aula deve ter em conta quatro aspetos:

De acordo com Emmer, Everston e Worsham (2003), citados por Cardoso (2013), existem quatro características de salas de aula bem geridas. Assim, a sala deve ser um espaço bem organizado e agradável para quem o frequenta, durante as aulas não devem existir momentos interrompidos ou confusos, os alunos devem estar diretamente envolvidos nas atividades propostas pelo professor (respeitando as indicações prévias dadas por ele) e, por fim, os alunos devem ser capazes de ter um desempenho ao nível do esperado pelo professor (*ibidem*).

Com a turma de 2.º ano de escolaridade foram também desenvolvidas várias propostas educativas no âmbito da Expressão e Educação Musical, tendo em conta *As Orientações*

Programáticas do Ensino da Música para o 1.º Ciclo do Ensino Básico de Vasconcelos (2006), de acordo com uma linha lógica e coerente, proporcionando atividades de audição, interpretação e criação, respetivamente.

Assim, tal como menciono nas reflexões n.º 5 (ver anexo V), 6 (ver anexo VI), 8 (ver anexo VII) as propostas desenvolvidas neste domínio foram sempre bem recebidas por parte das crianças. Com a implementação destas atividades procurámos fazer a integração com outras áreas do currículo, como o Português, o Estudo do Meio e a Matemática. Tal como é visível na planificação do dia 26 de março de 2014 (ver anexo VIII):

De acordo com Russel-Bowie (2006), a integração em educação promove a aprendizagem como um todo, através de experiências em que as crianças possam generalizar os conhecimentos e aplicá-los noutras situações ou contextos. Desta forma, na nossa opinião, a integração, seja de conteúdos ou de temas, é bastante importante e deve ser utilizada sempre que possível, daí termos optado pela sua utilização nas três áreas curriculares trabalhadas neste dia.

Refletir sobre a planificação e a intervenção num determinado contexto implica considerar também, as interações estabelecidas dentro deste. Tal como menciona Vieira (2011), a escola é um local privilegiado para interações, acrescentando que é também um local de “Encontros de diferentes pessoas, de diferentes culturas, de diferentes pontos de vista, de vários saberes, de continuidades e descontinuidades” (p.184). Portanto, devemos considerar que as relações estabelecidas neste espaço são ricas e potenciadoras de novos conhecimentos e desenvolvimento de novas capacidades. Ao longo das semanas de permanência na instituição, foi criada e desenvolvida uma relação de cumplicidade e proximidade com as crianças e com os agentes presentes na instituição.

Com o desenrolar das semanas neste contexto, o envolvimento e proximidade tornaram-se ainda maiores e proporcionaram momentos bastante gratificantes junto das crianças e, por isso, a minha intervenção enquanto professora estagiária tornou-se mais estimulante e rica. Desde cedo percebi que as turmas, quer de 2.º ano, quer de 3.º ano, eram constituídas por crianças bastante diferentes a diversos níveis e, nesse sentido, sempre encarei os grupos heterogéneos, no que diz respeito à nacionalidade, aos interesses, às dificuldades, aos níveis e ritmos de aprendizagem e, até ao nível das personalidades. Nesse sentido, considereei que a diferenciação pedagógica é um

elemento necessário para trabalhar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, mesmo que não se trate de crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A diferenciação pedagógica deve ser considerada pelo professor, tanto para as crianças com mais dificuldades como para aquelas que não as apresentam de forma tão explícita. Assim, de acordo com Haigh (2010), a diferenciação é uma forma de planeamento que o professor deve preparar, de acordo com as necessidades dos alunos. Os professores devem começar pela diferenciação pelo resultado, ou seja, ter em atenção, aqueles terminam mais rápido e aqueles que precisam de mais tempo (*ibidem*).

Ainda sobre a planificação ao longo dos dois semestres neste contexto, devo mencionar que, as planificações diárias não foram cumpridas de forma rígida, uma vez que se considerou o seu carácter flexível. Existem situações que não conseguimos prever mas que, ainda assim, podem ser aproveitadas para o desenrolar do trabalho e em proveito do grupo de crianças. Pacheco (2001) menciona que o professor não pode prever de forma rigorosa o desenrolar das aulas, pois são momentos também caracterizados pela “multidimensionalidade, simultaneidade e imprevisibilidade” (*ibidem*, p. 116).

Relativamente à gestão de tempo, considero que vem no sentido do que é dito anteriormente. Houve ocasiões em que as propostas se prolongavam no tempo, pois era considerado pertinente no seu decorrer. No meu entender, tratam-se de momentos que não são previsíveis mas que podem ser ricos e promotores de aprendizagem e que, no fundo, caracterizam a planificação e a intervenção. Planificar não significa determinar, de forma rígida e intransigente as atividades a desenvolver em determinado momento, pelo contrário, trata-se de um processo que deve ser flexível e aberto face ao decorrer do momento (Pacheco, 2001).

Em suma, quando se fala em planificação devemos ter em conta que a sua construção deve ser feita previamente e, facilmente, se entende que constitui parte de uma sequência de aprendizagem integrada e contextualizada (Pais & Monteiro, 1996). Ao longo da Prática Pedagógica, sempre que possível, foi importante diversificar experiências e estratégias, proporcionando assim às crianças, momentos significativos e de construção da própria aprendizagem. O professor deve estabelecer este desafio ao longo da sua prática educativa, pois trata-se de uma das exigências diárias da sua profissão (Ponte *et al.*, 2007). Ainda sobre o papel do professor neste campo, deve considerar-se que, ao preparar e idealizar as suas aulas, torna-se um professor mais

crítico e reflexivo o que, consequentemente, proporciona maior facilidade em pensar no quotidiano escolar como oportunidade para diversificar e inovar (Vieira, 2011).

1.2.4. AVALIAÇÃO

A avaliação foi uma das maiores dificuldades no 2.º semestre de Prática Pedagógica e, por isso, um dos aspetos a melhorar durante o 3.º semestre. Na minha perspetiva, a componente da avaliação não foi tão explorada dado que nos sentimos sempre bastante inseguras ao construir instrumentos de avaliação de acordo com o tipo de avaliação a concretizar. Pais e Monteiro (1996, p.45) mencionam que, “A dificuldade de avaliar advém sobretudo do facto de que, ao fazê-lo, estamos a emitir juízos de valor, a privilegiar saberes, maneiras de ser e de estar”. Tal como menciono na reflexão da 1.ª semana de intervenção do 3.º semestre (dos dias 13 e 14 de outubro de 2014) “Com o início da intervenção semanal, decidimos em grupo, que devíamos tentar desenvolver recursos e estratégias de avaliação mais frequentes” (ver anexo IX).

Nesse sentido, com o 3.º ano de escolaridade, tentámos fazer da avaliação uma componente mais presente no quotidiano das crianças como forma de privilegiar o processo de ensino e aprendizagem, uma vez que, tal como menciona Deketele (1993) citado por Lopes e Silva (2012, p.VII) “A avaliação é considerada actualmente como um ponto de partida privilegiado para o estudo do processo ensino-aprendizagem”. De acordo com Lopes e Silva (2012), a avaliação formativa ou para a aprendizagem é, também uma forma de conhecer melhor os alunos, levando à promoção gradual de autoestima e, consequentemente, a melhoria da compreensão.

Reis (2011) refere que o *feedback* é uma forma construtiva e avaliativa que se centra na oportunidade de repensar e alterar comportamentos, que se baseia na observação e na discussão de propostas educativas. Também Lopes e Silva (2012) referem que as crianças podem desenvolver aprendizagens através da compreensão da avaliação, uma vez que o *feedback* amplia o potencial de aprendizagem. Esta foi uma das estratégias de avaliação e reflexão ao longo do semestre e que, enquanto profissional de educação, considero bastante relevante, uma vez que permite questionar as aulas e as estratégias utilizadas para trabalhar determinados conteúdos.

Na minha opinião, as crianças também devem ser incluídas nesta discussão, elas devem aprender a avaliar e a fundamentar as suas opiniões relativamente a qualquer assunto e,

por isso, devem começar por algo que lhes é próximo e no qual estão incluídas. Deste modo, percebi a importância do *feedback*, desenvolvido numa perspetiva de cooperação entre o aluno e o professor. O *feedback* dado pelo professor permite a motivação do aluno bem como a continuação do seu trabalho rumo a um objetivo. O *feedback* do aluno permite que o professor se torne um profissional consciente das suas práticas, direcionando-as de acordo com as dificuldades apresentadas pelos seus alunos.

Na mesma reflexão referida acima, menciono que considero relevante inserir momentos de avaliação formativa, uma vez que

(...) de acordo com Lopes e Silva (2012), permitem ao professor estabelecer objetivos através da planificação, ajustando as estratégias de acordo com as características dos alunos e os ritmos de aprendizagem. Para além disso, os mesmos autores mencionam que, para os alunos, este tipo de avaliação permite desenvolver a aprendizagem através da compreensão da mesma, dado que o *feedback* amplia o potencial de aprendizagem (*ibidem*)

1.3. PAPÉIS TRANSVERSAIS

Após a realização da Prática Pedagógica nos dois contextos apresentados anteriormente, considero relevante refletir sobre os diversos papéis assumidos pelo professor no mesmo contexto. Assim, neste último ponto da dimensão reflexiva apresenta-se uma reflexão que relaciona as funções assumidas pelo professor na sua prática educativa, de forma mais concreta, as funções reflexiva e investigativa.

Como é referido no Decreto-Lei 240/2001, o professor é um profissional de educação “(...) que recorre ao saber próprio da profissão, apoiado na investigação e na reflexão partilhada da prática educativa (...)”. Deste modo, o professor consegue adequar as suas práticas educativas, promovendo aprendizagens e colmatando dificuldades do grupo de alunos que o rodeia.

Ao longo dos contextos vivenciados na Prática Pedagógica fui tomando consciência de que a construção da identidade profissional de um professor é um processo constante e inacabado. Na minha opinião, trata-se de um processo que não depende só do próprio professor, mas também das experiências, interesses, necessidades e expectativas das crianças que estão à sua volta. O processo de construção da identidade profissional é caracterizado, de forma significativa pela partilha de experiências e saberes (Alarcão & Roldão, 2010).

O papel a desempenhar pelo professor sofreu alterações e foi complexificado, por isso, hoje em dia, tal como refere Vieira (1999, p.72), vai muito para além da “capacidade de transmissão de conhecimentos”. Na mesma linha de pensamento, devemos considerar que um professor deve ser preparado para a diversidade do quotidiano, nas escolas e nas salas de aulas, interessando-se por ele (Vieira, 2013).

Na mesma linha de pensamento, considero que um profissional de educação deve ser capaz de satisfazer as necessidades das crianças e, em simultâneo, refletir em conjunto com elas sobre a sua atuação pedagógica. As crianças devem ser o foco do educador/ professor e, por isso, devemos ser capazes de equilibrar os papéis que assumimos ao mesmo tempo. Assim, as crianças devem estar conscientes da confiança que lhes depositamos e, para isso, devemos criar expectativas positivas em relação a elas, mostrando-lhes que acreditamos na sua capacidade de aprender (Estanqueiro, 2012).

1.3.1. PAPEL REFLEXIVO E INVESTIGATIVO ENQUANTO FUTURA EDUCADORA E PROFESSORA

Tal é mencionado anteriormente, os papéis quer reflexivo quer investigativo de uma futura educadora e professora, estão intimamente relacionados. A trajetória nos contextos de Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico, permitiu conceber treino reflexivo de acordo com o percurso realizado, mas também permitiu conceber uma investigação para o presente relatório. Partindo do que é dito anteriormente, Alonso e Roldão (2005, p.113) acrescentam “A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais e passa pela forma como é articulada a teoria e a prática no processo de formação”. As mesmas autoras posicionam-se sobre a articulação entre a dimensão reflexiva e a investigativa, assumindo a relação recíproca entre elas, uma vez que a reflexão deve ser um processo diário sobre a ação o que, por sua vez, pode levar à preocupação de produzir novos conhecimentos (*ibidem*).

Na minha perspetiva, o processo de reflexão constante permite melhorar as próprias ações educativas, mas também reconstruir atitudes e opiniões. Para além disso, trata-se de um processo que permite estabelecer ligações entre as ideias do professor, as suas experiências e ainda, os ideais apresentados nos documentos oficiais. Assim, torna-se possível alterar ou reconstruir os currículos, com o intuito de adequar e melhorar o percurso para atingir determinados objetivos (Reis, 2011).

Os contextos vividos anteriormente permitiram ainda, tomar consciência de que o processo de formação está em constante reajuste e reconstrução, dado que, tal como refere Alarcão (1996), um profissional de educação é aquele que vai ao encontro das necessidades e interesses das crianças, através da reflexão, reajuste e avaliação consecutivas da sua intervenção, adequando estratégias e metodologias. A mesma autora refere que a reflexão se baseia no questionamento e na curiosidade, valores que, segundo ela, são essenciais para que seja possível alterar e melhorar a prática educativa junto das crianças (*ibidem*). Já Oliveira e Serrazina (2002) consideram importante refletir sobre a ação a desenvolver (ação futura), durante a ação, bem como nas suas consequências. Também Vieira (2013) menciona que os trabalhos investigativos podem surgir da atitude reflexiva assumida pelo professor, como forma de construir a sua atuação profissional.

Ao longo do percurso realizado, considero que a investigação esteve sempre presente e na base do meu percurso formativo. Enquanto estagiária, a desenvolver a prática educativa supervisionada em diversos contextos, senti necessidade de me informar, de me fundamentar, não só para evoluir enquanto pessoa, mas também enquanto profissional de educação, uma vez que recorri a diversas fontes de informação para preparar as propostas educativas. Com a construção da investigação para o meu relatório de mestrado e, ainda, com a implementação de diversas propostas educativas, tentei ser capaz de questionar de forma propositada situações problemáticas do quotidiano, com o intuito de as compreender e de as solucionar (Alarcão, 2001).

De acordo com as experiências que me foram proporcionadas na Prática Pedagógica, devo considerar que o professor deve ser responsável pela investigação de uma problemática identificada por si, uma vez que a investigação é concretizada num ambiente que só ele conhece de forma pormenorizada (*ibidem*). Ainda Alarcão (2001, p.12) expõe, “todo o professor verdadeiramente merecedor deste nome é, no seu fundo, um investigador e a sua investigação tem íntima relação com a sua função de professor.”

Com a realização da dimensão reflexiva, houve o desenvolvimento da consciência de que a postura reflexiva de um professor está associada à sua formação, mas também à formação do próprio aluno. Alarcão (1996) associa a capacidade de refletir de um

professor com a capacidade de descobrir os próprios alunos, educando-os para o desenvolvimento progressivo da autonomia.

Para terminar, devo mencionar que, com o desenrolar do meu percurso formativo, aprendi e cresci, refletindo e investigando sobre a minha própria atuação. Foi um processo que permitiu desenvolver a capacidade de confiar nas crianças, olhando-as como seres capazes e proporcionando-lhes momentos desafiantes para o seu crescimento. Tal como referem Lopes e Silva (2009), trabalhar interesses e objetivos comuns leva a que seja possível trabalhar em grupo de forma saudável, proporcionando partilha de experiências e saberes.

PARTE 2 – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na dimensão investigativa do presente relatório apresenta-se um estudo realizado com cinco crianças que frequentavam o 3.º ano de escolaridade numa escola de 1.º CEB dos arredores da cidade de Leiria. Com este estudo pretende-se conhecer a perceção das crianças relativamente ao seu desempenho no decorrer das atividades de interpretação musical, em contexto de sala de aula.

Ao longo da segunda parte do relatório é apresentada uma breve contextualização do processo investigativo onde está incluída a pergunta de partida, bem como a sua pertinência para a concretização do estudo. De seguida, é apresentado enquadramento teórico onde constam perspetivas fundamentais sobre o ensino e aprendizagem na música no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a atividade de cantar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o ensino e aprendizagem da música fora da escola e, por fim, sobre as perceções das crianças acerca do seu desempenho musical. Posteriormente, segue-se a metodologia do estudo onde estão descritos os quatro momentos em que se desenrolou o estudo, os instrumentos e técnicas utilizadas ao longo do processo.

No término da dimensão investigativa, encontra-se a apresentação e análise de dados, bem como as considerações finais, onde está sintetizada a análise dos dados recolhidos. Por fim, apresentam-se ainda as limitações do estudo e algumas sugestões para investigações futuras na área da música.

Segue-se a figura 2 que representa o desenho da dimensão investigativa, com o intuito de facilitar a compreensão dos pontos apresentados anteriormente.

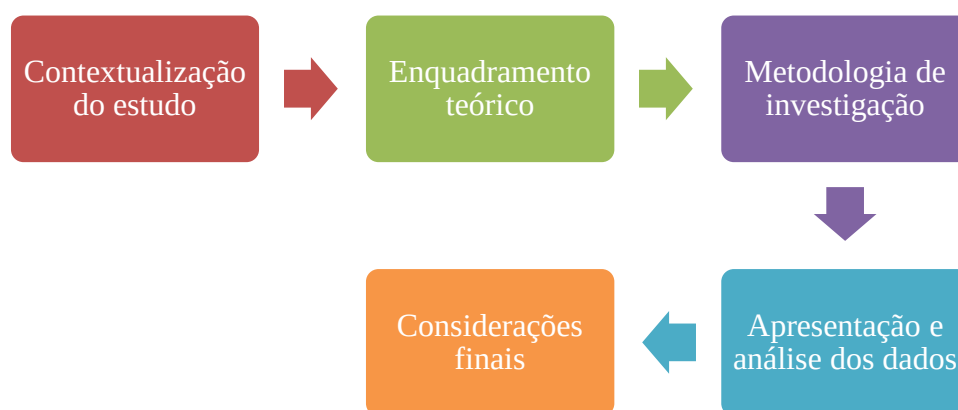


Figura 2 - Desenho da dimensão investigativa

CAPÍTULO 1 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No enquadramento teórico que antecipa o estudo, apresentam-se as perspetivas de inúmeros autores no que diz respeito ao ensino e aprendizagem da música em contexto escolar, mais concretamente, no que se refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico. Para além disso, também é apresentado um tópico sobre a atividade de cantar no 1.º Ciclo do Ensino Básico, o ensino e aprendizagem da música fora da escola e ainda, um último sobre a perceção das crianças, relativamente aos seus próprios desempenhos ao longo das atividades musicais desenvolvidas, em contexto escolar.

1.1. ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

“A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos” (Currículo Nacional do Ensino Básico, 2001, p.165) e, por isso, as crianças devem ter a oportunidade de vivenciar momentos e experiências de aprendizagem na área da música no 1.º CEB. O desenvolvimento da literacia musical é o principal objetivo do ensino da música no 1.º Ciclo do Ensino Básico e implica, segundo Vasconcelos (2006, p.4)

(...) uma compreensão musical determinada pelo conhecimento da música, sobre a música e através da música, engloba também competências de leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões.

Burnard (2013, p.1) acrescenta que

Music is a vital part of childhood. It's a subject which deserves to be taught with skill and depth as part of the primary curriculum and should be a vital part of what children learn as part on their primary schooling entitlement.

“O fenómeno da educação musical prende-se com a aprendizagem e o ensino de um grande número de actividades ligadas aos sons, em especial, à música” (Monteiro, 1997, p.13). A educação musical é considerada como uma forma única de adquirir conhecimento, através da qual a criança tem a oportunidade de aprender realizando atividades diversas ligadas à música como “(...) ouvir, discriminando as estruturas sonoras, conhecendo a literatura musical; (...) interpretar, cantando, tocando e dançando em conjunto (...)” (Wuytack & Palheiros, 1995, p.10)

Tendo por base o que foi dito anteriormente, trabalhar a música na educação implica que as crianças desenvolvam um conjunto de capacidades de diversos níveis, como são o exemplo da leitura e da escrita musicais e, por isso, devemos partir do pressuposto que

todas as crianças têm potencial para evoluir nas suas aprendizagens musicais (Vasconcelos, 2006). Assim, enquanto professores de 1.º CEB, devemos preparar as crianças para a vida em sociedade, construindo cidadãos conscientes e cultos, uma vez que possuem conhecimento ao nível do património cultural musical.

Para o desenrolar das atividades de música com alunos desta faixa etária é importante ter em conta um conjunto de orientações, entre as quais, de acordo com Vasconcelos (2006), todas as crianças devem ser capazes de expandir as suas capacidades musicais; que nos trazem os seus interesses, contextos socioculturais, bem como conhecimentos prévios; que a música é um instrumento para desenvolver o seu sentido crítico; que as crianças devem aprender recorrendo, preferencialmente, a materiais, repertório de qualidade, em ambiente físicos e sociais agradáveis, no contacto com os pares e, tendo como modelo eficaz o adulto.

Considerando o contexto e os objetivos previamente estabelecidos, a Organização Curricular e Programas (ME, 2004), mais propriamente, o bloco correspondente à Expressão e Educação Musical e, também, as Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Vasconcelos, 2006) foram centrais para delinear do estudo. Assim, com a análise do último documento tomei consciência de que, enquanto professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico, o processo de ensino e aprendizagem da música está centrado na interação de um conjunto de propostas pedagógicas que incluem a audição, a interpretação e a composição, respeitando uma sequência lógica (Vasconcelos, 2006). O mesmo autor acrescenta que “(...) as práticas musicais podem envolver mais do que uma actividade em simultâneo” (Vasconcelos, 2006, p.4).

Sousa (2003) considera que existem duas vertentes da música na educação, mais concretamente, a educação pela música e a música na educação. De acordo com o mesmo autor diferenciam-se, dado que “(...) o objectivo da educação pela música é a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade” (p.18). Já a segunda tem como principal objetivo a música, sendo que a transmissão de conceitos musicais é a prioridade.

Milhano (2009a) refere que o ensino e aprendizagem da música é parte integrante do processo global de aprendizagem, uma vez que permite a estimulação integrada de

capacidades musicais, cognitivas, sociais, emocionais e motoras. Para além disso, Milhano (2009b) é da opinião de que a participação das crianças em experiências musicais diversificadas pode influenciar de forma positiva, inclusive ao nível da linguagem e em outras atividades musicais a participar no futuro.

Na mesma linha de pensamento, Burnard (2013) refere que ensinar música de forma criativa ajuda as crianças a aprender, desenvolvendo as suas capacidades musicais bem como novas formas de pensar sobre a música. Para além disso, acrescenta “Creative participation in music helps children to do better right across the whole curriculum” (*ibidem*, p.10)

Quando falamos em música no 1.º Ciclo do Ensino Básico, deve ter-se em conta que devemos ser capazes de oferecer e proporcionar ambientes educativos ricos e de qualidade, onde as crianças sejam capazes de estabelecer interações de qualidade, essenciais para o seu desenvolvimento (Milhano, 2007). Um estudo desenvolvido por Milhano (2012a) demonstra que as crianças revelam gostar mais da escola, a partir do momento em que são introduzidas as atividades musicais, ainda assim, no mesmo estudo, a alegria e a vontade de trabalhar neste domínio não parecem ser acompanhadas das oportunidades que lhes são oferecidas.

1.2. CANTAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A aprendizagem musical no 1.º CEB centra-se na voz e no canto associado ao corpo e ao movimento (Vasconcelos, 2006). Tal como é mencionado no artigo Santos e Milhano (2015), num estudo desenvolvido por Milhano (2014), sugere-se que uma das principais atividades musicais desenvolvidas em contexto de 1.º CEB incide, essencialmente, na interpretação vocal de canções, ou seja, cantar. Também Welch (2006, p.325) sugere que “(...) singing in one form or another is an essential feature of our musical development and behavior.” A aprendizagem e o ensino da música estão diretamente ligados à prática musical e, por isso, à interpretação musical (Monteiro, 1997).

Biddulph e Wheeler (2013) referem que

Singing is a unique form of embodied knowing and a vital experience in all cultures. The experience of singing alone and together is natural and enjoyable for all people and offers opportunities to inspire creative musical expressions (p.69).

Neste âmbito, Vasconcelos (2006, p.10) acrescenta que a “A prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo, sendo a voz um dos instrumentos principais a utilizar (...)”. Também Teixeira (2009) refere o canto como o primeiro instrumento musical a utilizar pelas crianças e considera, por isso, que deve ser alvo de maior atenção no processo de aprendizagem musical. Já Raposo (2009) explícita que a atividade de cantar permite às crianças comunicar com aqueles que as rodeiam, relacionarem-se com o meio e conhecerem-se a si próprias de forma mais aprofundada. Hohmann e Weikart (2011) acrescentam que se trata de uma forma das crianças estabelecerem interações com algo que lhes é exterior, criando também um vínculo com o “mundo dos adultos”.

Trata-se de uma atividade que tem como base o desenvolvimento de competências nos domínios do canto, da voz e da interpretação de diferentes tipos de músicas e, também, com recurso a uma ou mais vozes (Vasconcelos, 2006). Importa ainda referir que, é uma atividade que “(...) o desenvolvimento de competências essenciais relacionadas com a percepção e discriminação auditiva, a memória e a leitura musical” (Vasconcelos, 2006, p.16).

Vasconcelos (2006) afirma que, numa fase inicial, a criança utiliza a voz de forma circunscrita e, por isso, o trabalho desenvolvido no âmbito da música deve potenciar o aumento gradual da sua utilização, levando as crianças a cantar em conjunto. Cantar em grupo é uma estratégia com possibilidades variadas de alargar conhecimentos ao nível da música, mas também como forma de ultrapassar obstáculos sociais (Biddulph & Wheeler, 2013).

Nesse ponto de vista, a canção é considerada como o ponto fulcral para o desenvolvimento musical (Raposo, 2009) das crianças. Para além disso, é um instrumento dinâmico e inovador que permite que as crianças conheçam novas temáticas e, conseqüentemente, realizem várias produções, de acordo com o seu contexto (Sampaio, 2008). O mesmo autor acrescenta que a canção é um recurso didático capaz de possibilitar que a criança desenvolva a criatividade, a imaginação e a capacidade crítica, promovendo a consciência ao nível social e político.

Campbell (1998) citado por Biddulph e Wheeler (2013) consideram

Children begin their musical journeys with song, exercising their natural childhood penchant to invent songs and experiment with song, voices, as evidenced in music research on children's creativity. (p.69)

Os mesmos autores referem que, para levar os alunos a cantar, devemos, enquanto professores, fazê-las acreditar nas suas capacidades porque também eles são cantores (Biddulph & Wheeler, 2013), ainda que com timbres diferentes. Devemos auxiliar as crianças a desenvolver a consciência de que nem todos poderão vir a ser cantores ao nível profissional. Ainda assim, trabalhar a música na escola tem como objetivo que aprendam a expandir a sua voz através do canto, quer ao nível individual, quer em grupo, com o intuito de a utilizarem como forma de expressão com confiança (*ibidem*, Vasconcelos, 2006). Sousa (2003) refere que o timbre é um conjunto de sons que, por sua vez, caracteriza a fonte que os emite.

“There is value in singing in primary education because of significant positive impact on the lives and singing abilities of children” (Biddulph & Wheeler, 2013, p.70). Com o decorrer dos anos, têm-se desenvolvido a consciência de que o desenvolvimento de experiências relacionadas com a música e com o canto são importantes para sensibilizar para as múltiplas culturas e para os valores e atitudes a elas inerentes (Biddulph & Wheeler, 2013).

1.3. ENSINO E APRENDIZAGEM DA MÚSICA FORA DA ESCOLA

Tal como refere Milhano (2012a) quando mencionamos o termo educação musical, devemos ter em conta vários contextos educativos. Devemos reconhecer os contextos educativos formais, quer os de ensino genérico, quer os de escolas especializadas, mas também os contextos informais onde se incluem a casa e a comunidade. Neste ponto, consideram-se os contextos informais mas também as escolas especializadas.

De acordo com um estudo de Pacheco e Milhano (2007) a participação em atividades musicais extracurriculares de grupo tem um impacto positivo nas perceções e crenças das crianças ao nível da música. Nesse sentido, as atividades musicais proporcionadas fora da escola também devem ter em conta as estratégias adotadas, uma vez que, de acordo com Milhano (2009a), existem ligações complexas entre as atividades musicais desenvolvidas no quotidiano e os processos culturais e sociais que influenciam o desenvolvimento musical das crianças.

Num estudo, Milhano (2012a) demonstra que é possível observar que as experiências do quotidiano, mesmo aquelas que são vividas em ambientes domésticos, incluindo-as nas aulas, estabelecendo a conexão entre a casa e a escola, bem como o público e o privado. De uma forma concreta, as experiências musicais a que as crianças estão expostas nos diferentes contextos, incluindo aquelas que consideramos de carácter informal, onde a família tem possibilidade de participar ativamente, assumem, cada vez mais a sua importância no desenvolvimento musical das crianças, demonstrando assim, maior influência (Milhano, 2009a).

Palheiros e Hargreaves (2002) mencionam que a grande maioria das crianças escuta música de forma regular por esta via. Referem ainda que, de acordo com a sua investigação e com a de outros autores, a música é uma das atividades de lazer mais importantes para as crianças (*ibidem*). A comparação entre a casa e a escola revela que as crianças têm muito mais liberdade no contexto informal, uma vez que as crianças podem decidir como e com quem querem escutar as canções. Para além disso, os autores admitem que, neste caso, existem fatores exteriores às crianças, explicitando casos em que as crianças escutam canções ou músicas em sítios públicos, sem poder controlar (*ibidem*).

As diferenças encontradas entre os contextos podem assim, implicar diferentes atitudes por parte das crianças, uma vez que em casa, a atividade de audição de canções se pode tornar mais significativa pois são elas que lhes atribuem funções e significados, ao contrário do que acontece na escola (Palheiros & Hargreaves, 2002). De acordo com este estudo, as crianças ouvem música em casa por prazer, ou seja, atribuem-lhe funções emocionais e sociais, na escola são valorizadas as funções cognitivas (*ibidem*). Também Milhano (2012b) menciona a principal atividade informal desenvolvida pelas crianças é escutar canções em casa.

1.4. PERCEÇÃO DAS CRIANÇAS SOBRE O SEU DESEMPENHO MUSICAL

O desempenho musical das crianças durante as propostas educativas que lhes são proporcionadas pode ser influenciado por diversos fatores, ao nível do desenvolvimento, das suas expectativas e daqueles que as rodeiam, bem como dos seus conhecimentos prévios e experiências vivenciadas anteriormente. Tal como refere Weinberger (1999) citado por Sousa (2003, p.55) “As crianças pequenas são conhecidas

por apresentarem inesperadas capacidades para perceber e responder às componentes básicas da música”.

A música no 1.º CEB é trabalhada através de atividades diversificadas onde as crianças “aprendem fazendo” (Vasconcelos, 2006, p.5). Assim, pode dizer-se que, nestas idades, é importante que as crianças estejam no centro da ação para que a aprendizagem se torne significativa.

No que diz respeito ao desenvolvimento musical das crianças, entre os 7 e os 10 anos, Sousa (2003) recorre a diversos autores para caracterizar a evolução nestas idades. Aos 7 anos, as crianças têm de cantar canções com frases longas (Abbadie, 1977, citado por Sousa, 2003). Aos 8 anos, as crianças mostram-se capazes de associar durações (Piaget, 1975, citado por Sousa, 2003), demonstrando vontade de cantar em grupo e fazer diversas criações musicais (Gesell, 1946, citado por Sousa, 2003). Aos 9 anos, as crianças aplicam-se muito nas atividades musicais e demonstram vontade de ter o seu próprio instrumento (Gesell, 1946, citado por Sousa, 2003). Aos 10 anos, as crianças demonstram ser mais hesitantes mas, ainda assim, mais sensíveis às mensagens musicais (Fraisie, 1967 citado por Sousa, 2003).

Gordon (2000) citado por Milhano (2009b) menciona que a aptidão musical é inata. Ainda assim, como se tem vindo a referir ao longo do estudo, é influenciada pela particularidade do meio musical em que a criança está inserida, ou seja, pela sua qualidade e pelas experiências que lhes são proporcionadas relacionadas com a música. De acordo com o mesmo autor, as crianças devem ser estimuladas, criando um ambiente rico em experiências e aprendizagens para que seja capaz de atingir o auge das suas aptidões ao nível musical (*ibidem*).

O 1.º Ciclo do Ensino Básico é um período bastante rico na construção das aprendizagens de uma forma geral, tendo o professor um papel relevante neste processo incluindo na promoção do desenvolvimento de competências e aprendizagens ao nível social, integrando-as no currículo (Decreto-Lei 240-2001). Por outro lado, os 3.º e 4.º anos de escolaridade, são anos importantes para o processo de construção das suas identidades musicais (Milhano, 2012b). Devemos ter em conta que, em muitos casos, as atividades de música oferecidas nas escolas (de participação facultativa) são uma grande oportunidade de participação musical para as crianças (Milhano, 2012a).

Santos e Milhano (2015) referem que importa considerar “Interactions between the music, the individual, and the experiences, situations, and the other people with whom children interact may influence the musical activities they themselves choose to realize” (Milhano, 2012b, p.1) Por isso, enquanto professores, devemos ter consciência de que os contextos e experiências que proporcionamos às crianças podem ter implicações com as suas rotinas e com a forma como encaram a música. A idade, género e o tipo de tarefa constituem fatores contextuais que podem afetar o comportamento das crianças quando cantam (Welch, 2006). Para além disso, são aspetos relevantes para a construção das perceções das crianças sobre as suas aprendizagens, as suas experiências, reconstruindo opiniões e atitudes (Milhano, 2011, 2014).

Tal como é mencionado no artigo Santos e Milhano (2015), o ensino da música deve ser proporcionado às crianças desde cedo, de forma consciente e informada por parte do professor, uma vez que

At any age, development can be supported or hindered by a number of factors, such as the appropriateness of a given singing task set by an adult in relation to current singing capabilities, the expectations of peers and/or the value placed on singing within the immediate culture. Opportunities to engage in vocal play and exploration, to share in singing games with peers and ‘experts’, as well as to improvise and compose their own songs are essential features of musical cultures that foster singing development. (Welch, 2006, p.325)

Quando planificamos atividades de música, devemos considerar vários aspetos como: aquilo que os alunos vão aprender, de que forma o vão aprender, o repertório que vão analisar, bem como nas competências que vão adquirir (Vasconcelos, 2006). E, neste processo, enquanto professores, devemos voltar a pensar nos aspetos referidos acima. Quando preparamos propostas que incluem canções ou excertos que as crianças não conhecem, importa considerar o contexto em que vivem, o micro e o macro contexto. Hallam, Cross e Thaut (2011, p.175) mencionam que é importante “(...) developing spheres of influence and levels of engagement with music, ranging from micro contexts of home and school up to the the macro contexts of dominant beliefs in society”.

A música tem um “papel no processo de constante reconstrução e renegociação do ‘eu’ de acordo com o tipo de experiências vividas, situações e pessoas com quem as crianças e jovens interagem” (Milhano, 2009a). A ‘identidade musical’ (Milhano, 2008) das crianças está relacionada com experiências e oportunidades a que estão expostas, mas também com as interações estabelecidas entre a sua participação musical e a construção

da sua identidade, ou seja, estes aspetos influenciam-se mutuamente, definindo “como e quem são as crianças” (*ibidem*, p.2)

No entanto, a compreensão das ligações cada vez mais complexas entre as actividades musicais desenvolvidas no dia-a-dia e as dinâmicas sociais da vida em família e as mudanças dos processos culturais que os influenciam têm impacto no desenvolvimento musical das crianças (Milhano, 2009a).

No que diz respeito às percepções por parte das crianças, Austin, Renwick e Mcpherson (2006, p.222) remetem para

Research focusing specifically on the music self-perceptions of children can be traced to an early study Greenberg (1970), who found very low music self-concepts among grade 4-6 students who are unable to sing in tune. Since this time, a number of researchers have developed domain-specific measures of music ability self-perceptions for use with elementary students.

Austin, Renwick e Mcpherson (2006) remetem para a capacidade das crianças desenvolverem a sua percepção sobre as suas experiências e aprendizagens:

From an early age, children naturally reflect on their learning, experiences and start to develop beliefs about their ability. These conceptions of ability, which continue to develop throughout the elementary years, guide students' interpretations of ability-related information and their predictions of future outcomes in learning contexts. (*ibidem*, p.218)

Santos e Milhano (2015) referem um estudo desenvolvido por Milhano (2011) que aponta para a necessidade de trabalhar a música, pois trata-se de uma forma de promover a autopercepção dos alunos sobre as atividades em que participam, sobre atitudes, valores e aprendizagens, evoluindo positivamente. O que vai ao encontro do que é dito inicialmente, integrar a música no currículo com o intuito de formar futuros cidadãos conscientes e cultos. Assim, Milhano (2012b) menciona que as crianças parecem estar conscientes e perceber que o seu desempenho em uma área ou domínio não revela o seu desempenho em outras, ou seja, as crianças podem considerar-se melhores numa determinada atividade e, ainda assim, também se considerarem boas em outras. Por outro lado, o seu desempenho negativo numa área não indica que o seu desempenho seja negativo em outras, tratam-se de desempenhos distintos e as crianças demonstram estar conscientes disso (*ibidem*).

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Neste capítulo são apresentadas as opções metodológicas tomadas ao longo do processo investigativo. Assim, apresentam-se cinco pontos principais: a descrição do estudo, a seleção e caracterização dos participantes do estudo, os instrumentos e técnicas de recolha de dados e os procedimentos de recolha de dados. No primeiro ponto, é apresentada a questão-problema, os objetivos da investigação, o contexto onde foi desenvolvido, bem como uma breve explicação dos quatro momentos em que se desenrolou o estudo. No segundo ponto é apresentado o contributo do estudo, onde fica explícita a importância de conhecer as ideias dos alunos durante o seu percurso educativo. No terceiro ponto, encontra-se uma breve caracterização dos participantes nas propostas educativas e no estudo, designadamente na implementação das entrevistas semiestruturadas. No quarto ponto, é concretizada uma caracterização dos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizadas no estudo. Por fim, são apresentados os procedimentos de recolha de dados referentes às entrevistas, bem como às propostas educativas.

2.1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O estudo apresentado decorreu durante a prática pedagógica no 3.º semestre do 2.º ano do Mestrado em Ensino Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A referida prática foi realizada em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico, em que o papel de investigadora era desempenhado pela estagiária.

O processo de investigação teve como principal foco conhecer as ideias das crianças sobre o seu desempenho no decorrer das atividades de interpretação musical, em contexto de sala de aula. Nesse sentido, foi formulada uma questão de partida: “Qual a perceção das crianças do 3.º ano de escolaridade sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical, realizadas em contexto de sala de aula?”. De forma a responder à questão anteriormente apresentada, também foram elaborados três objetivos:

- I. Conhecer qual a perceção das crianças sobre o seu desempenho musical na interpretação vocal de canções;
- II. Identificar a influência de fatores que influem na perceção do desempenho das crianças nas atividades de interpretação de canções;

III. Refletir sobre o papel das experiências pedagógicas na percepção das crianças sobre o seu próprio desempenho musical na interpretação de canções.

O estudo caracteriza-se por ser uma investigação qualitativa, uma vez que se trata de trabalhar com ações individuais e interações no contexto, tendo em conta a perspetiva dos participantes no estudo. Tal como menciona Coutinho (2011), não existe uma definição única para este tipo de investigação, ainda assim, recorre a Pacheco (1993) para mencionar que se trata de uma forma de investigar ideias recorrendo também ao estudo das interações e ações individuais nos intervenientes do estudo. O mesmo autor refere ainda Mertens (1997) para acrescentar que se trata de investigar o significado da problemática no contexto, tentando compreendê-lo, num determinado período de tempo.

Bogdan e Biklen (2013) referem que os estudos de caráter qualitativo exigem que os investigadores mantenham uma relação de afinidade com os participantes do estudo, procurando compreender diversos pontos de vista.

Apresentam ainda cinco características para este tipo de estudo: na primeira, o investigador é identificado como o principal instrumento de recolha de dados, uma vez que se insere no ambiente que pretende estudar para recolher dados; na segunda, este tipo de estudo é caracterizado como descritivo, uma vez que recorre às palavras e às imagens e que os seus dados são representados por transcrições de entrevistas, registos fotográficos, notas de campo e vídeos; na terceira, é mencionado o processo como foco destes estudos, ao invés dos resultados finais; na quarta, é feita referência ao caráter indutivo da análise de dados, ou seja, a análise é concretizada à medida que são recolhidos os dados e que estes são agrupados; Por fim, na quinta característica, é referenciada a importância deste tipo de abordagem como forma de questionar os participantes no estudo sobre a forma como “dão sentido às suas vidas” (p.50), interpretando as experiências vividas por eles (Bogdan & Biklen, 2013).

Carmo e Ferreira (1998) citam Reichard e Cook (1986) para distinguir o paradigma quantitativo do paradigma qualitativo, referindo que este último é fundamentado na realidade, na observação naturalista e não generalizável (estudos de caso). Trata-se de uma tipologia de estudo subjetiva e orientada para o processo, ao invés do paradigma quantitativo, que é de caráter objetivo, rigoroso, controlado e orientado para o resultado

(*ibidem*). O presente estudo é ainda caracterizado por este método, uma vez que se focaliza numa amostra relativamente pequena (cinco participantes) e, no caso dos estudos de carácter quantitativo, as amostras são de grandes dimensões (Carmo & Ferreira, 1998).

Para além do carácter qualitativo, o estudo é caracterizado como um estudo de caso pois, como refere Yin (2010), a essência do estudo de caso foca-se na investigação de um fenómeno em profundidade e no seu contexto real, ou seja, trata-se de estabelecer o foco da investigação num contexto particular. Segundo Bogdan e Biklen (2013, p.89), citando Merriam (1988) trata-se “na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo (...)”. Freixo (2010) acrescenta que se trata de um método que exige uma atitude mais ativa por parte do investigador e pressupõe que este selecione, de forma antecipada, o tipo de comportamento que pretende estudar.

O estudo realizado, de acordo com Bogdan e Biklen (2013) refere-se a um estudo de caso de observação, uma vez que a recolha de dados incide na observação participante como forma de recolha de dados. Colás (1992, p.252) citado por Aires (2011) acrescenta que este tipo de estudo de caso pode estar relacionado com diversas temáticas.

O estudo desenvolveu-se, essencialmente, em quatro momentos. No primeiro momento, a turma respondeu a um inquérito por questionário de carácter individual, com o intuito de caracterizar o grupo, relativamente às experiências e contacto com a música, dentro e fora do contexto escolar. Após a recolha dos inquéritos por questionário, procedeu-se a uma seleção aleatória dos cinco alunos, de modo a tornar possível concretizar as entrevistas semiestruturadas A.

No segundo momento, foi concretizada a entrevista semiestruturada A, aos cinco participantes, de forma individual. À semelhança do que foi dito anteriormente, no quarto momento, foi concretizada a entrevista semiestruturada B, aos mesmos cinco participantes, de forma individual. A concretização das entrevistas semiestruturadas A e B implicou a construção de um guião previamente elaborado pela investigadora e validado por um professor investigador. Nestes dois momentos, a entrevista semiestruturada e as notas de campo (como complemento ao registo áudio das entrevistas) foram utilizadas como instrumentos de recolha de dados, sendo a técnica a

gravação de áudio, com o intuito de facilitar a transcrição dos diálogos estabelecidos entre o entrevistador (estagiária investigadora) e o entrevistado (participantes).

No terceiro momento do estudo, foram implementadas, para todos os alunos da turma, duas sequências educativas envolvendo o domínio da música e a interpretação vocal de canções. A primeira sequência foi desenvolvida a partir da escuta da canção “Postal dos Correios” da banda Rio Grande, já a segunda, teve como ponto de partida a canção “Os Putos” de Carlos do Carmo. Como instrumentos de recolha de dados utilizaram-se as fichas de trabalho e as notas de campo. No final de cada atividade de interpretação vocal, as crianças preencheram uma pequena ficha de trabalho para posterior análise.

Para que fosse possível proceder à análise dos dados, foram transcritos os diálogos das duas entrevistas semiestruturadas A e B, mencionadas anteriormente, comparando as respostas dadas por cada participante, com o intuito de verificar se existiam alterações a registar. A apresentação dos dados das entrevistas foi realizada em tabelas, como forma de sintetizar a informação e, consequentemente, permitir uma leitura mais fácil e objetiva dos dados.

Para uma melhor perceção da estrutura do processo investigativo, a figura 3 apresenta uma síntese do desenho do estudo. A figura salienta os procedimentos respeitados para o desenrolar do processo investigativo, também apresentado no artigo das autoras Santos e Milhano (2015).

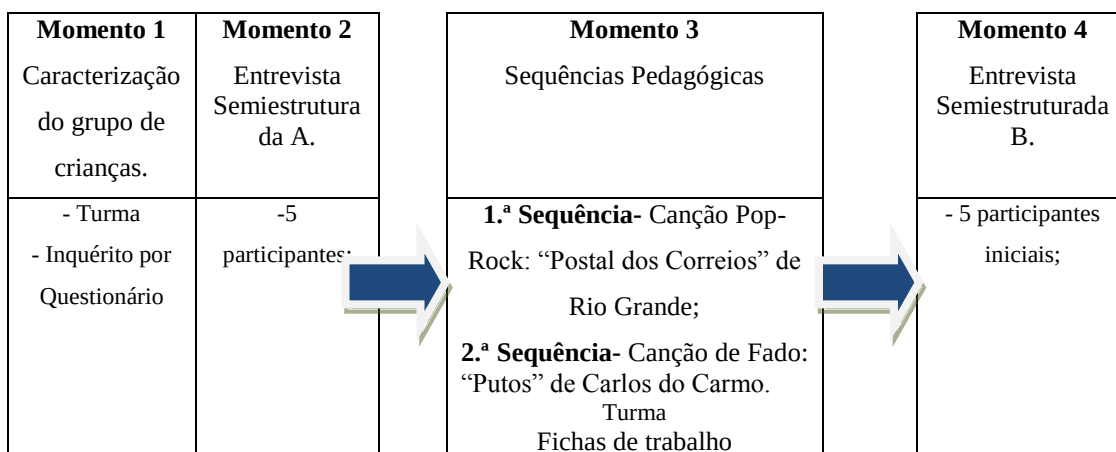


Figura 3 - Desenho dos momentos de investigação

Para o desenrolar do estudo, a estagiária investigadora teve a preocupação de colocar em prática alguns princípios éticos para trabalhar com os participantes do estudo. Assim, importa mencionar que houve a preocupação de questionar os participantes

sobre a sua disponibilidade auxiliar no estudo, explicando-lhes o contexto e o objetivo com que estava a ser desenvolvido. Tal como menciona Bogdan e Biklen (2013), as identidades dos participantes no estudo devem ser protegidas, eles devem estar conscientes da sua participação no estudo e, por isso, devem ser tratados de forma respeitosa. Importa ainda mencionar que foi elaborada uma autorização para a recolha de dados apresentada no anexo X.

2.2. SELEÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O presente estudo foi realizado com a colaboração de cinco alunos que participaram na realização das entrevistas semiestruturadas A e B. Anteriormente, contou-se com a colaboração de mais um aluno para a realização do pré-teste. Aquando da implementação das propostas educativas em contexto de sala de aula, todos os alunos participavam de igual forma.

2.2.1. Caracterização dos participantes nas propostas educativas

As duas sequências educativas relacionadas com a música foram implementadas e desenvolvidas com a participação de todos os alunos da turma. A turma era composta por 19 alunos, sendo que nove eram do sexo feminino e dez do sexo masculino, com idades compreendidas entre os sete e os dez anos. Cerca de 17 crianças eram de nacionalidade portuguesa, sendo os dois restantes de nacionalidade marroquina. A duas semanas do final da Prática Pedagógica, foi incluída mais uma criança na turma e, por isso, esta criança passou a integrar as propostas planificadas.

A turma do 3.º ano de escolaridade frequentava o duplo da manhã, ou seja, entre as 08h 20m e as 13h 20m e, por isso, as propostas educativas foram desenvolvidas durante este período. Durante a tarde, a maior parte das crianças frequentava as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e, uma vez por semana usufruíam de Apoio ao Estudo com a professora titular da turma.

2.3.2. Caracterização dos participantes nas entrevistas semiestruturadas A e B

As entrevistas semiestruturadas A e B foram desenvolvidas com os cinco participantes, em dois dias distintos, no período da manhã, durante o tempo de intervalo. Na entrevista B, devido a um erro em uma das gravações, tornou-se necessário repetir uma das

entrevistas, remarcando um novo dia com a criança e com o consentimento da professora titular.

Os cinco alunos foram selecionados do universo de 19 alunos que frequentavam o 3.º ano de escolaridade, numa escola pública de ensino do 1.º CEB de Leiria. De seguida, apresenta-se o quadro 1 com a caracterização dos participantes, mais propriamente, com a idade, o sexo e a sua resposta relativamente ao gosto por cantar.

Quadro 1 - Caracterização dos participantes

Alunos	Idade	Sexo	Gostas de cantar?
I	8 anos	Masculino	Não
L	8 anos	Feminino	Sim
E	7 anos	Masculino	Sim
D	8 anos	Feminino	Sim
S	8 anos	Feminino	Sim

Tendo em conta que a população são as 19 crianças que constituem a turma, podemos considerar que a amostra se trata de “(...) um conjunto de sujeitos retirados de uma população (...)”, tal como refere Freixo (2010, p.182). É importante referir que existia um sexto elemento para a realização do pré-teste. Todos os participantes no estudo frequentavam o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez e, tal como é visível no quadro acima, três crianças são do sexo feminino e duas do sexo masculino. Apenas uma criança tem sete anos, sendo que as quatro restantes têm oito. Para além disso, apenas uma criança demonstra não gostar de cantar, sendo do sexo masculino.

Para a seleção da amostra, foi utilizada a amostragem aleatória simples que, de acordo com Sousa e Baptista (2011), se refere a um método de seleção através do qual todos os elementos que constituem a população têm a mesma probabilidade de ser selecionados. Freixo (2010), Carmo e Ferreira (1998) acrescentam que, os elementos da população constituem uma lista através da qual devem ser selecionados de forma aleatória.

De forma a manter o anonimato dos alunos participantes no estudo, as crianças são identificadas por letras do alfabeto que, neste caso, são as iniciais do seu nome. Foi tomada esta opção uma vez que as iniciais não se repetem e, consequentemente, se torna mais fácil para a organização dos dados por parte da estagiária investigadora.

De acordo com documentos cedidos pela professora responsável da turma, os participantes E, L e S frequentavam as AEC, já os participantes D e I não usufruíam das mesmas e, por isso, o contacto com a música acontecia nas atividades desenvolvidas em contexto de sala de aula e em contexto mais familiar. Ainda assim, todas as crianças que participaram no estudo mostraram ter alguns conhecimentos relacionados com a música.

A criança I tem oito anos e é do sexo masculino. Não frequentava as AEC e, por isso, o contacto com a música era concretizado com mais frequência em ambiente familiar. Demonstrou não gostar de cantar, quando respondeu ao questionário apesar de gostar de música. Para além disso, refere que a música é um elemento constante no seu quotidiano. Revela que não considera cantar bem, uma vez que não o faz.

A criança L tem oito anos e é do sexo feminino. Frequentava as AEC e, por isso, o seu contacto com a música ia para além do contexto familiar. Demonstrou gostar de cantar tanto sozinha como acompanhada pelos colegas ou por elementos da família. Esta criança revelou ainda que o contexto familiar influência as suas escolhas musicais para cantar, dando o exemplo da mãe e do irmão. Menciona cantar bem, uma vez que treina muito e, por isso, melhora.

A criança E tem sete anos e é do sexo masculino. Frequentava as AEC e menciona que as atividades de ouvir e cantar canções como elemento constante do seu quotidiano, dentro e fora da escola. Refere que gosta muito de cantar mas, ainda assim, não costuma fazê-lo com os colegas da turma porque apenas as raparigas o fazem com frequência. Considera cantar bem, mas apenas algumas canções, uma vez que existem outras que acha muito difíceis.

A criança D tem oito anos e é do sexo feminino. Não frequenta as AEC e, por isso, o seu contacto com a música é realizado em contexto familiar ou com os seus amigos fora da sala de aula. Refere que ouve música quase todos os dias e que gosta de cantar em público e com os seus colegas de turma. Para além disso, relaciona o facto de cantar bem com o treino, ou seja, como canta muito, considera melhorar ao longo do tempo.

A criança S tem oito anos e é do sexo feminino. Frequenta as AEC e revela gostar de música bem como de cantar, explicitando que o faz em quase todo o lado, no quotidiano. Acha que canta bem porque acha que tem a voz afinada, revelando ainda não ter vergonha de cantar em público, nem com os seus amigos.

2.3. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Como acima referido, o estudo estruturou-se em quatro momentos. No primeiro momento, foi concretizada a caracterização da turma relativamente à música e à utilização da voz para cantar e, para isso, as crianças responderam, de forma individual, a um inquérito por questionário.

Os instrumentos de recolha de dados utilizados no segundo e no quarto momentos, foram as entrevistas semiestruturadas A e B, bem como as notas de campo.

No terceiro momento, foram utilizadas as notas de campo, as fichas de trabalho, realizadas pelas crianças no final das propostas educativas. Como técnicas foram utilizadas as gravações áudio, em alguns casos, a gravação vídeo (por exemplo, quando as crianças apresentavam aos colegas as suas interpretações) e a observação participante, uma vez que a investigadora estava a desenvolver a sua prática pedagógica no contexto onde se desenrolou o estudo.

2.3.1. Instrumentos de recolha de dados

Inquérito por Questionário

Antes da implementação do inquérito por questionário foi elaborado um guião (ver anexo XI), de forma a organizar as questões a responder pelos participantes. Tal como é referido no estudo de Santos e Milhano (2015, pp.5-6), este instrumento “ (...) era constituído por nove questões sobre os gostos das crianças relativamente à música, à periodicidade com que escutam, em que contextos, em que companhias, entre outros.” Para além disso, as crianças também eram questionadas sobre o seu gosto pela atividade de cantar, expressando a sua opinião relativamente à sua perceção sobre o seu desempenho nesta atividade.

Este instrumento é frequentemente usado na recolha de informação que implica a obtenção de respostas por parte dos sujeitos (Freixo, 2010). Já Sousa e Baptista (2011) mencionam que se trata de um recurso necessário para estudar o mesmo assunto num grande número de indivíduos.

De acordo com Sousa e Baptista (2011) existem três tipos de questionários, sendo que, neste caso concreto, se trata de um inquérito por questionário de tipo misto, uma vez

que contém questões de carácter aberto e fechado. Por um lado, apresenta a possibilidade de obter respostas mais variadas e elaboradas por parte dos inquiridos. Por outro, trata-se de um inquérito por questionário que permite obter respostas para, mais tarde, ser possível fazer a sua comparação na análise e tratamento de dados.

Freixo (2010, p.197) acrescenta que se trata de um instrumento constituído por várias questões que “(...) permitem avaliar atitudes, e opiniões dos sujeitos ou colher qualquer outra informação junto desses mesmos sujeitos”.

Entrevistas Semiestruturadas

Para a realização do estudo foram realizadas duas entrevistas – uma no início e outra no final do estudo. À semelhança do instrumento mencionado anteriormente, foi elaborado um guião para as entrevistas A e B e as respectivas categorias (ver anexo XII). Na entrevista A e B existem questões semelhantes, uma vez que se pretendia verificar se existiam ou não alterações a registar durante o processo. Assim, as questões a colocar aos participantes estavam organizadas e foram previamente discutidas com uma professora especialista na área de música, a professora Ana Carreira da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria.

A entrevista trata-se de um elemento “(...) que permite o relacionamento estreito entre o entrevistador e o entrevistado” (Freixo, 2010, p.192). Para além disso, de acordo com o mesmo autor, trata-se de uma entrevista estruturada, uma vez que implica a formulação prévia de questões, através da construção de um guião (*ibidem*).

Tal como refere Ketele (1999, p.18) citado por Sousa e Baptista (2011, p.79)

A entrevista é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos (...) cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações.

Optou-se pela entrevista semiestruturada uma vez que implica a interação e comunicação entre o entrevistador e o entrevistado como forma de reconhecer e compreender significados (Aires, 2011).

Para além disso, Sousa e Baptista (2011) acrescentam que se trata de um tipo de entrevista que sugere uma certa liberdade ao entrevistado, sem o deixar desviar-se do tema. Estes autores acrescentam ainda que se trata de um tipo de entrevista que

necessita da concretização de um guião, com a vantagem de estabelecer pontos de conversa com maior liberdade (*ibidem*). Para além disso, referem que o guião serve de base para a concretização da entrevista e, geralmente, é redigido em forma de texto (*ibidem*).

Este tipo de entrevista é considerado por Bogdan e Biklen (2013) como aquela que permite recolher dados para, de forma posterior, os comparar entre os vários sujeitos entrevistados. De acordo com o estudo realizado, podemos classificar a entrevista em questão por ser do tipo intensivo, já que Sousa e Baptista (2011) referem que se centra na sua aplicação a um pequeno número de indivíduos, dando liberdade para que sejam explorados os diferentes pontos de vista.

Notas de campo

Com o desenrolar das entrevistas semiestruturadas A e B, bem como das propostas educativas foram registadas pela investigadora algumas notas significativas. Estas notas dizem respeito a algum comentário, ação, observação ou questão por parte dos alunos. As notas são apresentadas ao longo do trabalho investigativo, uma vez que se tratam de notas soltas e surgiram em momentos diversos.

Bogdan e Biklen (2013, p.150) mencionam que as notas de campo dizem respeito ao “(...) relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia (...)”. Para além disso, indica as notas de campo como a base para a investigação qualitativa e, nesse sentido, devem ser detalhadas e precisas.

2.3.2. Técnicas de recolha de dados

Observação participante

Como afirma Coutinho (2011), neste tipo de estudo, o observador despende de muito tempo no contexto que observa, com o objetivo de o compreender melhor, mas também pode assumir um papel ativo, interagindo com os participantes e, por isso, se diz que é um observador participante.

De acordo com Carmo e Ferreira (1998), o investigador deve assumir-se como tal ao longo do processo investigativo junto do grupo de indivíduos que observa. Assim, assume diversos papéis sociais, participando ativamente no quotidiano da população

observada (*ibidem*). Concordando com Freixo (2010), neste tipo de observação, o investigador deve inserir-se e participar no contexto que pretende estudar.

Sousa e Baptista (2011) acrescentam que, ao desenvolver este tipo de observação, o investigador é o principal instrumento de observação, uma vez que tem acesso direto às opiniões de cada um dos participantes com quem interage. De acordo com os mesmos autores, trata-se de uma situação em que “(...) o investigador vive as situações e fará depois os seus registos dos acontecimentos”(*ibidem*, p.89), ao contrário da observação não-participante em que o fenómeno observado é um processo externo ao investigador.

Gravação áudio-vídeo

A concretização das entrevistas A e B foram gravadas com recurso a um gravador áudio. Tal como é mencionado em cima, a gravação de vídeo foi utilizada em casos pontuais em que as crianças apresentavam as suas criações ou interpretavam vocalmente para os restantes elementos da turma.

Assim, é importante referir Bogdan e Biklen (2013) incentivam à utilização desta tecnologia em investigações onde a entrevista se trata de um instrumento de recolha de dados. O registo áudio-vídeo permite arquivar e analisar posteriormente os dados recolhidos durante a investigação, uma vez que constitui uma ferramenta útil de apoio à observação direta (Coutinho, 2011; Sousa, 2009).

2.4. TÉCNICA DE ANÁLISE DE DADOS

Após a recolha de dados com recurso aos instrumentos e técnicas referidos anteriormente, seguiu-se a sua organização e, por isso, foi necessário recorrer a uma técnica de análise de dados: a análise de conteúdo. De acordo com Quivy e Campenhoudt (2008), os métodos de recolha de dados e as técnicas de análise de dados têm funções complementares e, nesse sentido, devem ser escolhidos, tendo em conta os objetivos e os procedimentos do trabalho.

Análise de conteúdo

Nesta investigação em particular, a análise de conteúdo incidiu sobre os dados recolhidos através das entrevistas semiestruturadas A e B, bem como das fichas de trabalho preenchidas pelas crianças após as atividades de música.

Recorreu-se à análise de conteúdo com o intuito de compreender e destacar alguns aspetos da informação recolhida junto das crianças. Tal como refere Coutinho (2011), a análise de conteúdo trata-se de uma forma de avaliar o material recolhido, de acordo com regularidades, extraíndo a informação mais importante.

Bardin (2009) defende que a análise de conteúdo é um processo organizado por três etapas: a pré-análise, a exploração do material e, por último, o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação. Estas etapas devem ser respeitadas bem como a ordem pela qual se encontram enumeradas. Assim, o investigador deve proceder à organização da informação, construindo um plano de análise. Posteriormente, deve ainda, tratar os dados obtidos de modo a que se tornem válidos e expressivos (*ibidem*).

A análise de conteúdo assume diversas vertentes, de acordo com o tipo de estudo em que é utilizada. É uma técnica que permite tratar informações e testemunhos em Ciências Sociais (Quivy & Campenhoudt, 2008). Também Bardin (2009) acrescenta que é uma forma de procurar o verdadeiro significado dos dados recolhidos, analisando-os em profundidade. Esta técnica permite agrupar dados de acordo com a presença ou ausência de características comuns, colocando de parte interpretações pessoais e naturais (Quivy & Campenhoudt, 2008).

2.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

2.5.1. Entrevistas semiestruturadas A e B

As entrevistas semiestruturadas A e B foram realizadas aos cinco alunos participantes no interior da instituição escolar, mais concretamente, na sala de aula onde decorriam as atividades letivas.

Na entrevista semiestruturada A, foi apresentado um conjunto de onze questões, sendo que as crianças respondiam a uma de cada vez. Em algumas situações, surgia a possibilidade de colocar outras questões, de acordo com as respostas dadas pelas crianças e com o seguimento do diálogo. Ao longo desta entrevista, a investigadora propôs duas tarefas às crianças, que implicavam cantar. Tal como é mencionado no guião da entrevista, na primeira atividade, as crianças devem cantar um excerto de uma canção que gostem; na segunda, as crianças devem escolher cantar um excerto de uma canção, de acordo com as propostas apresentadas pela investigadora. Assim, a

investigadora apresentou a letra e duas canções: “Parabéns a Você” e “Postal dos Correios” de Rio Grande.

Na entrevista semiestruturada B, após a implementação das propostas educativas relacionadas com a música, o grande objetivo era perceber se existia alguma alteração na percepção das crianças sobre a sua forma de cantar. Assim, é apresentado um conjunto de oito questões, sendo que, à semelhança da entrevista anterior, as crianças respondem a uma de cada vez. Importa mencionar que, ao longo das entrevistas as crianças falam sobre as experiências vividas dentro e fora da sala de aula, explicitando a sua opinião em relação a inúmeros aspetos, mencionando mudanças e dando exemplos.

O pré teste foi realizado no dia 28 de outubro de 2014, às 10h 40m, aproximadamente. A criança entrevistada era do sexo masculino e tinha oito anos de idade. Os dados foram recolhidos através da gravação áudio para assegurar o armazenamento das informações cedidas pelo aluno. Tal como menciono na reflexão da 3.^a semana de intervenção de prática pedagógica (ver anexo XIII), “(...) e que a criança se encontrava bastante entusiasmada e ansiosa pelo momento da entrevista” (p.4). Para além disso, menciono na mesma reflexão que, após a audição da entrevista

(...) a criança mostrou-se bastante participativa dando exemplos, gesticulando, cantando e ainda, revelando alguns conhecimentos ao nível da música, como por exemplo, mencionou algumas referências pessoais na música, ao timbre, à afinação, à existência de atividades de música na sala de aula e ainda, à forma de cantar dos seus colegas de turma. (pp.4-5)

O aluno mostrou ter compreendido as questões colocadas pela investigadora e, nesse sentido, o guião da entrevista não sofreu qualquer tipo de alteração, ou seja, as questões colocadas no guião inicial não sofreram qualquer alteração.

A entrevista semiestruturada A realizou-se nos dias 3 e 4 de novembro de 2014, no período do intervalo. De forma mais concreta, no primeiro dia foram entrevistadas as crianças I e L, no segundo, foram entrevistadas as crianças D, E e S.

A entrevista semiestruturada B realizou-se nos dias 13 e 14 de janeiro de 2015, no mesmo período de tempo. No primeiro dia, foram entrevistadas as crianças D e I, no segundo, foram entrevistadas as crianças L, E e S. Contudo, tal como já foi mencionado anteriormente, devido a um problema na gravação, a entrevista com a criança S foi repetida no dia 27 de janeiro de 2015.

De seguida, apresenta-se a tabela 1 com o tempo de duração (em minutos) das entrevistas semiestruturadas A e B, de acordo com a criança entrevistada.

Tabela 1 - Duração das entrevistas semiestruturadas

	Duração (em minutos)	
	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
I	8,36	9,20
L	10,40	5,55
E	10,35	7,41
D	10,54	7,04
S	9,00	11,53

2.5.2. Propostas educativas

Após a concretização da entrevista semiestruturada A, às cinco crianças que participaram no estudo, desenvolveram-se as sequências didáticas mencionadas anteriormente. Assim, a primeira atividade interpretação realizou-se no dia 4 de novembro de 2014 entre as 12h 30m e as 13h 20m, com base na canção “Postal dos Correios” de Rio Grande (ver anexo XV). A segunda atividade de interpretação teve lugar no dia 16 de dezembro de 2014 entre as 8h 30m e as 9h 30m, com base na canção de Carlos dos Carmo “Os Putos” (ver anexo XVIII). As atividades de audição e criação de cada sequência estão presentes nos anexos XIV, XVI e XVII, XIX, respetivamente, uma vez que são imprescindíveis para compreender o decorrer das mesmas, bem como o trabalho desenvolvido.

Na 1.^a e na 2.^a propostas mencionadas, as crianças usufruíram da oportunidade de trabalhar em grande e pequeno grupo respetivamente. Para além disso, trabalharam sempre em cooperação com a estagiária que, de forma progressiva, diminuiu a sua participação, com o intuito de lhes dar mais autonomia e de permitir a sua participação como central no desenrolar da proposta.

É importante referir que as atividades de interpretação surgem na sequência de uma atividade de audição realizada anteriormente e seguidas por uma atividade de criação, com base na mesma canção. Tal como menciona Vasconcelos (2006) o ensino e aprendizagem da música devem incluir um conjunto de propostas pedagógicas de audição, interpretação e criação, respetivamente.

2.6. CONTRIBUTO DO ESTUDO

Este estudo tem como foco as crianças e centra-se em questões inerentes ao processo de ensino e aprendizagem da música na escola, designadamente, sobre questões associadas à compreensão das ideias dos alunos sobre os seus desempenhos na atividade de cantar, uma das mais presentes no 1.º CEB, neste domínio curricular.

É um estudo que se baseia no conhecimento das ideias das crianças sobre o seu próprio processo de ensino e aprendizagem no domínio da música, bem como o processo de reflexão inerente que lhes permite explicar a sua perceção sobre o seu desempenho. Assim, é um estudo que valoriza a aprendizagem pela ação e vê na “iniciativa pessoal” um ponto de partida para a aprendizagem significativa (Hohmann & Weikart, 2011). No seguimento desta ideia, os mesmos autores acrescentam que as crianças têm tendência a desenvolver as suas ações de acordo com o seu desejo de explorar e conhecer mais, questionando e procurando respostas (*ibidem*).

A predisposição natural das crianças para querer conhecer e descobrir deve ser encarada com naturalidade e como uma oportunidade para motivar os alunos a novas descobertas, projetando propostas baseadas na sua curiosidade e nos seus interesses, “A curiosidade de uns contribui para a motivação e aprendizagem de todos” (Estanqueiro, 2012, p.50).

Na perspetiva do professor, devemos considerar que “Um bom professor manifesta disponibilidade para escutar com atenção todas as questões que revelam interesse (...) é perguntando que o aluno aprende” (Estanqueiro, 2012, p.51).

Por outro lado, ao enquadrar-se no documento Organização Curricular e Programas do Ministério de Educação (2004) e nas várias Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Vasconcelos, 2006), a implementação deste estudo permitiu experienciar e refletir sobre situações de operacionalidade destas orientações para o 1.º CEB, numa situação educativa concreta e real. Neste sentido, os contributos do estudo centram-se essencialmente nas aprendizagens desenvolvidas pelos participantes, alunos e professora estagiária. Por isso, envolvem as várias aprendizagens realizadas através do aprofundamento do conhecimento dos documentos curriculares sobre este domínio, o conhecimento, a organização e a apresentação de informação sobre as questões científicas e pedagógicas inerentes; a pesquisa, seleção, planificação e implementação de propostas pedagógicas com utilização da canção e da atividade de

cantar; a partilha e a reflexão sobre aspetos específicos da concretização destas experiências de aprendizagem, quer do ponto de vista da investigadora estagiária, quer do ponto de vista dos participantes no estudo, as crianças.

A realização do presente estudo permite, de forma particular, conhecer e refletir sobre a perceção das crianças sobre o seu desempenho musical, nas atividades de interpretação, ou seja, aquelas em que cantam, identificando e compreendendo as suas ideias, os seus argumentos, as suas atitudes e as suas ações, aspetos importantes para a ação pedagógica do professor e aspetos estes, também relevantes no processo de construção das identidades musicais das crianças (Santos & Milhano, 2015)

CAPÍTULO 3 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo são apresentados e discutidos os dados obtidos sobre as concepções das crianças acerca do seu desempenho nas atividades de interpretação vocal de canções. Inicialmente, apresentam-se os dados obtidos com a implementação dos inquéritos a todos os elementos da turma, caracterizando-os de acordo com as respostas fornecidas. Posteriormente, apresentam-se os dados recolhidos através dos inquéritos por questionário, das entrevistas semiestruturadas A e B, bem como das fichas de trabalho preenchidas no final das atividades de interpretação. Os dados estão organizados de acordo com as etapas de desenvolvimento do processo investigativo. Assim, apresentam-se os dados relativos aos inquéritos por questionário, às entrevistas semiestruturadas A e B e, por fim, as fichas de trabalho preenchidas ao longo da implementação das sequências.

Como já foi mencionado anteriormente, os dados relativos às entrevistas semiestruturadas A e B, bem como das fichas de trabalho dizem respeito apenas aos cinco alunos selecionados para participar no estudo.

3.1. INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO

Os dados relativos aos inquéritos por questionário, implementados no dia 27 de outubro de 2014, referem-se a todos os elementos da turma, exceto a duas crianças que não compareceram nesse dia. Assim, são analisados 17 inquéritos por questionário.

Os dados apresentados remetem assim, para a primeira fase de implementação do estudo, como tem vindo a ser mencionado ao longo do trabalho.

“Gostas de música? Porquê?”

No que se diz respeito à primeira questão, todas as crianças respondem de forma afirmativa, demonstrando que gostam de música por variadas razões. Assim, seis crianças associam o seu gosto pela música ao facto de gostarem de cantar, dançar e de se divertirem com isso. Quatro crianças associam o seu gosto pela música aos instrumentos e à sua vontade de aprender tocar algum deles, por exemplo, a bateria e a flauta.

Das restantes sete crianças, cada uma apresenta razões mais particulares, que se apresentam de seguida: “faz-me sentir no mundo das maravilhas”, “porque gosto de músicas alegres”, “porque fazemos músicas e jogos”, “porque me faz relaxar”, “porque adoro as músicas do Tony Carreira”, “porque é fixe” e, por fim, “porque fico com força”.

Analisando as respostas dadas pelas crianças, é possível verificar que a maioria das crianças menciona que gosta de música e que esse gosto está associado à sua função emocional, de bem-estar e de prazer (Palheiros & Hargreaves, 2002).

“Costumas ouvir música no teu dia-a-dia?”

À questão apresentada, dezasseis crianças responderam de forma afirmativa e apenas uma criança disse que não escutava música com frequência. As crianças que responderam afirmativamente teriam de completar a sua resposta, respondendo a mais algumas questões “Quando? Onde? Com quem? Porquê?”.

Com a análise das respostas obtidas à questão “Quando?”, pode verificar-se que as crianças apresentam respostas como: “todos os dias”, “de tarde”, “há noite” e, por fim, “antes e depois da escola”. No que se refere à questão “Onde?”, apenas duas crianças referem a sua casa ou o seu quarto como sítios onde escutam música; uma criança menciona o treino de futsal como local predileto para ouvir música; sendo que as restantes, apresentam a escola, o carro e as AEC como locais onde escutam música de forma mais frequente. Quando questionados “Com quem?”, a maioria das crianças revela escutar canções com a família (mais concretamente com os irmãos e com os pais) e com os amigos; duas crianças revelam escutar sozinhas e uma criança menciona os professores como companheiros para a atividade.

Através das respostas apresentadas, pode perceber-se que a maioria das crianças escuta música no quotidiano, quer em casa como em sítios públicos, incluindo a escola e as aulas das AEC o que, por sua vez, sugere a possibilidade de incluir experiências do quotidiano nas aulas, estabelecendo a conexão entre o público e o privado (Milhano, 2012a). Para além disso, é possível referir que a maior parte das crianças escuta música com a família e com os amigos e, esse facto pode estar relacionado com a liberdade que as crianças têm de escolher a sua companhia, o local e o repertório a escutar num contexto informal (Palheiros & Hargreaves, 2002)

No que diz respeito à questão “Porquê?”, deve considerar-se que a maior parte das crianças apresenta como justificação, o facto de gostar de cantar, dançar e de fazer música, mas também por ser uma atividade que as faz sentir bem. Para além disso, surgem justificações como: “porque a minha mãe e o meu irmão dançam logo”, “porque tenho muito tempo”, “porque o meu irmão mais velho gosta muito”, demonstrando a influência da família e dos seus gostos musicais (Milhano, 2012b, 2009a). “Porque quando arrumo o meu quarto fico a dançar e a arrumar”, associando a presença da música a atividades e experiências do quotidiano (Milhano, 2009a). Para além disso, são experiências que conferem aprendizagens às crianças e, por isso, devem ser aproveitadas como ponto de partida para expandir os seus conhecimentos musicais (Vasconcelos, 2006).

“Que canções costumam ouvir? Porquê?”

As respostas dadas pelas crianças revelam-se bastante diversificadas, apontando para intérpretes portugueses e estrangeiros em vez de mencionar as canções propriamente ditas. Nesta questão, quatro crianças apontam as canções da Violleta como aquelas que mais escutam, sem apresentar qualquer justificação. Segue-se Anselmo Ralph, mencionado por três crianças, por se tratarem de canções que gostam muito de escutar. Seguem-se os Xutos & Pontapés, Shakira, Táxi e Enrique Iglésias.

Algumas crianças mencionam também outras razões como: “as músicas que o meu irmão canta e que passam na televisão”, “ouvir vários tipos de música porque estão sempre a inventar novas”, “canções mexidas” e, também, “músicas da rádio comercial”. Com algumas respostas dadas a esta questão, é possível verificar que existe a influência do meio, da família e das experiências do quotidiano (Milhano, 2012b, 2009a).

“Qual a tua canção favorita? E o(a) cantor(a)?”

À semelhança da questão anterior, as crianças apontam para canções e cantores diversificados, sendo que alguns se repetem. Quatro crianças referem o Anselmo Ralph como cantor favorito e as suas canções “Não me toca” e a “A única mulher”. Três crianças elegem a Violleta como a sua cantora favorita bem como as canções “Veio, Veio” e “juntos somos mais”, sendo estas de sexo feminino. Para além disso, são apontados cantores como Mafalda Veiga, Táxi, Katty Perry, Queen, Enrique Iglésias, Tony Carreira e Quim Barreiros, bem como as suas canções: “Cada Sorriso teu”,

“Chiclete”, “Roar”, “We will rock you”, “Bailando”, “ Sonho de menino” e “Deixa ir à cozinha”.

“Gostas de cantar?”

No caso da questão “Gostas de Cantar?”, quinze crianças demonstraram que gostam de cantar e apenas duas disseram que se trata de uma atividade que não gostam de desenvolver.

“Em que ocasiões costumam cantar? Em público? Em casa? Porquê?”

A maioria das crianças aponta a casa como local onde mais cantam, quer por ser um local onde não se encontram tão expostos, quer por ser um local onde ninguém os pode escutar, ou seja, muitas delas apresentam ter vergonha do público. Ainda assim, quatro crianças referem cantar em público porque gostam, porque não têm vergonha, porque lhes pedem ou em festas de Natal. Ainda assim, existe uma criança que refere que não costuma cantar porque não gosta de se ouvir.

Relativamente a esta questão, reflete-se que as crianças que cantam em público estão presentes em menor número e, tratam-se de situações que não depende apenas delas mas de fatores exteriores (Palheiros & Hargreaves, 2002).

“Gostas de cantar com os teus colegas de turma? Porquê?”

Onze crianças apontam gostar de cantar com os seus colegas de turma mas, ainda assim, apontam algumas condicionantes. Dessas onze, apenas sete mencionam gostar de cantar por considerarem que se reflete na melhoria da voz, na questão de serem amigos, por ser divertido, por inventarem canções novas, por formarem uma banda, e por conhecerem as mesmas músicas. Os quatro restantes mencionam gostar de cantar com os colegas mas apontam respostas em que mencionam gostar de cantar apenas com alguns porque têm vergonha de o fazer com os restantes ou mencionam gostar apenas em situações em que cantam o Hino Nacional, por exemplo.

As seis crianças (do sexo masculino) que dizem não gostar de cantar com os seus colegas, apresentam argumentos como: nunca terem experimentado, o facto de não formarem nenhum coro, não gostarem de cantar e até mesmo o facto de serem as raparigas as que mais cantam. Neste caso, podemos verificar que as experiências

musicais e a falta delas, levam as crianças a admitir estas posições sobre a atividade de interpretação vocal de canções com os seus colegas. Tal como tem vindo a ser analisado, também nesta questão, o meio, as experiências e interações que incluem as crianças têm influência direta nas suas percepções (Milhano, 2012b, 2009a).

“Participas em algum coro, banda ou escola de música? Onde?”

Apenas cinco crianças referem participar num coro que, segundo elas, formam com alguns colegas que também têm AEC, ou seja, doze referem que não participam em nenhuma das iniciativas mencionadas. Apenas uma minoria das crianças declara participar em atividades fora da escola relacionadas com a música e, neste caso, pode dizer-se que as restantes tiveram oportunidade de contactar com o ensino da música no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nesse sentido, estas crianças usufruíram da oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem na área da música, tal como é esperado pelo Currículo Nacional do Ensino Básico (2001) e reforçado por Vasconcelos (2006) nas Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Aqui, verifica-se também que a minoria das crianças participa em atividades facultativas relacionadas com a música oferecidas pela escola e que isso se revela uma grande oportunidade para o desenvolvimento das suas identidades musicais (Milhano, 2012a).

“Achas que cantas bem? Porquê?”

No que se refere à última questão do questionário, dezasseis crianças consideram cantar bem e apenas uma acha que não, referindo que se deve ao facto de cantar poucas vezes. Ou seja, a resposta desta criança remete-nos, mais uma vez, para a influência exercida pelas experiências do quotidiano (Milhano, 2012b, 2009a) e pelas oportunidades de participação em atividades relacionadas com a música (Gordon, 2000 citado por Milhano 2009b).

Relativamente às dezasseis crianças que consideram cantar bem, apresentam inúmeras razões, das quais cinco crianças mencionam cantar bem por ter a voz afinada. Duas crianças associam o facto de cantarem bem à frequência com que o fazem, ou seja, como treinam muito, consideram que a sua voz progride. Outras crianças apresentam argumentos relacionados com o *feedback* que as outras pessoas lhes dão (nomeadamente as professoras das AEC), com o facto de considerarem umas canções mais difíceis que outras e também por considerarem ter a voz bonita ou boa. Neste caso,

podemos verificar que as crianças demonstram conhecer algum vocabulário relacionado com a música e, por isso, tal como é esperado no 1.º Ciclo do Ensino Básico, estão a desenvolver a literacia musical (Vasconcelos, 2006). Por outro lado, algumas crianças referenciam o *feedback* que lhes são dados e, mais uma vez, estamos perante situações de influência do meio e das interações estabelecidas com e pelas crianças (Milhano, 2009a, 2012b).

3.2. ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS A E B

De seguida são apresentados os dados relativos às entrevistas semiestruturadas A e B, levadas a cabo no início e no final das propostas educativas, respetivamente. Assim, apenas são considerados os cinco elementos participantes neste instrumento de recolha de dados. As tabelas que se seguem contêm as respostas dadas pelas crianças durante as entrevistas semiestruturadas A e B. As respetivas transcrições seguem em anexo ao relatório, anexo XX e XXI.

É importante referir que as tabelas correspondentes à análise das questões 1, 5, 6 e 7 da entrevista A e às questões 3, 4, 5 e 6 da entrevista B, foram expostas no artigo de Santos e Milhano (2015) intitulado “Vozes sobre a voz: um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade” e, nesse sentido, voltam a ser apresentadas neste capítulo.

Tabela 2 - Respostas dos participantes à questão 1 da entrevista semiestruturada A

	Questão 1- Gostas de cantar? Quando? Onde? Com quem?		
	Gostas de cantar?	Quando? Onde?	Com quem?
D	“Gosto”	“No recreio, às vezes, e em casa.”	“(…) canto com a Lara, com a Samanta (….) às vezes, com a minha irmã (….) costumo cantar sozinha.”
E	“Gosto”	“Em todos os sítios (…); “(…) Na escola, (….)em casa, no carro, (….) no futebol, no atletismo”.	“Sozinho.” “Quando é a canção que mais gostamos, cantamos todos” – referindo-se aos pais e irmãos.
I	“Não”		
L	“Gosto”	“Quando estou com a Diana e com a Samanta e (….) e depois quando estou no meu quarto”	“É mais normal cantar com a Diana e com a Samanta;” “De vez em quando canto (….) com a minha mãe. ”
S	“Gosto”	“De manhã, à tarde e à noite;” “(…) mais ou menos em todo o lado”	“(…) eu gosto mais de cantar acompanhada com as minhas amigas”.

No que se refere à primeira questão da entrevista A, é possível perceber que todas as crianças demonstram gosto pela atividade de cantar, exceto a criança I. Esta criança justifica a sua resposta pelo facto de não ter companhia para cantar e pela insegurança que refere sentir ao cantar sozinha. De uma forma geral, as restantes crianças, revelam cantar de forma mais regular com os amigos que lhes são mais próximos. Ainda assim, as crianças E e S demonstram gostar de cantar em qualquer momento do dia e em qualquer sítio, tal como é visível nos exemplos de respostas apresentadas (Santos & Milhano, 2015).

Analisando as respostas dadas pelos participantes à questão 2 da entrevista A e, de acordo com as transcrições das entrevistas, é possível perceber que as crianças D e S mencionam as canções da Violetta como aquelas que cantam na companhia dos seus amigos. Ainda assim, a criança D só referiu depois de ser questionada pela investigadora e após ter mencionado a Katty Perry. A criança E revela cantar canções como: “A principal dos Táxi”; “Xutos e Pontapés”; “Esta vida de marinheiro”, acompanhado pelos irmãos e pelos seus pais. A criança I menciona a canção do “Postal dos Correios” como aquela que cantou recentemente com os seus amigos, uma vez que não é seu hábito cantar e já que não se trata de uma atividade que goste muito de fazer, como é visível na resposta obtida na tabela 2. A criança L revela interpretar muitas canções, sendo que na companhia da sua mãe, as escolhidas são as da Mafalda Veiga.

Com o desenrolar da entrevista, a investigadora colocou um desafio às crianças que consistia em cantarem um excerto de uma canção que tivessem o hábito de cantar (questão 3). Ainda assim, no caso da criança I e da criança S foi necessário dar um estímulo e, por isso, a investigadora teve de sugerir uma canção, já que as crianças não se mostraram recetivas no momento. No caso da criança I, parte-se do princípio que esta atividade não foi concretizada, uma vez que apenas cantou a canção de “Postal dos Correios”, ou seja, a segunda atividade proposta, correspondente à questão 4.

A criança L optou por cantar um pequeno excerto da Mafalda Veiga, mostrando-se um pouco envergonhada no início da atividade. Ainda assim, revelou conhecer mais repertório musical da mesma artista, uma vez que costuma cantar com a sua mãe. A criança D cantou um excerto de uma canção de Violetta “te creo” em castelhano, para dar a conhecer à investigadora uma das canções que costuma cantar. A criança E interpretou um excerto da canção “Esta vida de marinheiro”, mostrando-se bastante bem

disposta e à vontade. Contudo, no início não se recordava do nome da canção, lembrando-se algum tempo depois. A criança S interpretou a canção “Parabéns a Você” uma vez que se mostrou bastante insegura, quando lhe foi proposta a atividade.

Na segunda atividade, as crianças deviam escolher uma das canções levadas pela investigadora e interpretar um excerto à sua escolha. Todas as crianças concretizaram esta atividade, sendo que todas interpretaram a canção de “Postal dos Correios”. As crianças I, D e L foram as que se mostraram mais inseguras no desenrolar dos momentos e, por isso, são visíveis as hesitações nas transcrições, bem como a tentativa de motivação dada pela investigadora. As crianças E e S cantaram mais do que a primeira estrofe, demonstrando assim alguma segurança no desenrolar da atividade.

No que se refere aos dados das questões 3 e 4 da entrevista semiestruturada A, facilmente se entende que as opções tomadas pelas crianças estão relacionadas com experiências do quotidiano relacionadas com a família e com os amigos. Para além disso, são também um reflexo de experiências anteriores relacionadas com a música e com o seu gosto ou não pela atividade de cantar (Milhano, 2012b, 2009a). Por exemplo, no caso da criança I, a única que referiu não gostar de cantar e, por isso, ser uma atividade que faz com pouca frequência, está intimamente relacionado com a sua postura ao longo das propostas, demonstrando insegurança e hesitação nas respostas e nos desempenhos musicais.

Referindo-se aos seus desempenhos, o participante I menciona que cantou “mais ou menos” mas revela também ter gostado de cantar o excerto, mencionado ainda que se sentiu nervoso por cantar sozinho. Neste caso concreto, a criança revela começar a reconstruir a sua opinião sobre a atividade de cantar e sobre o seu próprio desempenho (Milhano, 2014, 2011). No caso do participante D, mencionou considerar cantar “mais ou menos”. O participante L revela ter gostado de cantar, mencionando que estava parecido com a canção original após ter sido questionado pela investigadora. O participante E revelou saber toda a letra e, por isso, cantou com alguma facilidade, sem recorrer ao papel levado pela investigadora. O participante S mencionou que a canção lhe transmitia alegria e que cantava bem.

Considerando a questão 8 da entrevista A, podemos verificar que quatro participantes gostam de cantar com os colegas da escola. Ainda assim, a criança E menciona que não

costuma cantar com os seus colegas, uma vez que considera que as raparigas o fazem com mais frequência. As crianças D e I mencionam gostar de cantar com os elementos da turma. A criança S revela que gosta mais de cantar com as raparigas do que com os rapazes. A criança L revela que gosta, fazendo-o mais com as raparigas. Analisando as respostas dadas pelas crianças a esta questão, devemos considerar que, na maioria, o fator género trata-se de um elemento importante para as crianças e, neste caso, demonstra que influencia o olhar das crianças perante a atividade de cantar (Welch, 2006).

Na entrevista A, mais precisamente na questão 10, os participantes são questionados sobre aquilo que sentem quando cantam. Analisando as respostas obtidas nas entrevistas, podemos verificar que, na sua generalidade, os participantes associam a felicidade, o facto de se sentirem bem cantar a canções de que gostem e que sejam bonitas. A tristeza em situações em que estão mais sós e a vergonha quando estão em público. A criança E revela que, quando interpreta canções tristes: “Fico um bocadinho triste e até deito... até deito uma lágrima”. Considero relevante que, com estas respostas, pode encarar-se o ensino da música como algo que vai para além dos conteúdos propriamente ditos, que nos remete para a existência de micro e macro contextos onde as crianças se inserem (Hallam, Cross & Thaut, 2011) para o ensino de atitudes, valores (Milhano, 2011), bem como para a interpretação das canções e das suas letras que se reflete naquilo que as crianças sentem e na reconstrução das suas opiniões (Milhano, 2014, 2011, 2009a, 2008). Também nesta questão, as crianças demonstram preocupar-se em perceber a mensagem da canção e, por isso, demonstram ser sensíveis a esta (Fraisie, 1967 citado por Sousa, 2003).

Na entrevista A, as crianças tiveram oportunidade de se pronunciar sobre as atividades de música em sala de aula (questão 11). Apenas a criança I menciona exemplos concretos da sua importância, dizendo que é uma oportunidade de “(...) ler as canções, conhecer novas canções(...) também as letras, novas bandas, os coros (...)”, ou seja, remete, de forma direta, para o desenvolvimento da literacia musical (Vasconcelos, 2006, Wuytack & Palheiros, 1995). Os restantes participantes relevam apenas que pode ser positivo para melhoria das suas aprendizagens (Burnard, 2013, Milhano, 2009a), inclusive ao nível da voz. De uma forma geral, as crianças demonstram uma atitude positiva perante as propostas educativas relacionadas com a música e parecem

conscientes dos seus benefícios, ao nível musical, a outros níveis do currículo (Burnard, 2013) e, até mesmo em questões sociais (Biddulph & Wheeler, 2013).

Tabela 3 - Respostas dos participantes às questões 6 e 4 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente

	Questão 6- O que achas que podes melhorar quando cantas?	Questão 4- O que achas que melhorou desde a 1.ª entrevista?
	Entrevista A	Entrevista B
D	“(…) a voz”, “Eu acho que tenho de treinar mais”.	“(…) o ritmo”
E	“(…) acho que tenho de perceber melhor as canções”	“Nada (…)” “(…) Ta bem, isso acho”- acrescentou quando foi questionado se achava que cantava melhor.
I	“Era um bocadinho o ritmo”	“(…) acho que foi só o timbre da voz”
L	“Ter menos vergonha”; “Eu acho que é a letra”.	“(…) na forma como canto mesmo (…) decoro melhor as letras, as músicas”
S	“Eu acho que ainda me falta treinar ainda melhor (…)”	“Sim, eu acho que comecei a cantar melhor”

Tendo em conta os dados apresentados na tabela 3 referentes à entrevista A, é visível que as crianças sugerem que o treino é um elemento importante para melhorar a forma de cantar e de acompanhar o ritmo da canção. Apenas a criança L se refere à questão do nervosismo como um aspeto importante a melhorar. No que se refere à entrevista B, as crianças consideram ter melhorado a sua forma de cantar, sendo que a criança D refere apenas ter melhorado o acompanhamento da canção do ritmo da canção (Santos & Milhano, 2015). Assim, a interpretação de canções pode ser encarada como um veículo para proporcionar novas aprendizagens (Welch, 2006, Biddulph & Wheeler, 2013) e interações (Raposo, 2009, Hohmann & Weikart, 2011), uma vez que as crianças consideram ter melhorado a forma como cantam após a implementação das propostas educativas.

Tabela 4 - Respostas dos participantes às questões 7 e 6 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente

	Questão 7- Achas que o teu desempenho pode melhorar se trabalharmos em atividades de interpretação/ canto? Porquê?	Questão 6- Achas que és melhor a cantar desde que fizemos atividades de música na sala de aula? Porquê? Em que é que és melhor?
	Entrevista A	Entrevista B
D	“Talvez”	“Sim” “A cantar”
E	“Sim”	“Porque cantei sozinho a canção toda...sem engasgar”
I	“Acho que sim”; “Vou melhorar a minha voz...vai ficar mais afinada”	“Sim. (...) Está melhor sim, mas o melhor de tudo não” “(…) Eu acho que sou melhor a criar”.
L	“Acho que sim”	“Sim, foi por isso (…)” “Na de criação”
S	“Sim, também”	“Sim” “(…) na dos ritmos...quando tu me mandaste repetir o ritmo”

As cinco crianças demonstram ter expectativas positivas relativamente ao desenvolvimento de atividades musicais na sala de aula e na influência destas na sua forma de cantar (tabela 4). Na entrevista B, todos confirmam, de certa forma, as expectativas iniciais, mencionando que as atividades de música foram importantes para melhorar a sua forma de cantar (Milhano, 2009b). Três crianças mencionam as atividades de criação como aquelas nas quais consideram ter sido melhores, mas acrescentam que consideram cantar bem na mesma (Milhano, 2012b). A criança E revela que se considera boa a cantar sozinha, designadamente durante a interpretação vocal da canção “Os Putos”. Nessa perspetiva, é relevante continuar a proporcionar experiências musicais às crianças, uma vez que essas oportunidades, bem como as motivações individuais são fulcrais para o desenvolvimento da autoperceção, moldando também, a sua identidade (Milhano, 2012). Para além disso, as próprias crianças reconhecem como importante trabalhar a música na escola (Milhano, 2012), demonstrando neste caso particular, expectativas positivas em relação a esse tipo de aprendizagens.

Tabela 5 - Respostas dos participantes às questões 5 e 3 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente

Questão 5 e 3- Qual a tua opinião sobre a tua forma de cantar? Achas que cantas bem e afinado?		
	Entrevista A	Entrevista B
D	“Eu acho que canto mais ou menos”	“(…) talvez, melhorei um bocadinho”
E	“Sim (...) às vezes, as inglesas, não sei cantar muito bem”	“(…) Isso acho (...) cada vez que experimento (...) canto melhor ”
I	“Mais ou menos”; “(...) quando canto em grupo, canto um bocado melhor”	“ Eu acho que melhorei muito a minha voz (...) já canto mais do que cantava antes”
L	“Talvez cante bem”	“Eu acho que sim, com tantas músicas que nós cantámos”
S	“Sim (...) eu consigo respeitar o ritmo das canções, mas às vezes, quando estou envergonhada...”	“Acho que canto mais...acho que canto melhor”

Na tabela 5, é possível observar as respostas das crianças à questão: “Qual a tua opinião sobre a tua forma de cantar? Achas que cantas bem e afinado?” Observa-se que todas consideram ter progredido, da entrevista A para a B. A criança D demonstra alguma insegurança na resposta. As crianças E, I, L e S consideram cantar melhor pelo facto de o fazerem com maior frequência fruto do treino mais regular realizado em contexto de sala de aula. A criança I acrescenta que considera cantar mais afinada do que antes. Todas as crianças demonstraram a sua perceção relativamente ao seu desempenho e, naturalmente que se trata de um facto relacionando com as experiências musicais que lhes foram proporcionadas (Welch, 2006).

Relativamente à questão “Gostaste das atividades de música que temos vindo a desenvolver desde a 1.^a entrevista que fizemos?” da entrevista B, é possível observar que a opinião é unânime entre as crianças e que todas gostaram de desenvolver as atividades de música em sala de aula. A criança D revela que se tratou de uma forma de a ajudar a cantar melhor, a criança E diz ter gostado de desenvolver as atividades porque gosta muito de canções, a criança I justifica com o facto de ter escutado novas canções e ter concretizado aprendizagens sobre a música e, por fim, a criança L por se tratarem de atividades divertidas e por se aprenderem muitas músicas.

À questão “Qual a atividade que mais gostaste? Porquê?”, as crianças D e I referem ter gostado mais da atividade de interpretação da canção e de criação do ritmo, respondendo: “Aquele de fazer assim (batendo com as mãos nas pernas) (...) e de cantar”, bem como “Fazer a criação das letras e do ritmo (...) usar sons do corpo para o representar”, respetivamente. A criança E revela que gostou mais de cantar a canção denominada “Postal dos Correios”, já a criança L gostou mais das atividades de criação, acrescentando “Porque gosto muito de criar coisas”. À semelhança das crianças D e I, a criança S revela também ter gostado da atividade de criação do ritmo, que teve como repertório base, a canção “Postal dos Correios”, provavelmente por ser uma canção mais reconhecida do que o fado apresentado na outra sequência de propostas musicais. Ainda assim, a escolha teve como base a diversidade e riqueza cultural do repertório mencionado por Vasconcelos (2006).

Também na entrevista B, a questão “Em qual das atividades consideras que foste melhor? Porquê?” foi colocada às crianças. Apenas a criança E considera ter sido boa nas duas sequências, da mesma forma. As crianças D e I referem que foram melhores quando trabalharam a canção de Carlos do Carmo, sendo que a última delas acha que foi por escutar mais vezes a canção. A criança L menciona que terá sido melhor na atividade de criação, sem referir qual das sequências em concreto. Por fim, a criança S menciona a atividade criação do ritmo respondendo: “Aahh...a dos ritmos...que tu me mandaste repetir os ritmos”, remetendo para uma situação em que apenas ela estava a ser capaz de o marcar e, por isso, a investigadora solicitou que demonstrasse aos colegas.

Quando questionadas sobre aspetos a melhorar (na entrevista B), as crianças mencionam o ritmo, a voz e a afinação. Ainda assim, é comum a ideia de que o treino é importante

para melhorar todos estes aspetos. A criança I refere mesmo que é importante treinar e insistir, principalmente no caso dos rapazes que, à medida que crescem, a voz vai engrossando, ou seja, o fator género volta a influenciar a perceção de uma criança (Welch, 2006). A mesma criança menciona que também considera importante escutar canções, definir de que tipo são e cantá-las para melhorar.

Tabela 6 - Respostas dos participantes às questões 9 e 8 das entrevistas semiestruturadas A e B, respetivamente

	Questão 9- Achas que os teus colegas cantam bem?	Questão 8- Relativamente aos teus colegas, achas que todos conseguiram atingir os objetivos das atividades? Porquê?
	Entrevista A	Entrevista B
D	“Todos cantam bem”; “Porque sabem cantar em grupo”.	“Acho que todos conseguiram”; “Porque...ao longo das atividades, melhora-se sempre alguma coisa.”
E	“Cantam bem”.	“É capaz.”
I	Não respondeu.	“Sim...acho que sim”; “Porque...quando os ouço cantar sozinhos, sem nada, há sempre uma voz diferente mas, quando os ouço cantar todos juntos, é sempre a mesma voz.”
L	“Cantam bem.”; “Porque têm uma boa voz”; “São afinados”.	“Sim, eu acho que cantaram bem”; “Nós cantámos muito.”
S	“As meninas gosto muito...de ouvi-las cantar. Os meninos não gosto”	“Eu acho que eles cantam bem, só que...algumas meninas, não se intere...interessam muito por...por cantar e depois não ficam muito interessadas com as atividades e depois não melhoram nada.”

Os participantes foram questionados, tanto na entrevista A como na entrevista B, sobre o desempenho dos colegas. Inicialmente, o objetivo centrava-se em conhecer as suas ideias sobre o desempenho dos colegas, e posteriormente perceber se na entrevista final, essas ideias se tinham ou não alterado.

Na entrevista A, pode verificar-se que todas as crianças consideram que os colegas cantam bem, quer por terem uma boa voz e serem afinados (criança L), bem como por saberem cantar em grupo (criança D). Ainda assim, a criança S faz distinção entre os colegas do sexo feminino e do sexo masculino (Welch, 2006), explicitando que prefere os que são mencionados primeiro. A criança I não respondeu.

Na entrevista B, é unânime que os colegas melhoraram os seus desempenhos. Ainda assim, a criança E demonstra alguma incerteza, respondendo “É capaz”, como é visível na tabela acima apresentada (tabela 6). Também na tabela 6 é perceptível que a criança D, considera que, ao longo das atividades, é sempre possível melhorar. A criança I, considera que os colegas cantam melhor em grupo. A criança L revela que os colegas

cantam bem, uma vez que cantaram muito ao longo das atividades. Já a criança S revela que cantam bem mas que falta interesse por parte das crianças do sexo feminino em algumas atividades e que, por isso, podem não melhorar nada.

3.3. FICHAS DE TRABALHO

No que se refere às fichas de trabalho preenchidas pelos participantes no estudo, devemos ter em conta que são apenas três, sendo que duas fazem referência à primeira sequência de propostas educativas com a canção “Postal dos Correios” de Rio Grande, à atividade interpretação e de criação, concretizadas nos dias 4 e 17 de novembro de 2014. A terceira ficha de trabalho refere-se à sequência que teve como base a canção “Os Putos” de Carlos do Carmo e foi concretizada no dia 16 de dezembro de 2014, após a atividade de interpretação da canção.

“Gostaste de cantar o excerto desta canção? Porquê?”

Tabela 7 - Respostas dos participantes à questão "Gostaste de cantar o excerto desta canção? Porquê?" das fichas de trabalho

Participantes	“Postal dos Correios” de Rio Grande		“Os Putos” de Carlos do Carmo
	04.11.2014	17.11.2014	16.12.2014
I	“Porque gosto do ritmo desta música.”	“Sim, porque gostei de relembrar a música.”	“Sim porque eu até pode cantar quase toda a canção, quase sozinho.”
L	“Sim gostei de cantar o excerto desta canção, porque adoro cantar”	“Sim, gostei de voltar a cantar esta canção, porque já tinha saudade de cantar esta música.”	“Sim gosto de interpretar a canção, porque eu gosto de cantar as músicas todas.”
E	“Sim, gostei de cantar o excerto desta canção. Porque gosto de cantar canções que eu gosto muito.”	“Sim, gostei de voltar a esta canção. Porque é muito bonita e eu gosto muito dela.”	“Sim, gostei de interpretar a canção, porque ela é bonita.”
D	“Sim. Porque eu gosto de cantar em grupo e também porque adoro cantar.”	“Sim, porque eu adoro cantar com os meus amigos.”	“Sim, porque gosto de cantar”
S	“Sim, porque é divertida e tem entusiasmo.”	“Sim, porque é agradável, divertida e fíche.”	“Sim, porque é divertida e dá para fazer várias atividades.”

Tendo em conta os dados apresentados na tabela 7, verifica-se que todos os participantes demonstram ter gostado de interpretar vocalmente as canções apresentadas, apresentando diversas razões. Na primeira ficha, as crianças apresentam argumentos relacionados com o ritmo da canção (criança I), relacionados com o gosto de cantar (crianças L, E, D), de cantar em grupo (criança D) e, por fim, por ser uma canção divertida e que transmite entusiasmo (criança S).

Na segunda ficha, existem argumentos repetidos relativamente à interpretação da mesma canção. A criança I relaciona a atividade de cantar com o facto de ter gostado de relembrar a música, já as crianças L e E com as saudades de cantar aquela canção e com o facto de a considerar bonita, respetivamente. A criança D volta a mencionar que gostou de a cantar por também gostar de cantar com os seus amigos. À semelhança da ficha anterior, a criança S centra-se em aspetos relacionados com a canção como “Porque é agradável, divertida e fêche” para justificar o facto de ter gostado de cantar.

Na terceira ficha, aquela que corresponde à sequência de propostas que teve por base a canção “Os Putos” de Carlos do Carmo, as crianças voltam a repetir argumentos já mencionados nas fichas anteriores. A criança I refere um dado novo, o de ter gostado por ter cantado quase toda a canção sozinha. A criança L admite ter gostado de interpretar esta canção porque gosta de interpretar todas. A criança D reforça a ideia de gostar de cantar, e as crianças E e S voltam a mencionar que gostaram de cantar devido a características que lhes atribuíram como “porque é bonita” ou “porque é bonita e dá para fazer várias atividades”, respetivamente.

Analisando as respostas das três fichas, pode referir-se que existem argumentos que se repetem e, nesse sentido, as crianças olham a atividade de cantar como algo que lhes dá prazer (Biddulph & Wheeler, 2013) e que lhes proporciona aprendizagens (Biddulph & Wheeler, 2013). Demonstram também vontade de cantar em grupo (Gesell, 1946, citado por Sousa, 2003), uma vez que, consideram que assim, o desempenho musical se torna mais positivo.

“Como achas que cantaste? Porquê?”

Tabela 8 - Respostas dos participantes à questão “Como achas que cantaste? Porquê?” às fichas de trabalho

Participantes	“Postal dos Correios” de Rio Grande	“Os Putos” de Carlos do Carmo
	04.11.2014	16.12.2014
I	“Porque já conheço a letra da canção e sei como cantála.”	“Porque eu já conhecia esta música e assim era mais fácil de a cantar.”
L	“Porque cantar com os meus amigos dá-me ritmo”	“Porque não cantei bem mas não é mau.”
E	“Porque eu canto bem as canções que eu gosto.”	“Porque eu canto bem as canções portuguesas.”
D	“Porque eu canto bem em grupo.”	“Porque estava a cantar muito baixinho.”
S	“Porque eu tenho a voz afinada”	“Porque não desafinei e sou boa a cantar.”

Na questão acima apresentada, era apresentada uma escala, através da qual as crianças deviam classificar a sua forma de cantar (Bom, Médio, Mau). Assim, de acordo com a análise das fichas, as cinco crianças classificaram a sua voz no “Bom” na ficha preenchida no dia 4 de novembro de 2014, apresentando diversos argumentos demonstrados na tabela 8: conhecer a letra da canção (criança I) associando isso à facilidade em cantá-la melhor; cantar em grupo (crianças L e D) como razão para cantar melhor; cantar melhor quando se tratam de canções de que se gosta (criança E), bem como ter a voz afinada (criança S).

Na ficha preenchida dia 16 de dezembro de 2014, é possível identificar algumas alterações, tanto nas classificações, bem como nas justificações dadas pelos participantes. Neste caso, três crianças classificaram a sua voz no “Bom” (crianças I, E e S) e as duas restantes classificaram no “Médio” (crianças L e D). Nos três casos mencionados primeiro, as crianças apresentam justificações relativas ao facto de já conhecerem a canção (criança I), ao facto de cantarem bem canções portuguesas (criança E) e ao facto de não desafinarem e serem boas a cantar (criança S).

Como é perceptível, as perceções das crianças variam consoante alguns fatores ou justificações apresentados por elas. Tal como tem vindo a ser mencionado, as crianças encontram-se a construir a sua ‘identidade musical’ (Milhano, 2008) e, esta depende também, das experiências vivenciadas e das oportunidades em que as crianças participam. As crianças demonstram ser capazes de refletir sobre o seu desempenho musical (Austin, Renwick & Mcpherson, 2006), apresentando alguns argumentos. É possível concluir que este sentido de reflexão deve ser trabalhado ao longo do tempo, em simultâneo com o trabalho relacionado com a música, uma vez que se trata de uma forma de proporcionar aprendizagens a outros níveis (Milhano, 2011).

“O que achas que poderias melhorar na tua forma de cantar? Porquê?”

Tabela 9 - Respostas dos participantes à questão "O que achas que poderias melhorar na tua forma de cantar? Porquê?"

“Postal dos Correios” de Rio Grande	
Participantes	04.11.2014
I	“Acho que podia afinar um bocado a minha voz.”
L	“Tenho de decorar melhor as músicas e tenho de ganhar ritmo.”
E	“Acho que poderia melhorar a afinação e o ritmo. Porque eu não canto bem assim.”

D	“Poderia melhorar o tom de voz porque às vezes não estou com o tom de voz para a canção.”
S	“Poderia melhorar a voz e a forma como canto, porque eu não canto perfeitamente.”

Na primeira ficha e após a primeira atividade de interpretação, as crianças foram questionadas sobre aspetos que consideravam serem possíveis de melhorar quando cantavam. Com a análise das respostas apresentadas, é possível perceber que duas crianças apresentam a afinação como um aspeto a melhorar (crianças E e I), referem a aprendizagem do ritmo (crianças L e E), conhecer melhor a letra da canção (criança L). As crianças D e S referem aspetos como “melhorar o tom de voz” e “a forma como canto”, respetivamente. À partida, todas as crianças demonstram aspetos que consideram importantes melhorar, ao longo do tempo. Nesta ficha, as crianças apontam diversos aspetos a melhorar, considerando que devem ser mais trabalhados e treinados ao longo do tempo e, por isso, como forma de participar em novas experiências, alterando opiniões e atitudes (Milhano, 2014, 2011).

“Como achas que cantaste? Achas que houve alguma alteração na tua forma de cantar desde a última atividade? Porquê?”

Tabela 10 - Respostas dos participantes às questões “Como achas que cantaste? Achas que houve alguma alteração na tua forma de cantar desde a última atividade? Porquê?” das fichas de trabalho

Participantes	“Postal dos Correios” de Rio Grande
	17.11.2014
I	“Não, acho que a minha voz estava igual.”
L	“Não, porque acho que não mudou nada no meu tom voz ou outra coisa.”
E	“Sim. Porque agora troquei de voz da 1. ^a estrofe para a 2. ^a estrofe.”
D	“Acho que não ouve nenhuma alteração, porque acho que não ouve alteração.”
S	“Não, porque nunca mudo a minha voz.”

À semelhança da primeira e da última ficha apresentadas aos alunos, na segunda, as crianças também foram questionadas sobre a sua forma de cantar, ainda assim, foi acrescentada uma outra questão e, por isso, a análise desta é concretizada de forma separada das outras acima apresentadas. Nesta ficha, três crianças classificaram a sua forma de cantar no nível “Bom” (crianças I, E e S) e as duas restantes no nível “Médio” (crianças D e L).

Relativamente à questão “Achas que houve alguma alteração na tua forma de cantar desde a última atividade? Porquê?”, apenas a criança E refere que a sua voz sofreu

alguma alteração, associando-a às partes da canção que interpretava. As crianças I, L, D e S consideram que as suas vozes não sofreram qualquer alteração desde a primeira atividade concretizada.

“Sentiste alguma dificuldade em interpretar a canção? Porquê?”

Tabela 11 - Respostas dos participantes à questão "Sentiste alguma dificuldade em interpretar a canção? Porquê?" da ficha de trabalho

Participantes	“Os Putos” de Carlos do Carmo
	16.12.2014
I	“Não.”
L	“Sim senti, como estou um pouco cansada e então distraio-me e não canto na minha voz.”
E	“Não, não senti nenhuma dificuldade na interpretação da canção.”
D	“Não.”
S	“Não.”

A tabela 11 revela as respostas dadas pelos participantes à questão “Sentiste alguma dificuldade em interpretar a canção? Porquê?”. De acordo com as respostas apresentadas, apenas a criança L refere ter sentido alguma dificuldade, justificada pelo cansaço e pela dificuldade em cantar com o seu tom de voz original. Neste caso concreto, enquanto professores de 1.º Ciclo do Ensino Básico devemos ajudar as crianças a desenvolver a consciência de que as vozes são diferentes mas que isso não as deve levar a deixar de acreditar nas suas capacidades (Biddulph & Wheeler, 2013).

“Achas que cantaste melhor desta vez ou quando cantaste a canção com o nome de Postal dos Correios?”

Tabela 12 - Respostas dos participantes à questão "Achas que cantaste melhor desta vez ou quando cantaste a canção com o nome de Postal dos Correios?" da ficha de trabalho

Participantes	“Os Putos” de Carlos do Carmo
	16.12.2014
I	“Acho que eu cantei melhor desta vez porque acho que a minha voz ficou mais afinada.”
L	“Acho que cantei melhor a música com o nome Postal dos Correios.”
E	“Acho que cantei as duas igual.”
D	“Eu acho que cantei melhor o Postal dos Correios.”
S	“Eu acho qu cantei melhor o Postal dos Correios.”

A tabela 12 apresenta as respostas dos participantes a sua perceção relativamente às interpretações das canções que serviram de base às sequências. Observando a tabela 12,

pode verificar-se que a criança E considera ter cantado da mesma forma nas duas e que a criança I menciona ter cantado melhor na canção “Os Putos” de Carlos do Carmo, já que que a sua voz estaria mais afinada. As restantes crianças (crianças L, D e S) consideram que a sua prestação foi melhor na primeira canção trabalhada, no “Postal dos Correios” de Rio Grande.

3.4. NOTAS DE CAMPO

Tal como foi mencionado ao longo do relatório, as notas de campo foram utilizadas como forma de complemento aos dados recolhidos através das fichas de trabalho.

De acordo com as notas de campo (ver anexo XXI), ao longo da atividade do dia 17 de novembro de 2014, as crianças E, D e L cantam e dançam, recorrendo à caneta para representar o microfone (“A criança utiliza a caneta para representar o microfone e dança”). As restantes crianças apenas interpretam vocalmente a canção proposta. Aqui é possível verificar que as crianças demonstram associar a atividade de cantar também à dança, representando-a com recurso a materiais do quotidiano, promovendo interações entre as duas dinâmicas, a do quotidiano e das atividades musicais (Milhano, 2009a).

CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo encontra-se uma conclusão ao estudo apresentado anteriormente que marca o término da dimensão investigativa (Sousa e Baptista, 2011). Deste modo, no último capítulo da dimensão investigativa devem ter-se em conta a questão de partida bem como os objetivos estabelecidos previamente e, procurar respondê-los, de forma objetiva e compreensível (Freixo, 2010).

Para além disso, apresentam-se as limitações do estudo, bem como algumas sugestões para investigações futuras. De acordo com Freixo (2010), indicar as limitações e sugestões, trata-se de uma forma importante de levantar novas hipóteses e de apresentar novos elementos a ser investigados futuramente. Também Coutinho (2011) refere que se trata de um capítulo que revela considerações sobre os resultados obtidos e o seu interesse para o estado atual do conhecimento e aponta “pistas para prosseguir com investigações futuras” (p.221).

A questão de partida formulada é: “Qual a perceção das crianças do 3.º ano de escolaridade sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical, realizadas em contexto de sala de aula?”.

Tendo em conta o primeiro objetivo: “Conhecer qual a perceção das crianças sobre o seu desempenho musical na interpretação vocal de canções”, foram analisadas as entrevistas semiestruturadas A e B dos cinco participantes no estudo, bem como as respostas dadas às fichas no final de três das atividades propostas.

No que se refere aos dados das entrevistas, é possível constatar que, numa fase inicial, todas as crianças participantes revelaram ter expectativas positivas em relação às atividades de aprendizagem da música na sala de aula designadamente à sua participação em atividades inerentes à interpretação musical utilizando a voz.

De uma forma geral, através da análise das entrevistas A e B, é possível sugerir que a perceção que as crianças têm sobre o seu desempenho musical na interpretação vocal de canções é positivo. Observa-se também que todas as crianças consideraram ter progredido e efetuado aprendizagens com a sua participação nas propostas pedagógicas.

Destacam-se, neste contexto, os dados referentes a duas crianças. Por um lado, a criança I, a única que na fase inicial do estudo mencionou não gostar de cantar, tendo associado

esta ideia a um desempenho vocal individual menos positivo, considerando por esse motivo, não cantar bem. Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, observou-se que esta criança alterou a sua opinião sobre os seus desempenhos vocais dado que, no final do estudo, considerou ter uma voz mais afinada, associando esta opinião à melhoria dos seus desempenhos nas atividades de interpretação vocal de canções. É possível observar também que esta criança evidenciou a importância de uma participação continuada em atividades de aprendizagem musical semelhantes às realizadas como pressuposto para a melhoria dos seus desempenhos na interpretação vocal de canções. Nesse sentido, podemos sugerir que se tratou de um processo de ensino e aprendizagem que fez esta criança reconstruir a sua opinião (Milhano, 2011, 2014) sobre o seu próprio desempenho nas atividades de interpretação musical com a voz.

Por outro lado, importa fazer também referência ao caso da criança D dado que, desde o início, considerou que a atividade de interpretação de canções era aquela onde o seu desempenho musical era melhor neste domínio. Esta criança revelou ter uma perceção previamente definida sobre o seu desempenho vocal, perceção esta bastante positiva. Ainda assim, não frequenta as Atividades de Enriquecimento Curricular e o seu contacto com a música é realizado apenas em contexto familiar ou com os seus amigos. Sugere-se que, por essa razão, no caso desta criança, não tenha sido tão visível e presente a ideia de progressão e aprendizagem nos seus desempenhos neste domínio assim como a identificação de alterações das suas ideias iniciais.

É possível sugerir que as crianças associam o facto de, na generalidade, terem melhorado a sua forma de cantar às oportunidades de aprendizagem proporcionadas que conduziram a um treino mais frequente, em contexto de sala de aula.

Revelam ainda ter gostado de interpretar as canções presentes nas propostas educativas. No entanto, é possível identificar diferenças na perceção dos seus desempenhos de acordo com o repertório cantado. Na primeira sequência, com a canção “Postal dos Correios” de Rio Grande, todas as crianças perceberam a sua forma de cantar como “Bom”. Já na segunda sequência, com a canção “Os Putos” de Carlos do Carmo apenas três crianças classificaram como “Bom” e duas como “Médio”. Aqui, de acordo com os resultados obtidos, podemos sugerir que as experiências musicais proporcionadas às crianças também influenciam na sua perceção (Welch, 2006).

Ainda assim, as crianças revelaram ter consciência de que, apesar de considerarem ser melhores nas atividades de criação, por exemplo, não quer dizer que cantem mal. Reconhecem que se tratam de desempenhos diferentes dentro do mesmo domínio, a música. Tal como é referido num estudo desenvolvido por Milhano (2012b) as crianças parecem perceber que o desempenho numa área ou domínio não revela o seu desempenho em outras, ou seja, não indica que se seja igualmente bom ou que se tenha um desempenho negativo.

Tendo em conta o segundo objetivo: “Identificar a influência de fatores que influem na percepção do desempenho das crianças nas atividades de interpretação de canções”, à semelhança do primeiro objetivo apresentado, foram analisadas as respostas às entrevistas semiestruturadas A e B, bem como as fichas de trabalho preenchidas pelos alunos. Antes disso, menciono de um forma geral, as respostas dadas ao inquérito por questionário, para que seja possível ter um panorama da turma.

Ao longo do processo investigativo, podemos sugerir que as crianças apresentam diversos argumentos associados à percepção sobre a sua forma de cantar. Assim, após a implementação do inquérito por questionário e a sua análise, é possível constatar que, a maioria das crianças considera “cantar bem”, apresentando argumentos relacionados com o facto de terem a voz afinada, com a frequência com que cantam, com o *feedback* dado por pessoas que lhes são próximas e ainda por considerarem ter uma voz “bonita” ou “boa” fazendo assim referência ao seu timbre vocal.

No que se refere às entrevistas semiestruturadas A e B e às fichas de trabalho, é possível afirmar que, de uma forma geral, as crianças consideram cantar bem, apresentando argumentos variados. Analisando as respostas às questões 5 e 3 das entrevistas A e B (respetivamente), a maioria das crianças refere ter melhorado a sua forma de cantar, uma vez que o faz com mais frequência e em contexto de sala de aula. São de destacar os argumentos apresentados pela criança I e pela criança S, sendo que a primeira associa também a sua melhoria ao facto de cantar em grupo e a segunda menciona cantar bem por conseguir respeitar as características da canção, mas também por treinar cada vez mais. No que se refere às fichas de trabalho, as crianças apontam como justificações da sua prestação o facto de conhecerem a letra, de cantar com os colegas ser mais fácil, o facto de ter a voz afinada, o facto de já conhecerem a canção e de ser uma canção

portuguesa. Por outro lado existe uma criança que aponta o argumento “porque não desafinei e sou boa a cantar”.

As crianças mencionam como aspetos a melhorar o ritmo, a voz e a afinação, ou seja, as suas respostas revelam o desenvolvimento da literacia musical (Vasconcelos, 2006). Acrescentam ainda a questão do treino, já a criança I refere que os rapazes devem treinar mais por causa das mudanças da voz, demonstrando a influência do género (Welch, 2006). Quando solicitados para dar a sua opinião sobre a forma de cantar dos colegas, apenas se destacam os argumentos onde as crianças demonstram preferência por escutar as crianças de um dos sexos e onde acrescentam que o desinteresse por parte de algumas crianças do sexo feminino leva a que não seja possível melhorar nada.

O terceiro objetivo “Refletir sobre o papel das experiências pedagógicas na perceção das crianças sobre o seu próprio desempenho musical na interpretação de canções” é analisado por último, uma vez que se trata de uma reflexão sobre os anteriores.

Os resultados obtidos no âmbito dos objetivos anteriores permitem uma reflexão sobre o papel das experiências pedagógicas e a sua influência na perceção das crianças apoiada nas suas próprias respostas e indicações. Tal como já foi mencionado anteriormente, a maioria das crianças revelou ter consciência de que a aprendizagem musical se trata de um processo para o qual é preciso trabalhar. Na entrevista semiestruturada A, demonstraram ter expectativas bastante positivas quando questionadas sobre a possibilidade de explorar o domínio da música na sala de aula.

Nesta perspetiva, as crianças reconhecem que as propostas educativas relacionadas com a música lhes possibilitou novas experiências, novas aprendizagens e permitiu ainda, treinar mais e, por isso, aperfeiçoar a sua voz. Para além disso, a música trata-se de um elemento promotor de desenvolvimento de outras perspetivas (Currículo Nacional do Ensino Básico), de literacia musical (Vasconcelos, 2006), integradas com o desenvolvimento de capacidades cognitivas, sociais, emocionais e motoras (Milhano, 2009a).

Com as respostas obtidas, é possível constatar que as interações que as crianças estabelecem com o meio, com as pessoas, bem como as experiências do quotidiano (Milhano, 2009a, 2012b) e, ainda, as oportunidades de participação em atividades relacionadas com a música (Gordon, 2000 citado por Milhano, 2009b) influenciam

diretamente a percepção das crianças sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical.

Com este estudo, foi possível perceber que a participação das crianças em atividades musicais criativas as ajuda a todos os níveis do currículo (Burnard, 2013) e que os ambientes educativos que os professores proporcionam às suas crianças devem ser ricos e de qualidade, uma vez que se tornam essenciais para o seu desenvolvimento (Milhano, 2007) e para a construção das suas percepções sobre as aprendizagens e desempenhos (Milhano, 2014, 2011).

Importa ainda referir que, tendo por base a questão de partida do estudo, é fundamental continuar a proporcionar experiências diversificadas relacionadas com o domínio da música às crianças. Para além disso, devemos ser capazes, enquanto professores, de basear essas mesmas experiências nas suas conceções, ideias e percepções. São iniciativas que permitem às crianças ver a sua aprendizagem e conhecimento valorizados, uma vez que as crianças têm tendência a desenvolver as suas ações de forma mais empenhada com o intuito de descobrir e conhecer mais (Hohmann & Weikart, 2011).

Ao longo do presente estudo, as crianças assumem um papel importante no próprio processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo assim, a alteração das suas percepções e a sua importância. O professor deve ser também, promotor na identificação e mudança de atitudes e percepções, na perspetiva de expor a crianças a experiências diversificadas e, assim, auxiliar na definição da sua identidade musical (Milhano, 2014, 2011). Tal como é mencionado por Milhano (2009a), os contextos diversificados de aprendizagem, bem como “as práticas específicas do fazer música” (p.7) estão relacionadas com a produção de resultados positivos não só ao nível musical mas também para além dele.

4.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo da realização da investigação, foram surgindo naturalmente, algumas limitações que condicionaram a sua progressão. O semestre de recolha de dados tinha apenas dois dias dedicados à Prática Pedagógica e, para além da minha investigação, existiam conteúdos a ser trabalhados, bem como outros projetos e atividades a ser implementadas. Nesse sentido, o tempo de implementação das sequências relacionadas com a música foi limitado e, na minha opinião, seria interessante ter explorado mais

componentes da música com as crianças, de acordo com os seus interesses e motivações. Por outro lado, a falta de experiência enquanto investigadora também motivou mais momentos de nervosismo, fez com que fosse necessário mais tempo para a construção de materiais e de instrumentos de recolha de dados.

A limitação de tempo fez com que, apenas cinco crianças participassem no estudo e respondessem às entrevistas semiestruturadas A e B. Ainda assim, todas as crianças da turma, usufruíram da oportunidade de participar nas propostas educativas relacionadas com a música, uma vez que estas eram planificadas para todos os elementos da turma.

4.2. RECOMENDAÇÕES E SUGESTÕES PARA FUTURAS INVESTIGAÇÕES

Numa perspetiva de prosseguir com o estudo apresentado, seria interessante, na minha opinião, que outros investigadores ouvissem as ideias e argumentos de crianças do 4.º ano de escolaridade, do 1.º Ciclo do Ensino Básico sobre as suas perceções no desempenho nas atividades de interpretação musical em contexto de sala de aula. Por outro lado, também seria interessante continuar com um público da mesma idade mas, ouvir os seus argumentos sobre as atividades de audição ou criação musicais uma vez que, com este estudo, ficou demonstrado que também são bastante apreciadas pelas crianças e, nesse sentido, seria bastante relevante levá-las a falar sobre o seu desempenho musical nessas mesmas atividades.

Tal como é mencionado ao longo do estudo, são exploradas as ideias de apenas cinco crianças e, como tal seria interessante, ampliar a amostra em estudo para um número mais significativo, com o intuito de analisar e possibilitar a generalização dos resultados, uma vez que, ao longo desta investigação é mencionada a importância da música na construção da identidade das crianças. A música assume um papel fulcral no processo de constante reconstrução da identidade, tendo em conta as experiências vividas pelas crianças e as pessoas com quem interagem, ou seja, como elemento essencial “na construção de identidades” (Milhano, 2008 citado por Milhano 2009a). Ainda, Milhano (2008) refere que a ‘identidade musical’ é também influenciada pelos contextos e oportunidades a que as crianças estão expostas, ou seja, influenciam-se mutuamente.

Ainda na linha das sugestões, considero que seria relevante tornar as atividades musicais ainda mais abrangentes e ricas e, para isso, tal como indica Vasconcelos

(2006) poderia ser introduzida a prática instrumental ou o movimento corporal. De acordo com o mesmo autor, a prática instrumental é parte integrante no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, sendo adequado aos tipos de desenvolvimento e implementado de forma gradual (*ibidem*). Já o movimento corporal está relacionado com a utilização do movimento como em diversos contextos, como forma de adquirir conceitos musicais (*ibidem*).

CONCLUSÃO DO RELATÓRIO

Com a realização deste relatório de Prática Pedagógica no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, tomei consciência da importância dos múltiplos papéis que um educador e professor devem assumir ao longo da sua prática profissional. Para além disso, tive oportunidade de refletir sobre conceitos que foram parte integrante do meu percurso na Prática Pedagógica, como: observação, planificação, intervenção, avaliação, reflexão, investigação e muitos outros, inerentes a estes e ao trabalho de um profissional de educação.

A concretização da primeira parte do relatório, ou seja, a componente reflexiva, possibilitou que recordasse expectativas, aprendizagens, dificuldades e experiências concretizadas junto das crianças o que, por sua vez, fez com que me tornasse mais consciente e crítica relativamente a esse percurso. Percebi o quão é importante que um educador e professor se mantenha em constante formação e reflexão. Para além disso, percebi que a investigação também deve ser uma aposta na sua prática profissional, promovendo assim, ambientes ricos e estimulantes à aprendizagem das crianças e ao seu desenvolvimento a todos os níveis. Foi uma prática também marcada por pessoas e, principalmente pelas crianças com quem tive oportunidade de contactar, uma vez que lhes devo muito do que aprendi e foram elas que me acompanharam ao longo de todas as aprendizagens e descobertas. Assim, a componente reflexiva teve um grande impacto na minha formação porque é o reflexo dessas mesmas aprendizagens, descobertas e ainda, das minhas opções e decisões ao longo das aulas que tinha possibilidade de dinamizar.

A segunda parte do relatório que corresponde à dimensão investigativa foi, sem dúvida, uma excelente oportunidade para me desafiar. O desenvolvimento do estudo fez com que fosse capaz de aprender mais sobre música e a sua importância no 1.º CEB. O estudo desenvolvido com cinco crianças incluiu a concretização de propostas pedagógicas em contexto de sala de aula o que, por sua vez, me proporcionou a aquisição de ferramentas para o futuro, enquanto professora. Até à realização das entrevistas semiestruturadas e a implementação das propostas educativas em contexto de sala de aula considerava que o conhecimento das crianças sobre música seria praticamente inexistente. Nesse sentido, fiquei bastante surpreendida com as suas ideias

e conhecimentos prévios relativos à música e aqueles que adquiriram ao longo das sequências pedagógicas proporcionadas. Assim, é possível sugerir que a participação nas propostas pedagógicas poderá estar relacionada com a ideia formulada pelas crianças relativamente à sua forma de cantar, evidenciando, por um lado, a importância pedagógica do conhecimento das autopercepções sobre os seus desempenhos. Para além disso, evidencia quer a importância da tomada de consciência por parte do aluno dessas percepções no processo de aprendizagem, quer a importância da criação de oportunidades para a construção de uma atitude positiva face ao processo e experiências de aprendizagem, dado que podem influenciar os desempenhos vocais na atualidade.

Em suma, é importante referir que a construção global deste relatório foi um elemento importante para a minha formação enquanto educadora e professora, acima de tudo, por ser um elemento de carácter reflexivo e investigativo, possibilitando assim, desenvolver em simultâneo ambas as capacidades. Acima de tudo, este percurso auxiliou na consciencialização para os diversos papéis assumidos pelo educador e professor na sua prática educativa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (1996). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (2001). *Professor-Investigador: Que sentido? Que formação?* Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Roldão, M. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional de professores*. Mangualde: Editora Pedago.
- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser Professor do 1.ºCiclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). España: McGraw-Hill.
- Austin, J., Renwick, J., & Mcpherson, E. (2006). Developing Motivation. In E. Mcpherson, *The child as musician - a handbook of musical development* (pp. 218-222). Mew York: Osford University Press.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edções 70.
- Biddulph, J., & Wheeler, J. (2013). Singing the primary curriculum. In P. Burnard, *Teaching Music Creatively* (pp. 69-83). Abingdon: Routledge.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Brickman, N., & Taylor, L. (1991). *Aprendizagem Activa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Burnard, P. (2013). Teaching Music Creatively. In P. Burnard, & R. Murphy, *Teaching Music Creatively* (pp. 1-11). Abingdon: Routledge.
- Cardoso, J. (2013). *O professor do futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.

- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de investigação: guia de auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Delors, J. (1997). *Um Tesouro a descobrir* (3.^a ed.). Porto: Edições ASA.
- Dias, M. (2009). *Promoção de competências em educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas práticas na educação - o papel dos professores* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Formosinho, J., & Araújo, S. (2011). *Educação em creche: participação e diversidade*. Porto: Porto Editora.
- Formosinho, J., Gambôa, R., Formosinho, R., & Costa, H. (2011). *O Trabalho de projeto na pedagogia-em-participação*. Porto: Porto Editora.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia científica - fundamentos, métodos e técnicas* (2.^a ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Haigh, A. (2010). *A arte de ensinar: grandes ideias, regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- Hallam, S., Cross, I., & Thaut, M. (2011). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2011). *Educar a criança* (6.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas - a organização de espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed.

- Jablon, J., Dombro, A., & Dichtelmiller, M. (2009). *O poder da observação - do nascimento aos 8 anos*. Lisboa: Artmed.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa em sala de aula - um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Lopes, J., & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de avaliação formativa*. Lisboa: Lidel.
- Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I., & Pinheiro, A. (2007). *O educador como prático reflexivo*. Obtido em 13 de março de 2014, de http://repositorio.esepf.pt/jspui/bitstream/10000/122/2/Cad_6Educador.pdf
- Milhano, S. (2008). Escola e identidade musical. In *Actas. Conclusões. Congresso Ibero-americano de Educação Artística*, pp. 1-12.
- Milhano, S. (2009a). Música na escola do 1.º ciclo do ensino básico - dos benefícios e enriquecimentos educativos generalizados ao apuramento de vocações. *Actas do XVII Colóquio AFIRSE - a escola e o mundo do trabalho*.
- Milhano, S. (2009b). *Ensino da Música nos primeiros anos*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa.
- Milhano, S. (2011). Reshaping identities musically: a cross-sequential research with children. In R. G. Ascott, *Presence in the Mindfield: Art, Identity and the Technology of transformation* (pp. 181-186). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Milhano, S. (2012a). Novos contextos e práticas de educação musical: um estudo com crianças do 1.º CEB. *Atas da conferência internacional de investigação, práticas e contextos em educação*.
- Milhano, S. (2012b). *Primary School Children's Opportunities and Motivations in Music: A research in different contexts of music education*. Barcelona: International Association for Technology Education and Development.
- Milhano, S. (2014). Contextos e oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das identidades musicais das crianças. In A. Fontes, J. Sousa, & S. Lopes, *Cultura e Participação: Animação sociocultural em contextos iberoamericanos*

- (pp. 189-198). RIAP: Associação Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural- Nodo Português.
- Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico- Competências essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Ministério da Educação. (2004). *Organização Curricular e Programas - 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Monteiro, F. (1997). *Interpretação e Educação Musical*. Porto: Fermata.
- Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). *A reflexão e o professor como investigador*. Obtido em 10 de dezembro de 2014, de <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/fp/textos%20.../02-oliveira-serraz.doc>
- Oliveira, M., Godinho, A., Cardoso, H., Santos, F., & Fernandes, I. (2013). A abordagem óbidos criativa. In *Práticas pedagógicas em contextos de participação e criatividade* (pp. 37-47). Leiria: Folheto educação e design.
- Oliveira-Formosinho, J., & Andrade, F. (2011). O tempo na pedagogia-e-participação. In J. Oliveira-Formosinho, *O espaço e o tempo na pedagogia-em-participação* (pp. 71-96). Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J., & Lino, D. (2011). A qualidade no quotidiano do jardim de infância: as perspetivas das crianças. In J. Oliveira-Formosinho, & J. Formosinho, *Associação criança: Um contexto de formação em contexto* (pp. 200-213). Braga: Livraria Minho.
- Pacheco, J. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora.
- Pacheco, L., & Milhano, S. (2007). Learning to be...singing: A choral music education program. *International Symposium on performance science*, pp. 97-102.
- Pais, A., & Monteiro, M. (1996). *Avaliação - Uma prática diária*. Lisboa: Editorial Presença.

- Palheiros, G., & Hargreaves, D. (2002). Ouvir música em casa e na escola: influência do contexto educativo em crianças e adolescentes. *Música, Psicologia e Educação- CIPEM* - nº 4 , pp. 47-66. Obtido em 26 de Março de 2015, de <https://cipem.files.wordpress.com/2007/01/04-2002-6-ouvir-mc3basica-em-casa-e-na-escola-influc3aancia-do-contexto-educativo-em-crianc3a7as-e-adolescentes.pdf>
- Parente, C. (2012). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Obtido em 12 de março de 2015, de Confederação Nacional das Instituições de Solidariedade: http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativ
- Pereira, A. (2002). *Educação para a Ciência*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Ponte, J., Serrazina, L., Guimarães, H., Breda, A., Guimarães, F., Sousa, H., . . . Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: DGIDC.
- Portugal, G. (2000). Educação de bebés em Creche: Perspetivas de formação teóricas e práticas. In *Infância e Educação. Investigação e Práticas.*, pp. 85-106.
- Portugal, G. (2009). *Para o educador que queremos, que formação assegurar?* Obtido em 15 de março de 2015, de <http://www.exedrajournal.com/docs/01/9-24.pdf>
- Portugal, J. (2012). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Post, J., & Hohmann, M. (2011). *Educação de bebés em infantários: cuidados e primeiras aprendizagens*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Edições Gradiva.
- Raposo, M. (2009). *As canções de embalar nos cancioneiros populares portugueses: sugestões para a sua aplicação didáctica no ensino pré-escolar*. Universidade

- do Minho. Instituto de Estudos da Criança. Estudos da criança: Especialização em Educação Musical.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Sampaio, L. (2008). *A construção dos sentidos por meio de canções no contexto educacional*. Universidade de Brasília: Faculdade de Educação.
- Santos, T., & Leal, R. (2014). A música, a dança e o bem-estar: uma tríade vivida no jardim-de-infância. In *III Conferência Internacional- Investigação, práticas e contextos em educação*, pp. 375-376.
- Santos, T., & Milhano, S. (2015). Vozes sobre a voz: um estudo de caso com crianças do 3.º ano de escolaridade. In *IV Conferência Internacional de investigação, práticas e contextos em educação. (no prelo)*.
- Simões, A. (2004). O educador como prático reflexivo...E a construção da sua identidade profissional! In *Cadernos de Educação de infância n.º 71* (pp. 8-13). Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Sousa, A. (2003). *Educação pela arte e artes na educação* (Vol. 3.º Música e Artes Plásticas). Lisboa: Instituto Piaget.
- Sousa, A. (2009). *Investigação em educação* (2.ª ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa, M., & Baptista, S. (2011). *Como fazer investigação, dissertações, teses e relatórios segundo Bolonha* (2.ª ed.). Lisboa: Pactor.
- Tavares, J., Pereira, A., Gomes, A., Monteiro, S., & Gomes, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto editora.
- Teixeira, T. (2009). *O Canto na abordagem educacional de Zoltán Kodály*. São Paulo: Faculdade de Santa Marcelina.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: APEM - Associação Portuguesa de educação Musical.

- Vieira, A. (2013). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Edições Profedições.
- Vieira, R. (1999). *Ser igual, ser diferente - encruzilhadas da identidade*. Porto: Edições Profedições.
- Vieira, R. (2011). *Educação e diversidade cultural - Notas de antropologia da educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- Welch, F. (2006). Singing and vocal development. In E. Mcpherson, *The child as musician - a handbook of musical development* (pp. 316-325). New York: Oxford University Press.
- Wuytack, J., & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical ativa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Yin, R. (2010). *Estudo de caso - planeamento e métodos* (4.^a ed.). Porto Alegre: Bookman.

Legislação

Decreto-lei n.º 240/2001 de 30 de Agosto. Diário da República n.º 201 – I Série A.
Lisboa: Ministério da Educação.

ANEXOS

Anexo I - Reflexão da semana de observação do 2.º semestre

Período: de 24 a 26 de fevereiro de 10 a 12 de março de 2014

Leiria, 16 de março de 2014

O início do 2.º semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico era momento pelo qual esperava há algum tempo e pelo qual ansiava. Começar a Prática Pedagógica em 1.º CEB foi um momento bastante importante para mim, principalmente no que se refere à construção da minha identidade ao nível profissional. A experiência que tive anteriormente neste contexto fez-me perceber que este era um passo importante, uma vez que foi extremamente gratificante e enriquecedora para a minha formação.

O período de observação decorreu entre os dias 24 e 26 de fevereiro (1.ª semana) e de 10 a 12 de março de 2014 (2.ª semana), na Escola do 1.º CEB da Quinta do Alçada, uma instituição pública de educação. Desta forma, é relevante referir que o meu grupo foi inserido numa turma de 2.º ano de escolaridade no horário da tarde (duplo da tarde). A professora cooperante e responsável pela sala recebeu o nosso grupo de forma bastante acolhedora, bem como as restantes responsáveis da instituição. Já as crianças, mostraram-se bastante entusiasmadas com a presença das estagiárias e mostraram desde logo, uma enorme receptividade à nossa presença na sala de aula e no recreio.

Com a chegada à instituição, as expectativas aumentaram, uma vez que, tal como adiantei anteriormente, fomos extremamente bem recebidos por todos os intervenientes presentes na instituição, incluindo pelas crianças. Com o decorrer dos primeiros dias de observação, revelou-se importante começar a interagir com os alunos, uma vez que, mais tarde será a nossa vez de intervir e, para tal devemos conhecer as crianças que estão à nossa volta. Devemos valorizar o conhecimento adquirido nesta fase, principalmente no que se refere às suas capacidades, dificuldades e interesses. Enquanto futura professora, pretendo partir dos conhecimentos e interesses das crianças, uma vez que se trata de uma boa forma de os estimular para a aprendizagem e investigação pela ação.

As duas semanas de observação foram essenciais na recolha de informação para a caracterização da turma, da sala, da instituição e do meio. Para tal, recorremos a conversas com a professora cooperante, bem como à consulta e análise de documentos cedidos pela mesma. No que se refere ao grupo de crianças, considero que a cooperação desenvolvida entre o grupo e as crianças foi crucial para adquirir novos conhecimentos, principalmente no que se refere à forma de trabalhar e de relacionar com as crianças.

Considero as duas semanas de observação bastantes positivas, principalmente no se refere às interações estabelecidas com as crianças. Penso que me integrei na rotina das crianças, participando de forma ativa e com bastante disposição para aprender. Devo referir ainda, que a nossa integração se tornou mais fácil e enriquecedora, uma vez que a professora cooperante foi, desde início, impulsionadora da mesma. A semana que se segue é de cooperação, mas também de um nova fase, a intervenção. Espero ser capaz de proporcionar momentos de aprendizagem às crianças e evoluir de semana para semana nesse sentido.

A nova etapa da Prática Pedagógica Supervisionada, exige mais de cada membro do grupo. Por isso, espero que sejamos capazes de nos ajudar mutuamente para que, conseqüentemente, as nossas atuações sejam mais enriquecedoras, quer para as crianças, quer para a construção da nossa identidade profissional. Enquanto futura professora de 1.º CEB, espero ser capaz de proporcionar momentos de aprendizagem pela ação às crianças que me acompanham. Assim, de acordo Arends (2008, p.347), a aprendizagem pela experiência como uma atividade que “(...) traz discernimento, compreensão e técnicas que são difíceis de descrever a quem não tenha tido experiências semelhantes”. Ainda assim, segundo Johnson & Johnson (2006), autores citados por Arends (2008), identificam três pressupostos base da aprendizagem pela experiência: a aprendizagem tem mais significado quando nos envolvemos nas experiências, a descoberta deve ser feita por cada um de nós, bem como a concretização dos próprios objetivos de aprendizagem como um compromisso individual.

Referências bibliográficas:

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª Ed.). España: McGraw-Hill.

Anexo II - Reflexão da semana de observação do 3.º semestre

Período: de 23 de setembro a 7 de outubro de 2014

Leiria, 14 de outubro de 2014

O terceiro semestre do Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico teve início e, nesse sentido, foi um novo começo também ao nível da Prática Pedagógica Supervisionada. Desta forma, no dia 23 de setembro deslocámo-nos à Escola Básica do 1.º Ciclo da Quinta do Alçada onde já estivemos no semestre anterior, para ingressar numa turma diferente e, consequentemente, um ambiente novo a observar.

Para mim, tratou-se de um começo onde a ansiedade e o nervosismo estavam bem presentes, não só pelo facto de ingressar numa nova sala mas também pelo facto de ser o semestre em que devo concretizar a recolha de dados para o relatório de mestrado. Ao longo dos momentos dedicados à observação, senti necessidade de me focar no grupo de crianças, de forma mais particular, dado que o meio e a instituição não eram elementos completamente estranhos para mim. Considero ainda, que me levou a estar mais atenta à recolha de novas informações, uma vez que nos é exigida uma caracterização e que, na minha opinião não deveria ser igual, mas sim conter informações adicionais e enriquecedoras para o futuro. Para a recolha desses dados, recorri ao registo fotográfico, às notas de campo, a conversas informais com a professora cooperante e ainda, à análise dos documentos cedidos por ela.

Com a permanência na sala de aula e com o conhecimento das rotinas das crianças, foi possível tirar notas de campo que, a meu ver, são relevantes para a planificação de futuras práticas. Por exemplo, no que se refere, ao papel da professora dentro da sala de aula, foi possível que é bastante ativo, no sentido em que existe cooperação e diálogo na resolução das propostas educativas. Tal como menciona Lopes e Silva (2009), o trabalho cooperativo deve criar a cooperação entre os alunos e o professor, através da execução de tarefas, em que são determinadas condições para que cada um exerça o seu nível de autonomia. Ainda na mesma lógica, devo acrescentar que, a professora promove também o trabalho individual como estímulo à autonomia e ao desenvolvimento da responsabilidade por parte das crianças, de forma gradual.

De acordo com as observações do dia 23 de setembro, posso referir que as crianças se apresentam mais predispostas a ouvir a professora e a desenvolver as propostas de trabalho individuais em silêncio logo de manhã, entre as 8h 20m e as 10h. Com o desenrolar da manhã, as crianças começam a perder a concentração mas, ainda assim, mostram-se interessadas e com vontade de participar na aula. Um dos exemplos que mais me chamou à atenção foi uma situação em que a professora menciona vocabulário novo, no caso particular, a professora falou

em “cantareira”, acrescentando uma explicação breve do conceito e remetendo ao passado como forma de contextualizar a função daquele objeto. Assim sendo, acabou por partir de uma situação de interesse das crianças, levando-as a adquirir novo conhecimento, remetendo para o seu contexto.

Na sequência do que foi dito anteriormente, a partilha de conhecimento, o trabalho de grupo dinâmico e a mediação de conflitos são, de acordo com Cardoso (2013), características de um professore cooperante, não só com os seus alunos mas também com os seus colegas de trabalho. Ainda é referido pelo autor que, o interesse social é, uma das prioridades de um professor cooperante (*ibidem*).

Durante as duas semanas de observação, presenciei vários momentos em que a oralidade é privilegiada em contexto de sala de aula, principalmente, no que se refere à correção de respostas, bem como troca de informação entre os alunos e a professora. Ao longo deste momento, foi também uma forma de explicitar regras e de revisão de conteúdos programáticos, como os verbos. De acordo com Estanqueiro (2012, p.33), “O diálogo é considerado como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula”. Para além disso, o autor acrescenta que “Uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (*ibidem*, p.33).

No que refere à criança com Necessidades Educativas Especiais (NEE), faz trabalho diferenciado planeado previamente pela professora responsável da turma. Nas semanas referidas, foi muito relevante para mim, ter auxiliado a pedido da professora, as atividades desenvolvidas pela criança. “No momento em que os educadores se tornaram mais sensíveis a ensinar crianças de diferentes origens culturais, eles buscaram também satisfazer necessidades de crianças com necessidades especiais de educação” (Papalia & Feldman, 2010).

Relativamente às interações com os intervenientes da comunidade escolar, posso acrescentar que, é bastante boa, dado o contexto em que nos apresentamos. Enquanto grupo, fomos muito bem recebidas, tal como no semestre anterior e, nesse sentido, torna-se muito mais marcante percorrer um caminho onde nos sentimos apoiados e em constante aprendizagem.

Tal como já referi anteriormente, a principal mudança teve que ver com a turma e com as crianças que a constituem. Como em outras práticas pedagógicas trata-se sempre de um começo em que a minha principal preocupação é a integração na rotina diária das crianças e o conhecimento das suas características enquanto alunos e pessoas.

Com esta mudança, a principal aprendizagem tem que ver com a questão anteriormente mencionada. Enquanto professoras, devemos estar sempre preparadas para a mudança. No caso de continuarmos com o mesmo grupo, as crianças estão em constante construção e, por isso,

devemos saber lidar com as mudanças e retirar delas, as vantagens para poder adequar o nosso trabalho às características das crianças. Nesse sentido, penso que a minha forma de pensar está, de certa forma, a alterar-se e, penso que será uma mais-valia para a minha prática futura enquanto mestrande e para o meu futuro profissional.

Por isso, a mudança de grupo de crianças deve ser aproveitada para motivação das crianças e do próprio professor, não só para o conhecimento, mas também para as interações, já que as expectativas do professor influenciam a motivação dos alunos e vice-versa (Estanqueiro, 2012). Tal como menciona Haigh (2010), as crianças devem sentir-se confiantes e seguras, sendo que o estabelecimento de rotinas e horários específicos para uma determinada atividade podem auxiliar de forma bastante positiva.

Para terminar, gostaria de acrescentar que o período de cooperação com a professora responsável da turma se desenrolou nos dias 6 e 7 de outubro, segunda e terça-feira, respetivamente. Durante este período de tempo gostava de me ter sentido mais útil e ativa em certos momentos da rotina das crianças, principalmente, dentro da sala de aula. De forma mais concreta, esperava ter ajudado a professora cooperante na correção de exercícios, no acompanhamento das crianças aquando do desenvolvimento das atividades, entre outros.

Referências Bibliográficas:

- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar: grandes ideias, regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem cooperativa em sala de aula - um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel
- Papalia, D., & Feldman, R. (2013). *Desenvolvimento Humano* (12.^a ed.). Porto Alegre: AMGH editora Ltda.

Anexo III - Reflexão da 9.^a semana de intervenção do 2.º semestre

Período: de 19 a 21 de maio de 2014

Leiria, 26 de maio de 2014

A presente reflexão diz respeito à semana de intervenção compreendida entre os dias 19 e 21 de maio. As propostas educativas executadas durante a respetiva semana estiveram a meu cargo. Para começar, é importante referir que, com a passagem do tempo, aproximam-se as datas dos Testes Intermédios para o 2.º ano de escolaridade e, talvez por isso, me sinto ansiosa com a planificação e cumprimento das atividades propostas pelo grupo. Tal como é referido nas planificações, todas as propostas surgem com o consentimento da professora cooperante mas, ainda assim, tenho um enorme receio de não conseguir preparar as crianças para esse momento de avaliação. Na minha perspetiva, este sentimento é importante para que, ao longo da minha formação seja capaz de questionar as minhas próprias estratégias e opções. Cada professor deve sentir-se responsável pela aprendizagem e resultados apresentados pelas crianças que acompanha diariamente. Nesse sentido, de acordo com Cardoso (2013), o professor responsável é aquele que vê nos resultados menos bons dos seus alunos uma forma de se questionar, de estabelecer novas estratégias e objetivos a atingir em conjunto com os alunos, de procurar fazer melhor e ainda, de adequar os métodos e estratégias aos alunos que não correspondem às expectativas.

No seguimento da ideia anterior, devo dizer que, na segunda-feira, dia 19 de maio, com a concretização do Teste Intermédio do ano de 2012, consegui perceber que a preparação que estamos a concretizar para o dia da prova é bastante relevante para que as crianças percebam qual deve ser a sua postura e atitude perante o momento. Estou de acordo com a perspetiva de que as crianças devem ser preparadas de forma gradual e, por isso, a cada prova de treino realizada, faço questão de rever com as crianças as regras a cumprir durante a prova oficial. Na minha opinião, esta postura leva as crianças a interiorizar, também de forma gradual que, em determinado momento, fazer silêncio, não levantar dos lugares, escutar com atenção, entre outros, é essencial para o desenvolvimento mais proveitoso de determinadas atividades.

Na área da matemática, senti que as crianças pouco conheciam sobre o comprimento e as formas de o determinar, mais concretamente, como usar medidas convencionais e não convencionais. Exemplo disso, foram as repostas obtidas quando as crianças eram questionadas relativamente aos exercícios do manual. Nas medições com o palmo da mão do comprimento do livro, várias crianças responderam que o comprimento do lado era de 2,5cm, em vez de 2 palmos e meio. Deste tipo de situações, surgiu a necessidade de alargar a exploração de elementos da sala para além dos propostos no livro, como forma de auxiliar as crianças a distinguir as medidas não

convencionais e as medidas convencionais ou universais. Neste momento, ditar algumas das respostas e a respetiva justificação quer por parte das crianças, quer da minha parte, foi uma estratégia importante de registo e valorização das suas aprendizagens. Dadas as dificuldades anteriormente mencionadas, a atividade planificada para a área de expressões não se concretizou, opção tomada por nós, em conjunto com a professora cooperante. Considerámos relevante, dar mais tempo às crianças, dado que é importante que percebam o conteúdo.

No dia 20 de maio, ao trabalhar o perímetro, considero que o trabalho com o geoplano de forma individual e depois em pequenos grupos se revelou fulcral para que as crianças percebessem, de forma prática e interativa o referido conteúdo. As crianças tiveram oportunidade de discutir a pares a melhor forma de representar determinadas figuras no geoplano, o que pressupõe ouvir o outro, aceitar o que é dito, experimentar, considerar a melhor alternativa, entre outros. Exemplificar o exercício prático apresentado no manual com os palitos também foi relevante para a iniciação ao conteúdo.

Já no dia 21 de maio, também na área da matemática, explorar o conceito da área através das mesas das crianças e com recurso a folhas de diversos tamanhos (A5, A4) foi importante para proporcionar o desenvolvimento do raciocínio das crianças. A certa altura da atividade prática, quando questionadas sobre dúvidas ou a sua intenção de questionar os colegas, as crianças formularam questões que, na minha opinião, se revelaram pertinentes e revelaram uma enorme capacidade de raciocínio. Após a experiência com folhas A4, as crianças perceberam que eram necessárias 12 folhas. Com as folhas de tamanho A5, as crianças perceberam que eram necessárias 24 folhas. Perceberam também que, existia uma relação entre estes dois números e explicaram-na aos seus colegas, a metade e o dobro. Posteriormente, colocaram algumas questões como: “Se para uma mesa precisamos de 24 folhas A5, quantas precisaríamos se tivéssemos duas mesas? E se as folhas fossem em tamanho A6?”. Para além disso, a professora acrescentou “E se, em vez de retângulos, tivéssemos triângulos? Como seria?”. Ainda foi possível que as crianças experimentassem colocar as folhas dispostas de forma diferente e, assim entender que, o número de folhas necessário era igual.

Para terminar, tal como refere Nóvoa (1991) citado por Vieira (2009), a formação trata-se de um processo reflexivo e crítico, através do qual é proporcionada a reconstrução da identidade constante. Daí o mesmo autor referir que “(...) é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência” (ibidem, p. 61). Com a concretização desta reflexão senti precisamente isso, que as experiências quotidianas, o seu relato e reflexão sobre as mesmas nos fazem crescer enquanto pessoas e profissionais críticos, até ao nível das nossas próprias escolhas. Para além disso, percebi que, essas escolhas, feitas por nós são extremamente influenciadas pelas nossas vivências e crenças. Assim, Benavente (1990) citada por Vieira

(1999), explica isso mesmo, em cada escola podemos admitir inúmeras representações sociais, dado que cada professor e aluno têm referências que vão para além do ambiente escolar, logo podemos considerar o seu universo cultural e ideológico bem como as experiências vividas ao longo do tempo.

Referências Bibliográficas:

- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Vieira, R. (2009). *Identidades Pessoais - Interações, Campos de Possibilidade e Metamorfoses Culturais*. Lisboa: Edições Colibri.
- Vieira, R. (1999). *Histórias de Vida e Identidades: Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.

Anexo IV - Reflexão da 7.^a semana de intervenção do 2.º semestre

Período: de 5 a 7 de maio de 2014

Leiria, 17 de maio de 2014

A presente reflexão refere-se à semana de 5 a 7 de maio, semana em que a concretização das propostas educativas esteve à minha responsabilidade. Nesse sentido, a primeira proposta da semana, tal como nas anteriores, remetia para um projeto da professora “Ler, Contar, Mostrar...”, onde cada vez mais crianças mostram necessidade de falar sobre o seu fim-de-semana e, por isso, o tempo dispensado para a partilha tem-se estendido para além do previsto.

Na área do Português, foi trabalhado o texto “O voo do Golfinho”. Inicialmente, as crianças começaram por escutar e, desde logo consegui perceber que estavam com algumas dificuldades em perceber a história, dado que, a sua versão áudio era demasiado rápida, era bastante difícil de perceber as palavras pronunciadas claramente. Assim sendo, optei por colocar questões às crianças e pedir o reconto da história a partir da 3.^a audição, mudando um pouco a estratégia planeada inicialmente. A 3.^a audição serviu ainda como forma das crianças corrigirem dois exercícios de interpretação realizados. De forma mais concreta, sobre o título e sobre o bando formado pelo golfinho na história. Com a realização de questões de interpretação foi necessário rever um conteúdo relativo ao conhecimento explícito da língua, os verbos. As crianças não foram capazes de identificar nenhum verbo no texto dado que, não se recordavam do que se tratava, nesse sentido, percebi que a revisão constante e relacionar conteúdos é fulcral para a aprendizagem das crianças.

Na segunda-feira, em conversa com a professora cooperante, considerámos relevante, pintar o papel de cenário antes do intervalo. Deste modo, à medida que as crianças terminavam a ficha relativa ao texto, eram chamadas de forma ordenada para pintar um pouco do cenário, com recurso a esponja. Em média, estavam quatro crianças de cada vez a pintar o cenário. No dia 7 de maio, as crianças realizaram a ficha de avaliação de português e, por isso, durante o tempo dedicado à mesma, estivemos presentes na sala enquanto vigilantes e mediadoras de comportamento. Após o término da ficha por parte das crianças, todas antes do tempo determinado, elas pintaram a capa das suas avaliações do período e ainda começaram a colar os peixes, as algas e outros objetos no placar que não foi terminado na segunda-feira.

Na área da matemática, foi continuado o trabalho das últimas semanas, mais concretamente no que se refere aos conteúdos das frações e da divisão. Para tal, foram realizadas as fichas correspondentes do livro, como forma de revisão e consolidação dos conhecimentos já adquiridos pelas crianças. Durante as atividades propostas para a área, as que mais me

marcaram foram na quarta-feira. Com o início da correção dos trabalhos de casa, algumas crianças mostraram dificuldades. Estas tornaram-se ainda mais visíveis, quando a professora cooperante me solicitou que trabalhasse $\frac{2}{8}$ como fração equivalente a $\frac{1}{4}$, já que seria um dos exercícios presentes na ficha de avaliação de matemática, a realizar no final da semana. Aproveitando o exercício que estava a ser explorado sobre a pizza, desenhei uma outra dividida em oito partes, questionando as crianças quanto comeria cada criança se a pizza não estivesse dividida em 4 partes mas sim em 8. Após várias explicações diferentes, as crianças acabaram por perceber o que era pretendido. Ainda neste dia, foram exploradas as frações na reta numérica, e por isso, a estratégia previamente definida também sofreu alterações. Acabei por usar “Cubos em Frações” para auxiliar as crianças a explicar o raciocínio ou até mesmo para as ajudar a perceber frações equivalentes presentes na mesma. Neste sentido, o uso de material didático e do ensino exploratório, permitiu estabelecer conexões entre os conhecimentos adquiridos num determinado contexto e a sua aplicação na reta numérica, bem como a exploração e discussão das diferentes resoluções que surgiram. Como é mencionado no Programa de Matemática (2007, p.11) “(...) são fundamentais os momentos de reflexão, discussão e análise crítica envolvendo os alunos, pois estes aprendem, não só a partir das actividades que realizam, mas sobretudo da reflexão que efectuem sobre essas actividades”.

No Estudo do Meio, foram trabalhadas as instituições, serviços, itinerários e ainda, a exploração de algumas siglas de instituições nacionais. Durante a conversa com as crianças, elas foram capazes de reconhecer inúmeras instituições e serviços da sua comunidade ou meio envolvente. Para além disso, quando conversámos sobre as siglas e o seu significado, foi importante ouvir as crianças mencionar siglas que conheciam, ou seja, que fazem parte do seu quotidiano. Uma das crianças referiu a sigla SLB (Sport Lisboa e Benfica), dado que se trata do seu clube. Outra criança referiu UDL (União Desportiva de Leiria), dado que se trata do clube no qual pratica futebol. Por sugestão da professora cooperante, conversámos ainda sobre siglas como GNR (Guarda Nacional Republicana), PSP (Polícia de Segurança Pública). De acordo com o Departamento de Educação Básica (2004, p.23), os princípios orientadores de ação pedagógica no 1.º Ciclo, referem que *As aprendizagens significativas* estão relacionadas com as aprendizagens e vivências de cada aluno, sejam estas realizadas dentro ou fora da instituição escolar, já que fazem parte da sua história pessoal.

No Apoio ao Estudo, a leitura dos textos científicos presentes no manual de português foi bastante relevante, já que, devemos apresentar às crianças todo o tipo de textos para proporcionar momentos de aprendizagem e aquisição de conhecimento. Neste caso, os textos tinham como temas os peixes e os golfinhos, o que permitiu que as crianças identificassem semelhanças e diferenças entre estes animais. A projecção e preenchimento de uma tabela com os

aspectos referidos em cada texto facilitou, na minha opinião, a aprendizagem das crianças e a síntese da informação retida nos textos.

A concretização de um itinerário com as crianças pelo meio envolvente à escola foi também um momento bastante importante para mim, e para as crianças. Para mim, uma vez que estou a estagiar para um dia, me tornar professora responsável por uma turma e, por isso, devo saber e ter experiências no exterior. Com a realização da saída, percebi o quão é acrescida a responsabilidade do professor sobre as crianças que o acompanham. Conversar com as crianças sobre as regras de segurança rodoviária, sobre a atenção e cuidado que deviam ter durante o percurso que iríamos percorrer, sobre as características de um itinerário foi, de acordo com a minha opinião, uma contextualização relevante para a atividade.

Para terminar, considero relevante referir uma das minhas maiores dificuldades, gestão de tempo na sala de aula. Na minha opinião, a gestão da sala de aula é uma tarefa fulcral no desenrolar das aulas e das aprendizagens dos alunos. De acordo com Emmer, Everston e Worsham (2003), citados por Cardoso (2013), existem quatro características de salas de aula bem geridas. Assim, a sala deve ser um espaço bem organizado e agradável para quem o frequenta, durante as aulas não devem existir momentos interrompidos ou confusos, os alunos devem estar diretamente envolvidos nas atividades propostas pelo professor (respeitando as indicações prévias dadas por ele) e, por fim, os alunos devem ser capazes de ter um desempenho ao nível do esperado pelo professor (*ibidem*). Contudo, nas aulas que tenho orientado, considero ainda não ser capaz de os cativar ao ponto de se envolverem sem dispersar, esquecendo regras ou indicações e ainda, evitar alguns momentos confusos, dado que existem crianças que se distraem com grande facilidade, chamando à atenção dos seus colegas. Este tipo de acontecimentos mas também dificuldades demonstradas pelas crianças têm consequências ao nível da gestão de tempo que, espero conseguir ultrapassar a longo da minha prática pedagógica.

Referências bibliográficas:

- Cardoso, J. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz Editores.
- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas - 1.º ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ponte, J.; Serrazina, L.; Guimarães, H.; Breda, A.; Guimarães, F.; Sousa, H.; Menezes, L.; Martins, M. & Oliveira, P. (2007). *Programa de matemática do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Anexo V - Reflexão da 5.^a semana de intervenção do 2.º semestre

Período: de 22 e 23 de abril de 2014

Leiria, 30 de abril de 2014

No dia 22 de abril começou, após o período de férias da páscoa, o terceiro período deste ano letivo. Assim sendo, apenas foram dois os dias da semana de intervenção, neste caso em concreto, orientados por mim.

Tal como foi referido na planificação do referido dia 22 de abril, as crianças estiveram envolvidas em atividades de comemoração do dia das Eco-Escolas. No período da tarde, as crianças estiveram em atividades dinamizadas por técnicas da Valorlis e, nesse sentido, eu e a minha colega de prática pedagógica, desenvolvemos apenas, o papel de mediadoras do comportamento das crianças e, ainda, de auxiliares na construção das carteiras com pacotes de leite. Nesse sentido, considero que a participação das crianças nestas atividades foi bastante relevante para desenvolver a sua consciência relativamente à importância de práticas mais sustentáveis. Assim, de acordo com o Programa das Eco-Escolas, pretende-se: “(...) estimular o hábito de participação envolvendo activamente as crianças e os jovens na tomada de decisões e implemetação das acções. (...) motivar para a necessidade de mudança de atitudes e adopção de comportamentos sustentáveis no quotidiano, ao nível pessoal, familiar e comunitário. (...)”.

Apenas depois do intervalo, por volta das 16 horas, foram iniciadas as atividades planificadas. Na área do português comecei pela criação textual, o principal objetivo da atividade focava-se no desenvolvimento de ideias por parte das crianças, através da escrita, onde ficassem explícitos aspetos importantes sobre o seu dia (por exemplo: o que fizeram durante o dia de comemoração das Eco-Escolas, o que mais gostaram, o que não lhes agradou, justificando). Assim, estabeleci com alguns referentes, em cooperação com as crianças, de modo a facilitar a fluência de ideias, em forma de interrogação. Após uma conversa com as crianças, foi dada liberdade para que comesçassem os seus textos, contudo, elas mostraram inúmeras dificuldades, uma vez que, de acordo com os referentes estabelecidos, pensavam que tinham de responder às questões formuladas. Neste momento, questioneei a minha explicação e reformulei para que os levasse a perceber o que era pretendido, já que não tinham percebido de forma clara. Para além disso, tal como a minha colega, circulei pela sala, de forma a ajudar as crianças a ultrapassar as dificuldades identificadas anteriormente, bem como outras que surgiram gradualmente, principalmente na expressão de ideias.

Relativamente à proposta de ilustração do texto, acabou por ser terminada em casa por cada uma das crianças, já que a redação do texto propriamente dito, se alargou mais do que o previsto.

Dadas as dificuldades das crianças, considero relevante ter dispensado mais tempo para as auxiliar a ultrapassar as suas dificuldades, dado que, apenas dessa forma será possível, levá-las a compreender e aprender na área em que demonstram dificuldades.

No dia 23 de abril, foram trabalhadas as áreas da matemática, do português e as expressões, mais concretamente, a expressão musical. De uma forma geral, considero que este dia de intervenção foi bastante proveitoso ao nível da aquisição de novas aprendizagens. Na área da matemática, as crianças exploraram as tabuadas do 2 e do 5 através de uma ficha que continha vários exercícios e duas tabelas com ilustrações que, na minha opinião, permitiram às crianças estruturar melhor o seu pensamento, ou seja, através do exemplo, as crianças construíram a tabuadas, explicitando o raciocínio para os colegas.

Ainda nesta área, considerei importante realizar a correção da segunda tabuada com as crianças, de forma diferente, adotando outra estratégia. Em vez de pedir a cada criança que fizesse, por ordem cada uma das multiplicações, escolhia aleatoriamente qual a multiplicação que cada criança devia fazer e, por isso, considero que as crianças precisaram de considerar outra forma de pensar. A resolução deixou de ser tão mecânica, as crianças sentiram necessidade de estabelecer relações com outras multiplicações já corrigidas ou pegando num referente, uma que os ajudasse e que soubessem. Por exemplo, uma das crianças teve de resolver uma multiplicação e, como se sentiu com enorme dificuldade, recorreu à multiplicação que se apresentava antes e, tendo em conta a tabuada a trabalhar, adicionou ao resultado anterior o número constante (exemplo: a criança deve resolver 8×5 e recorre ao $7 \times 5 = 35$. Ao resultado desta operação a criança adicionou 5). Com esta estratégia, as crianças tiveram a possibilidade de relacionar a multiplicação com o seu sentido aditivo.

No que concerne à área do português, as crianças resolveram, com auxílio as propostas da ficha, uma vez que, por motivos externos a nós, as atividades se atrasaram cerca de 20 minutos nesse mesmo dia. A minha maior dificuldade neste contexto teve que ver com a gestão do comportamento das crianças, uma vez que, algumas delas se mostraram bastante distraídas e não consegui, de forma alguma, captar a sua atenção, tal como pretendia.

Para terminar, as atividades de expressão musical, são sempre um momento bastante bem recebido por cada uma das crianças da sala. Elas mostram entusiasmo em aprender em contexto musical, quer se refira a uma aprendizagem nesta área ou em relação a outra. A apresentação do PowerPoint como forma de motivação e introdução ao tema do 25 de abril funcionou bastante bem, já que foi possível promover o diálogo entre as crianças e, consequentemente, com a frequência destes momentos, desenvolver a oralidade e a aquisição de vocabulário novo. Foi relevante perceber que as crianças já conheciam alguns aspetos importantes relativamente à

revolução e que uma das crianças já conhecia a música apresentada bem como a sua letra, de forma integral. O conhecimento deste aluno fez com que, em determinado momento da atividade, alterasse um pouco a estratégia, tendo em conta também, a opinião dada pela professora cooperante. Após a 2.^a audição, foi entregue às crianças a letra incompleta da música com o objetivo de que elas a tentassem completar de acordo com o que ouviram. Após algum tempo, era suposto que as crianças voltassem a ouvir a música para terminar, *a posteriori*, a atividade proposta. Contudo, uma vez que a criança que já conhecia a música já tinha terminado e mostrado vontade de interpretar a música, foi proposto o desafio de cantar a música para as crianças com o meu auxílio. Na minha opinião, a adequação de estratégias por parte do professor, em casos como este ou em casos em que as crianças demonstram dificuldades é, sem dúvida, um passo bastante importante para que as crianças se sintam acompanhadas e estimuladas a desenvolver as propostas do professor.

Referências bibliográficas:

- Fundação para a Educação Ambiental. Associação da Bandeira Azul da Europa. (s.d.) Programa Eco- Escolas. Acedido a 30 de abril de 2014, disponível em: http://www.abae.pt/programa/EE/documentacao/resumoEE_2008.pdf

Anexo VI - Reflexão da 6.^a semana do 2.^o semestre

Período: de 28 a 30 de abril de 2014

Leiria, 30 de abril de 2014

Na semana de Prática Pedagógica, compreendida entre os dias 28 e 30 de abril, a principal responsável concretização das propostas educativas foi a minha colega de estágio, dado que, na semana anterior, esse papel esteve a meu cargo. No desenrolar dos dias assumi o meu papel de apoio e, considero bastante importante a concretização do mesmo, dado que somos um grupo e, por isso, devemos apoiar-nos sempre que necessário. Considero o trabalho de grupo, uma excelente forma de crescer enquanto estagiária, enquanto membro de grupo, bem como uma forma de valorizar a cooperação ao longo da concretização de propostas educativas com as crianças.

Com o início da semana, a primeira proposta tem que ver com um projeto da professora cooperante, desenvolvido desde o início do ano, a cada segunda-feira, “Ler, Contar e Mostrar”, momento no qual as crianças são convidadas a partilhar alguns momentos que considerem relevantes. Durante este momento, apercebi-me de que as crianças, ao longo das semanas, mostram mais predispostas a partilhar e a questionar os seus colegas sobre o que lhes é contado. O interesse demonstrado pelas crianças enriqueceu, sem dúvida, o referido momento, uma vez que proporcionou inúmeras situações de diálogo, aquisição de novo vocabulário bem como o desenvolvimento das regras de interação e papéis sociais. De acordo com a ideia mencionada anteriormente, considero importante referir que, de acordo com o Programa de Português do Ensino Básico (2009, p. 16) a expressão oral refere-se a uma capacidade que “(...) implica a mobilização de saberes linguísticos e sociais e pressupõe uma atitude cooperativa na interação comunicativa, bem como o conhecimento dos papéis desempenhados pelos falantes em cada tipo de situação”.

No mesmo dia, a atividade de audição de um excerto de um texto do manual, tinha como principal objetivo preparar as crianças para as provas finais do 2.ºano de escolaridade, desenvolvendo a sua capacidade de atenção e concentração aquando os momentos em que existe um estímulo auditivo. Foi importante verificar que, muitas crianças, conseguiram partilhar e responder a muitas questões de interpretação, contudo surgiu uma pequena dificuldade da sua parte, perceber o que são emoções, o que quer dizer quando alguém se emociona, quais as sensações e sentimentos inerentes às emoções, entre outras questões. Assim sendo, com recurso a exemplos do quotidiano, a minha colega explicou às crianças o que eram emoções mas, mesmo assim, fiquei com a perceção de que é um excelente tema a trabalhar com as crianças, dado que, com o desenrolar da atividade, muitas delas se mostraram ainda confusas. No

momento da leitura é de salientar que se evidencia grande dificuldade, já que muitas crianças ainda fazem leitura sílaba a sílaba. Ainda assim, identifiquei que, desde a última avaliação da leitura, muitas crianças começaram a auto corrigir-se.

No caso da matemática, identifiquei inúmeras situações em que as crianças demonstraram inúmeras dificuldades na resolução das operações de multiplicação o que, na minha opinião, tem que ver com o facto de a multiplicação se apresentar de forma mais abstrata nos exercícios e/ou problemas resolvidos. A dificuldade aumentou quando apareceram operações de multiplicação para além do número 10, ou seja, na minha opinião, as crianças parecem ter desenvolvido a referência de que a tabuada é apenas até às multiplicações com o número 10. Para além disso, tal como acontece com outras crianças, poderiam ter estabelecido as multiplicações com o número 10 como referência para resolver as que se seguissem, contudo isso não se verificou. Neste dia, a atividade de expressões não se realizou devido às dificuldades demonstradas pelas crianças, daí a atividade de matemática se ter prolongado de forma intencional, para exploração e reflexão em grande grupo sobre o raciocínio e estratégias utilizadas por cada criança.

No dia 29 de abril, considero que a atividade de matemática foi relevante para a revisão de conceitos já trabalhados e, por isso mesmo nem tudo o que estava planificado foi terminado. As crianças mostraram conhecer conceitos como um meio, um quarto, um terço, dando inclusive exemplos. Neste momento da aula, a minha colega procurou valorizar o conhecimento prévio das crianças em relação ao assunto em questão, deixando que elas se expressassem e dessem exemplos ilustrativos para explicar determinado conceito.

Na área da música, as crianças desenvolveram uma atividade de audição e interpretação que se revelou bastante empolgante e estimulante. Através do diálogo, mostraram ter adquirido conhecimentos do vocabulário ao nível musical, bem como a capacidade de identificar elementos de uma música (instrumental, vocal, vozes, refrão, entre outros), através de duas ou três audições. A interpretação da música por parte das crianças foi um momento bastante importante para a sua motivação, já que algumas delas já conheciam a canção e os gestos e, por isso, assumiram em conjunto com a estagiária, a responsabilidade de ajudar os colegas e lhes ensinar de que forma deveriam fazer. Nestes contextos, sou da opinião de que a partilha de funções e responsabilidades, leva as crianças a sentir de que a sua participação e intervenção são revelantes para a concretização da atividade. Assim sendo, considero que o desenrolar da atividade mencionada respeita os princípios orientadores apresentados no documento Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino básico (2006), dado que este refere o desenvolvimento de competências ao nível da criação e experimentação, a

expansão de competências transversais que relacionem a música com outras áreas do saber e, ainda, o desenvolvimento do pensamento musical.

No dia 30 de abril, um dos momentos que considero mais marcantes decorreu aquando da exploração da área do português, de forma mais específica, quando é proposto às crianças a concretização de um esquema, de acordo com a conversa estabelecida anteriormente, sobre a profissão desejada por cada um. As crianças mostraram confundir o conceito de esquema com desenho ou ilustração, mas também alguma dificuldade em esquematizar a informação, apesar de lhes ter sido dada orientação nesse sentido e de terem estabelecido referentes de acordo com o tema. Com o desenrolar da atividade foi perceptível que as escolhas de cada criança são, na realidade, influenciadas pelo contexto em que vivem, o seu quotidiano e contexto familiar, bem como as suas vivências ao longo dos anos. Ao longo deste dia, desenvolveram-se atividades na área da matemática e na área da música. Na primeira, as crianças estiveram a rever conceitos relativos à unidade de medida, tempo. Na segunda, as crianças iniciaram a atividade de criação, contudo, mostraram empenho e entusiasmo anteriormente, ou seja, quando a canção voltou a ser interpretada com recurso a gestos ou então quando foi marcado o ritmo com recurso a partes do corpo, mas apenas no refrão.

Para terminar, é importante referir que, na minha opinião, a concretização das propostas educativas, em conjunto com as crianças são uma mais-valia para o nosso crescimento e construção da identidade profissional. Por isso mesmo, é importante aceitar que aprendemos com as crianças, da mesma forma que lhes ensinamos e pretendemos com isso o seu crescimento e progressão. Assim, tal como é referido por Arends (2008), a aprendizagem cooperativa visa, não só progresso ao nível social, mas também ao nível do desempenho escolar.

Referências bibliográficas:

- Arends, R. (2007). *Aprender a Ensinar* (7.ª Ed.). España: McGraw-Hill.
- Reis, C. (coord.). (2009). *Programa de português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Associação Portuguesa de Educação Musical.

Anexo VII - Reflexão da 8.^a semana de intervenção do 2.º semestre

Período: de 12 a 14 de maio de 2014

Leiria, 18 de maio de 2014

A semana de intervenção a que se refere a presente reflexão (de 12 a 14 de maio) foi coordenada pela minha colega de prática pedagógica. Assim sendo, tal como nas anteriores em que assim é, o meu papel foi essencialmente de apoio.

No primeiro dia da semana, as crianças realizaram o Teste-Modelo de preparação para os Testes Intermédios, relativamente à área do Português. Com o desenrolar da proposta, foi perceptível que as crianças tinham inúmeras dificuldades em respeitar as regras impostas pelo contexto para o qual se preparavam. Foram dadas indicações como: não virar a página, estar com a atenção ao que ouviam, não conversar, entre outros. Em alguns momentos, as crianças não respeitaram as regras, revelando na minha opinião, a importância de continuar a dita preparação. Para além disso, outra das suas dificuldades, tem que ver com respeitar o tempo destinado para a prova. Muitas crianças não conseguiram terminar a prova dentro dos 90 minutos previstos, principalmente pelo que referi anteriormente, as crianças não eram capazes de se concentrar.

Ao longo da semana, tive oportunidade de auxiliar a professora cooperante na correção das fichas de preparação de português, realizadas por ela numa outra ocasião. Com a correção, tive oportunidade de constatar que, tal como é referido no Plano de Turma (2013/14) denominado “Ler, Escrever e Aprender...Um caminho a percorrer!” as crianças da turma têm dificuldades ao nível da leitura e da escrita, já que na parte do teste-modelo em que as crianças devem produzir um texto que respeite uma sequência lógica de acontecimentos, as crianças “(...) escrevem textos pequenos, com uma fraca sequência de ideias e com muitos erros ortográficos” (*ibidem*, p.7). Para além disso, percebi que muitas crianças não corrigiram as suas respostas, mesmo depois da correção, realizada quer oralmente, quer por escrito no quadro. Ainda sobre a prova, devo acrescentar que, muitas crianças não são coerentes no que diz respeito ao plano do texto e o texto propriamente dito, fazem um plano respondendo às questões colocadas e o seu texto não respeita sequer o tema. Nesse sentido, tenho aprendido com a professora cooperante que nestes casos, devemos chamar as crianças e conversar com elas sobre o seu erro, tentando com elas o corrijam só depois de o perceber. Na minha perspetiva, esta estratégia leva as crianças a pensar sobre o que fizeram, desenvolvendo o trabalho cooperativo com o professor, o sentido crítico e a capacidade de autoavaliação.

Ainda no dia 19 de maio, as crianças tiveram oportunidade de participar em atividades promovidas pela União Desportiva de Leiria (UDL). Alguns agentes responsáveis pelo clube

deslocaram-se à escola para divulgar o clube e a sua história e para selecionar crianças para um torneio Inter-escolas. Com a promoção deste tipo de atividades, considero que as instituições se aproximam mais das escolas e das crianças, já que se deslocam ao ambiente diário das crianças para lhes dar a conhecer uma instituição do meio envolvente mas que, provavelmente, muitas das crianças não conhecem. Posto isto, de acordo com Departamento de Educação Básica (2004, p.110), “A escola, como instituição em que os alunos participam, é o lugar privilegiado para a vivência e aprendizagem do modo de viver em sociedade”. Na minha perspetiva, isto pressupõe o conhecimento de instituições, as suas funções e o modo como funcionam.

Ao longo da semana, a matemática foi uma área na qual foi dada muita matéria. O foco da semana foi na Organização e Tratamento de Dados, mais concretamente, no que se refere aos Diagramas de Venn e Carrol, Gráficos de Barras e de Pontos, Tabelas de Frequências e Pictogramas. Durante os momentos de exploração, penso que foi bastante importante a participação ativa das crianças, mais concretamente, no que se refere aos Diagramas referidos anteriormente. Partir de uma questão dirigida às crianças, levou-as a ter um desempenho bem mais ativo e levou-as a sentir que a sua opinião era relevante para a concretização da atividade.

No que se refere à interpretação dos dados, sou da opinião de que as crianças demonstraram bastante entusiasmo em tentar fazê-lo dado que os dados surgiram da sua participação, tal como referi. A sua maior dificuldade surgiu quando lhes era pedido que formulassem uma questão para interpretação de algum dado dos diagramas. As crianças que o conseguiram fazer, tinham tendência a repetir questões já expostas no enunciado. Momentos depois, foi importante rever com as crianças os números pares e ímpares, já que numa das fichas aparecia o n.º30 e as crianças não conseguiram identifica-lo como um número par.

Para terminar, é importante mencionar que as atividades de música desenvolvidas com as crianças no decorrer da semana foram bastante bem recebidas por elas. No que se refere à atividade em que apresentaram o trabalho de grupo aos colegas, revelou ser uma proposta bastante proveitosa, principalmente no sentido em que as crianças se mostraram atentas ao que era feito pelos colegas e, assim formularam algumas críticas e elogios, relativamente ao trabalho desenvolvido. No que se refere à atividade de interpretação de quarta-feira, as crianças mostraram bastante entusiasmo ao ouvir a canção, estando de forma constante a pedir para participar. Nesse sentido, as crianças tiveram oportunidade de cantar em grupo, comentando em diversos momentos a seu desempenho, respeitando conceitos ao nível da música, tal como é mencionado no documento *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico* (2006) em atividades de interpretação e comunicação.

Referências bibliográficas:

- Departamento de Educação Básica. (2004). *Organização curricular e programas - 1.º ciclo* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Associação Portuguesa de Educação Musical.

Anexo VIII - Planificação do dia 26 de março de 2014

	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico I Ano Letivo 2013/2014
	Professora Supervisora: Sandrine Milhano Mestrandas: Diana Marques e Tânia Santos
	2.º Ano de Escolaridade 17 Crianças – 7 do sexo feminino e 10 do sexo masculino

Contextualização:

As opções didáticas para o dia 26 de março têm como base conteúdos já iniciados pela professora cooperante, como a carta, por exemplo, na área do português.

É importante referir que, consideramos relevante que cada criança responda, de forma individual à carta, não só porque com a resolução do desafio matemático podem surgir várias estratégias, mas porque, é importante que as crianças desenvolvam a sua capacidade de transmitir ideias através da escrita. Para completar a ideia anterior, basta recorrer ao Plano de Turma, no qual são referidas dificuldades ao nível da escrita, já que, segundo a professora cooperante, os alunos da turma produzem pequenos textos, com erros ortográficos e com fraca sequência de ideias.

Como forma de integrar os conteúdos da área do Português com a Matemática, considerámos então relevante, incluir o desafio matemático na carta, como forma de motivação para as crianças darem resposta à “personagem” que enviou a carta, possibilitando o desenvolvimento no raciocínio matemático e a escrita. Para além disso, desafio matemático tem a particularidade de estar relacionado com a Primavera, estação do ano trabalhada nos últimos dias, uma vez que, tem que ver com flores e com outros aspetos visíveis na carta. Para a resolução do desafio e a sua correção, as crianças têm ao seu dispor as três jarras, bem como as doze flores para ser possível experimentar e transmitir raciocínios aos colegas da turma.

Na área de Expressões, neste dia, optámos por trabalhar a Música. Assim, pensámos em integrar o conteúdo “carta”, abordado nas duas áreas curriculares anteriores, e trabalhar com as crianças a canção “Postal dos Correios”, do grupo Rio Grande. De acordo com Russel-Bowie (2006), a integração em educação promove a aprendizagem como um todo, através de experiências em que as crianças possam generalizar os

conhecimentos e aplicá-los noutras situações ou contextos. Desta forma, na nossa opinião a integração, seja de conteúdos ou temas, é bastante importante e deve ser utilizada sempre que possível, daí termos optado pela sua utilização nas três áreas curriculares trabalhadas neste dia.

Áreas, Domínios e Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias/Descrição da Proposta Educativa	Duração	Recursos Humanos e Materiais
Português <u>Compreensão do Oral</u> - Instruções; indicações. <u>Expressão Oral</u> - Regras e papéis da interação oral;	Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - Cumprir instruções. Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: - Ouvir os outros; - Esperar a sua vez; - Respeitar o tema.	- As estagiárias começam por chegar à instituição e colocar a carta (anexo I) previamente elaborada junto do quadro branco. - Após o toque, as crianças são recebidas na sala de aula pelas estagiárias e pela professora cooperante; Neste momento, espera-se que, pelo menos uma das crianças repare na carta colocada anteriormente perto do quadro. - A partir desta situação, a estagiária mostra a carta às crianças, explicando que está dirigida à turma, tal como se verifica no envelope (que contém remetente, destinatário, bem como o selo). - Depois deste momento, algumas crianças são convidadas a ler, em voz alta, a carta para a turma. A estagiária coloca algumas questões de interpretação do conteúdo da carta, por exemplo: “Afinal quem escreveu a carta? Com que objetivo?”, entre outras que podem surgir no momento. É feita a exploração da carta, mais propriamente, da sua estrutura, através da sua observação e com algumas questões, como: “De onde nos escreveram esta carta?, Em que dia? Quanto tempo demorou a chegar? O que começam por nos dizer? Como termina a carta”, entre outros (local e data, saudação, introdução ao objetivo da carta, desenvolvimento do corpo da carta, despedida e assinatura). - As crianças devem passar do quadro branco para o caderno de português, a estrutura da carta, explorada em grande grupo.	60’	Humanos - 17 Crianças; - Professora Cooperante; - 2 Estagiárias. Materiais - Carta; - Material de Escrita; - Caderno Diário de Português;

Matemática <u>Números e Operações</u> - Operações com números naturais- Multiplicação; <u>Resolução de Problemas</u> - Compreensão do Problema; - Concepção, aplicação e justificação de estratégias; Português <u>Escrita</u> - Textualização; <u>Leitura</u> - Leitura em voz alta;	- Compreender a multiplicação nos sentidos aditivo e multiplicatório; - Usar os sinais +, -, x e : na representação horizontal do cálculo. - Identificar o objectivo e a informação relevante para a resolução de um dado problema. - Conceber e pôr em prática estratégias de resolução de problemas, verificando a adequação dos resultados obtidos e dos processos utilizados. Redigir textos: - de acordo com o plano previamente elaborado em colaboração com o professor; - respeitando as convenções gráficas e ortográficas e de pontuação; - Ler em voz alta para diferentes públicos.	- A carta contém um desafio matemático e, por isso, antes de cada criança responder, elas são convidadas a resolver o desafio. A resolução desenrola-se de forma individual e a correção, em grande grupo para que se partilhem ideias e estratégias de resolução. De forma mais concreta, são escolhidas algumas crianças de forma aleatória para mostrar o seu raciocínio aos colegas e experimentar com os materiais disponíveis na sala (três jarras, doze flores). Durante a resolução, todas as crianças com estratégias de resolução diferentes devem expô-las à turma. - De seguida, as crianças são convidadas a iniciar a resposta à carta, de forma individual. É-lhes explicado que devem respeitar a estrutura da carta, anteriormente mencionada. Ao longo da concretização da atividade, as crianças são auxiliadas, caso seja necessário pelas estagiárias que circulam pela sala. - No final, as crianças devem colocar as cartas dentro de um envelope, com remetente, destinatário e selo, dando-as às estagiárias. - Caso seja possível, as crianças devem ler um pouco da carta que escreveram ao resto dos elementos da turma.	70' 60' 20'	- 3 Jarras; - 12 Flores; - Material de Escrita; - Folha Branca; - 17 Envelopes; - 17 Selos;
---	---	--	----------------------------------	---

Português <u>Compreensão do Oral</u> - Instruções; indicações. <u>Expressão Oral</u> - Regras e papéis da interação oral; Expressões – Música - Percepção sonora e musical. Português <u>Compreensão do Oral</u> - Plano discursivo; - Intencionalidade comunicativa. <u>Escrita</u>	Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - Cumprir instruções. Participar em atividades de expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: - Ouvir os outros; - Esperar a sua vez; - Respeitar o tema. - Explora e identifica os elementos básicos da música; - Identifica auditivamente os estilos musicais. - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos discursos ouvidos (uma audição musical).	- A estagiária começa por distribuir a cada criança uma folha com a letra da canção “Postal dos Correios” da banda Rio Grande, estruturada em formato de carta (anexo II). - É perguntado às crianças se sabem que tipo de texto se encontra na folha disponibilizada. De seguida, é iniciada uma conversa com o grande grupo sobre o que se encontra escrito na carta, se as frases que a compõem lhes lembra algo, se a carta está bem estruturada, se possui todos os elementos constituintes de uma carta, entre outros. - Após a conversa, a estagiária propõe realizarem uma atividade de audição, escutar uma canção. Assim, coloca o cd no rádio, para que as crianças escutem a canção referida acima (anexo III). Quando as crianças perceberem a relação existente entre a carta disponibilizada e o que estão a escutar, explica-lhes quem são os autores da música e da letra, bem como o ano em que foi editada. É-lhes perguntado se já conheciam a canção e, mais propriamente a música (dado que já foram questionados se conheciam a letra). - De seguida, são explorados alguns elementos da música e são questionados acerca dos mesmos. Assim, são feitas questões como: “Qual o estilo musical desta canção?”, “O que escutaram é instrumental ou vocal?”, “Quantas vozes escutaram?”, “São vozes femininas ou masculinas?”, entre outras. - No final, será entregue uma pequena ficha às crianças	15’ 20’ 15’ 10’	Humanos - 17 Crianças; - Professora Cooperante; - 2 Estagiárias. Materiais - 17 Folhas com a letra da canção “Postal dos Correios”, da banda Rio Grande; - Canção “Postal dos Correios”, em formato cd; - 17 Fichas com questões.
--	--	---	---	---

- Palavra, frase, texto.	- Elaborar por escrito respostas a questionários.	com algumas perguntas acerca do que sentiram, do que gostaram e o que aprenderam com esta atividade de audição (anexo IV).		
Observações: Segundo o horário disponibilizado pelo professora cooperante Olívia Mendes, à segunda-feira as crianças devem trabalhar as áreas de Português, Matemática e Expressões, nos seguintes horários: das 13:30h às 15:30h, das 15:50h às 17:20h e das 17:30h às 18:30h, respetivamente.				
Bibliografia: - Russel-Bowie, D. (2006). <i>To integrate or not to integrate: that is the question! Maintaining unity and integrity across the arts in an integrated curriculum</i>. University of Western Sydney. - Departamento de Educação Básica. (2004). <i>Organização curricular e programas - 1.º ciclo</i> (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação. - Ponte, J.; Serrazina, L.; Guimarães, H.; Breda, A.; Guimarães, F.; Sousa, H.; Menezes, L.; Martins, M. & Oliveira, P. (2007). <i>Programa de matemática do ensino básico</i>. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. - Reis, C. (coord.). (2009). <i>Programa de português do ensino básico</i>. Lisboa: Ministério da Educação/Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. - Vasconcelos, A. (2006). <i>Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico</i>. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.				

Anexo IX - Reflexão da 1.^a semana de intervenção do 3.º semestre

Período: de 13 e 14 de outubro de 2014

Leiria, 21 de outubro de 2014

A semana mencionada marca o início das intervenções em 1.º Ciclo do Ensino Básico durante o 3.º semestre do mestrado. No primeiro dia, as propostas educativas foram desenvolvidas, tal como indica no guião da Prática Pedagógica, em cooperação com a colega de estágio. Já o segundo dia foi desenvolvido pela minha colega de estágio, Diana Marques.

Com o início da intervenção semanal, decidimos em grupo, que deveríamos tentar desenvolver recursos e estratégias de avaliação mais frequentes, dado que foi um dos aspetos que consideramos importante melhorar, relativamente à prática anterior. Nesse sentido, começámos logo nesta semana com a avaliação da leitura, tendo em conta que as crianças deviam ter oportunidade de treinar a sua leitura e que, posteriormente, deviam, ler individualmente em voz alta. Para a concretização da avaliação foi preenchida uma grelha de avaliação cedida Professora Cooperante, onde estavam mencionados aspetos como a expressividade, dicção, entre outros.

Ainda assim, considero que será bastante relevante introduzir momentos de avaliação formativa que, de acordo com Lopes e Silva (2012), permitem ao professor estabelecer objetivos através da planificação, ajustando as estratégias de acordo com as características dos alunos e os ritmos de aprendizagem. Para além disso, os mesmos autores mencionam que, para os alunos, este tipo de avaliação permite desenvolver a aprendizagem através da compreensão da mesma, dado que o *feedback* amplia o potencial de aprendizagem (*ibidem*).

Relativamente às intervenções propriamente ditas, da semana anteriormente mencionada, devo acrescentar que as maiores dificuldades incidiram sobre a gestão do grupo e do tempo. Tal como refere Haigh (2010) devemos conceber um caminho de aprendizagem para uma aula em específico. Penso que as nossas planificações vão ao encontro desta conceção, ainda assim, as diferenças entre ritmos de aprendizagem e resolução de exercícios foi bem visível durante estes primeiros dois dias. Ainda assim, o mesmo autor acrescenta que, é nestes momentos iniciais que o professor deve conseguir

identificar quais os alunos que se inserem em cada uma das etapas de resolução das propostas (*ibidem*).

No que se refere ao controlo do comportamento, tal como menciona Estanqueiro (2012, p.61), “Os professores conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica, não apenas pelo seu estatuto profissional. O modo como exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos”. Nesse sentido, tentámos levar propostas apelativas, estimulantes, tendo em conta as indicações e conteúdos dados pela professora cooperante. Para além trabalhámos a questão dos valores e comportamentos, na sequência do que já foi trabalho no ano anterior, introduzindo ainda, uma grelha de comportamentos.

Aceitando o conselho da professora cooperante, explicámos de que forma iria funcionar, apresentando as regras, a legenda, placar dos chefes e todos os elementos necessários à introdução consciente, por parte das crianças, de um novo elemento de avaliação formativa. Só na semana de 20 e 21 de outubro se deu início à proposta e, nesse sentido, algumas regras devem ser lembradas, bem como a autoavaliação e heteroavaliação deve ser concretizada por parte das crianças, diariamente. Arends (2008) refere que a discussão em sala de aula pode levar as crianças a compreender conceitos, estabelecer compromissos, aumentar o grau de envolvimento e ainda, desenvolver competências ao nível da comunicação do pensamento.

Iniciámos ainda outro projeto denominado, “Dicionário de Um Descobridor de Palavras” que tem como principal objetivo estimular as crianças a conhecer palavras novas partindo da sua opinião sobre as mesmas. Para além disso, trata-se de um projeto a longo prazo que implica um registo constante, datado e rigoroso. As crianças devem colocar sempre as suas expectativas relativamente a uma palavra com o intuito de perceber se a sua ideia corresponde à definição real após a pesquisa no dicionário. As crianças mostraram-se bastante entusiasmadas, tratando-se de uma forma ativa de construção e reconstrução do conhecimento previamente adquirido em contextos anteriores.

Um aspeto que me chamou bastante à atenção está relacionado com a motivação mostrada pelas, para o trabalho das expressões, de uma forma geral. Tanto em momentos de observação como no início das intervenções foi visível o entusiasmo e excitação que as crianças demonstravam quando lhes era apresentada determinada

proposta. Nesta semana em específico foram trabalhadas as áreas da Música e da Expressão Plástica, mais concretamente, foi apresentado o concerto n.º 3 de Vivaldi. A partir daqui desenrolou-se uma atividade de audição e, posteriormente, as crianças deviam desenhar ao som daquela música.

Nesta proposta, foi bastante gratificante ver a diversidade de desenhos na turma como também a reação das crianças aquando do momento em que lhes foi dito qual o título da obra de Vivaldi. Muitas crianças foram estimuladas pela música a representar objetos e pessoas que não se ligavam nada ao tema do concerto e o seu espanto foi notório quando anunciámos que tinham acabado de ouvir uma canção com o nome de “Outono”. Para além disso, algumas crianças registaram instrumentos que pensavam fazer parte da música (ver figuras 1, 2 e 3), grupos de músicos com os seus instrumentos a tocar em conjunto, (ver figuras 4, 5 e 6), paisagens (ver figura 7), momentos que lhes transmitiam felicidade (ver figura 8), desejos, entre outros.

Para terminar, considero relevante mencionar que, apesar das dificuldades mencionadas, o começo desta nova fase da Prática Pedagógica Supervisionada me surpreendeu e me motivou para continuar a trabalhar com estas crianças. São um grupo muito peculiar, desafiante e que me pode ajudar a crescer enquanto profissional de educação no 1.º Ciclo.

Referências Bibliográficas:

- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª ed.). España: McGraw-Hill.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores* (2.ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar: grandes ideias, regras simples*. Alfragide: Academia do Livro.
- Lopes, J., & Silva, H. (2009). *A Aprendizagem cooperativa em sala de aula - um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel

Anexos da reflexão



Figuras 1, 2 e 3: Representações de Instrumentos realizados por três crianças, de forma individual.



Figuras 4, 5 e 6: Representações de pessoas com instrumentos realizados por três crianças, de forma individual.



Figura 7: Representação de uma paisagem realizado por uma criança, de forma individual.



Figura 8: Representação de um momento de alegria e felicidade realizado por uma criança, de forma individual.

Anexo X - Autorização para recolha de dados

Exmo Encarregado de Educação,

Eu, Tânia Filipa Vieira dos Santos, aluna do Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS), encontro-me na fase de recolha de dados para a concretização do relatório final de mestrado, cuja questão de partida é: ***Qual a perceção das crianças do 3.º ano de escolaridade sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical realizadas em sala de aula?***

Este estudo será desenvolvido durante o presente período letivo, com a turma do seu educando(a). Assim, para a sua concretização, é necessário proceder à gravação, audiovisual, de algumas aulas e recorrer à elaboração de entrevistas, a fim de perceber quais são as ideias dos alunos relativamente à questão acima apresentada.

Desta forma, venho por este meio solicitar a sua autorização para entrevistar e áudio-gravar o seu educando, salvaguardando que o teor dos dados recolhidos serão unicamente utilizados para a concretização desta investigação, mantendo a privacidade e anonimato dos participantes.

Acrescento que me encontro disponível para prestar qualquer esclarecimento no que diz respeito à minha investigação, caso considere necessário esclarecer mais alguma questão.

Agradeço, desde já, a sua colaboração.

Cumprimentos,

Estagiária Tânia Santos

Eu,,
Encarregado de Educação do aluno, autorizo/ não
autorizo (**riscar o que não interessa**) que a estagiária Tânia Filipa Vieira dos Santos entreviste
e grave o meu educando, no âmbito do seu relatório de mestrado.

Data:/...../.....

.....

(Assinatura do Encarregado de Educação)

Anexo XI - Guião do inquérito por questionário

Sou aluna da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria e, estou na vossa sala a desenvolver o estágio do último ano do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por isso, pretendo desenvolver um estudo com a vossa turma, envolvendo a música.

Nesse sentido, precisava que me ajudassem e respondessem a algumas questões sobre os vossos hábitos e gostos relativamente à música. Na primeira parte do questionário, devem preencher alguns dados pessoais mas no meu trabalho eu não vos irei identificar.

Nome: _____

Idade: _____

Sexo: _____

Questões a responder:

1. Gostas de música? Porquê?

2. Costumas ouvir música no teu dia-a-dia? Sim ☐ ***Não*** ☐

a. Quando? _____

b. Onde? _____

c. Com quem? _____

d. Porquê? _____

3. *Que canções costumavas ouvir? Porquê?*

4. *Qual a tua canção favorita? E o cantor(a)?*

5. *Gostas de cantar?*

Sim

☐

Não

☐

6. *Em que ocasiões costumavas cantar? Em público? Em casa? Porquê?*

7. *Gostas de cantar com os teus colegas de turma? Porquê?*

8. Participas em algum coro, banda ou escola de música?

Sim

☐

Não

☐

Onde?

9. Achas que cantas bem? Porquê?

Obrigada pela tua ajuda!😊

Anexo XII - Guião das entrevistas semiestruturadas A e B

O guião de entrevista apresentado é aplicado a seis alunos pertencentes a uma turma do 3.º ano de escolaridade, de uma escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencente ao concelho de Leiria. Estes seis alunos são escolhidos de forma aleatória, sendo que 5 contribuirão para o desenrolar do estudo e 1 para a concretização do pré-teste.

O tema da investigação centra-se em perceber qual **a percepção das crianças relativamente ao seu desempenho nas atividades de música, realizadas em sala de aula.**

No que diz respeito à questão de partida, esta é: ***Qual a percepção das crianças do 3.º ano de escolaridade sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical realizadas em sala de aula?***

Os objetivos da investigação são:

- Conhecer qual a percepção das crianças sobre o seu desempenho musical na interpretação de canções, quando cantam;
- Refletir sobre o papel das experiências pedagógicas na percepção das crianças sobre o seu próprio desempenho musical na interpretação de canções;
- Identificar a influência de fatores que influem na percepção do desempenho das crianças nas atividades de interpretação de canções;

Inicialmente são planificadas e desenvolvidas sequências de atividades musicais com as crianças respeitando as *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico (Vasconcelos, 2006)*, documento através do qual são mencionados atividades orientadoras da prática musical, nomeadamente: a audição, a interpretação e a criação.

Antes e depois da implementação das sequências de ensino e aprendizagem da música, as 5 crianças são entrevistadas de forma a perceber as suas percepções sobre o seu desempenho musical nas atividades de interpretação com a voz. Durante a primeira entrevista, são propostas pela investigadora, duas tarefas que implicam cantar. Na primeira, as crianças devem cantar um excerto de uma canção que gostem, já na segunda, a investigadora propõe às crianças a escolha de uma opção dentro daquelas

que lhe são apresentadas. As propostas apresentadas pela investigadora devem ter em conta que as canções escolhidas devem ser conhecidas pelas crianças e devem ser universais, nesse sentido. De forma mais concreta, a investigadora propõe a canção com o título “Parabéns a você” e a canção trabalhada numa atividade de audição no dia 27 de outubro, com o nome de “Postal dos Correios” dos Rio Grande.

Assim, são colocadas algumas questões às crianças, tais como?

- 10. Gostas de cantar? Quando? Onde? Com quem?***
- 11. Que canções costumavas cantar? Porquê?***
- 12. Queres cantá-la para mim?***
- 13. Trouxe aqui algumas canções. Queria que cantasses uma delas para mim. Pode ser?***
- 14. Qual é a tua opinião sobre a tua forma de cantar? Achas que cantas bem e afinado?***
- 15. O que achas que podes melhorar quando cantas?***
- 16. Achas que o teu desempenho pode melhorar se trabalharmos em atividades de interpretação/ canto? Porquê?***
- 17. Gostas de cantar na escola com os teus colegas de turma?***
- 18. Achas que os teus colegas cantam bem? Porquê?***
- 19. O que sentes quando cantas?***
- 20. O que achas sobre as atividades de música em sala de aula? Porquê?***

No término da sequência didática, as crianças voltam a ser entrevistadas, com o objetivo de perceber se a sua perceção sobre o seu desempenho musical se alterou e qual a razão que as levou a mudar de ideias. Nesse sentido, é importante mencionar que algumas questões se repetem, dado que o objetivo é comparar as perceções iniciais e finais das crianças, relativamente ao desempenho ao nível do canto.

- 1. Gostaste das atividades de música que temos vindo a desenvolver desde a 1.ª entrevista que fizemos?***
- 2. Qual foi a atividade que mais gostaste? Porquê?***
- 3. Qual é a tua opinião sobre a tua forma de cantar? Achas que cantas bem e afinado?***
- 4. O que achas que melhorou desde a 1.ª entrevista que fizemos?***
- 5. Em qual das atividades consideras que foste melhor? Porquê?***

6. *Achas que és melhor a cantar desde que fizemos atividades de música em sala de aula? Porquê? Em que é que és melhor?*

7. *O que achas que ainda poderias melhorar? Porquê?*

Relativamente aos teus colegas, achas que todos conseguiram atingir os objetivos das atividades? Porquê?

CATEGORIAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema:

- Perceções das crianças relativamente ao seu desempenho nas atividades de música em contexto de sala de aula.

Questão de partida:

- *Qual a percepção das crianças do 3.º ano de escolaridade sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical, realizadas em contexto de sala de aula?*

Objetivos do estudo:

- Conhecer qual a percepção das crianças sobre o seu desempenho nas atividades de interpretação musical com a voz;
- Refletir sobre o papel das experiências pedagógicas na percepção das crianças sobre o seu próprio desempenho musical;
- Perceber a influência da participação das crianças em atividades musicais fora da escola na percepção do seu desempenho ao nível da interpretação musical.

Blocos temáticos:

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado.

Bloco Temático B – Tarefa 1 e 2.

Bloco Temático C – Exemplos/ Experiências.

Bloco Temático D – Finalização.

Blocos Temáticos	Objetivos Específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/ Tópicos
A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	▪ Legitimar a entrevista; ▪ Motivar o entrevistado.	▪ “Estou a fazer um trabalho para a minha escola e preciso da tua ajuda. Estás disposto a colaborar?” ▪ “Então, será que me podes responder a algumas questões?” ▪ “Para poder rever a nossa conversa mais tarde, gostaria de a gravar, pode ser? A tua cara e o teu nome não são divulgados.”	▪ Criar uma relação de confiança com o entrevistado; ▪ Informá-lo do tema do estudo e os objetivos que se pretende alcançar com a entrevista; ▪ Explicitar a relevância da sua participação para a concretização do estudo em questão; ▪ Pedir permissão para gravar a entrevista, salvaguardando a sua imagem e identidade;
B – Tarefa 1	▪ Perceber quais as canções que o entrevistado costuma cantar? ▪ Identificar a justificação da sua escolha; ▪ Partilhar a canção, cantando-a;	▪ “Que canções costumas cantar? Porquê?” ▪ “Queres cantá-la para mim?”	▪ A criança responde às questões colocadas pela investigadora com o intuito de: identificar uma das suas canções favoritas, referir o porquê de ter mencionado aquela escolha e ainda, cantando um excerto da mesma.
B – Tarefa 2	▪ Escolher uma das propostas apresentadas e cantar o seu refrão; ▪ Explicitar qual a opinião sobre o seu desempenho individual quando canta, mais precisamente, se consegue fazê-lo afinado.	▪ “Trouxe aqui algumas canções. Queria que cantasses uma delas para mim. Pode ser?” ▪ “Qual é a tua opinião sobre a tua forma de cantar? Achas que cantas bem e afinado?”	▪ A criança deve identificar a canção a partir da qual canta o refrão; ▪ A criança define qual a sua opinião relativamente à forma de cantar, explicitando se considera fazê-lo de forma afinada.
	▪ Mencionar que aspetos considera ser possível melhorar; ▪ Explicitar a sua opinião relativamente	▪ “O que achas que podes melhorar quando cantas?” ▪ “Achas que o teu	▪ A criança deve responder às questões levantadas pela investigadora de forma a: justificar as suas respostas com argumentos; explicitar

C – Exemplos/ Experiências	ao que considera possível melhorar; ▪ Justificar as suas respostas; ▪ Referir se gosta ou não de cantar com os seus colegas de grupo; ▪ Mencionar qual a sua opinião no que diz respeito ao desempenho dos colegas de turma; ▪ Explicar o que sente nos momentos em que canta; ▪ Enumerar razões que o levam a gostar ou não das atividades de música em sala de aula; ▪ Explicitar se as atividades desenvolvidas em sala de aula foram do seu agrado; ▪ Identificar qual a sua favorita; ▪ Mencionar a sua opinião relativamente à sua forma de cantar; ▪ Explicitar se canta de forma afinada; ▪ Explicar qual a sua opinião sobre a evolução do seu desempenho desde a primeira entrevista; ▪ Identificar a atividade em que considera ter revelado melhor prestação; ▪ Justificar se considera ter melhorado ou não,	desempenho pode melhorar se trabalharmos em atividades de interpretação/canto? Porquê?” ▪ “Gostas de cantar na escola com os teus colegas de turma?” ▪ “Achas que os teus colegas cantam bem? Porquê?” ▪ “O que sentes quando cantas?” ▪ “O que achas sobre as atividades de música em sala de aula? Porquê?” ▪ “Gostaste das atividades de música que temos vindo a desenvolver desde a 1.ª entrevista que fizemos?” ▪ “Qual foi a atividade que mais gostaste? Porquê?” ▪ “Qual é a tua opinião sobre a tua forma de cantar? Achas que cantas bem e afinado?” ▪ “O que achas que melhorou desde a 1.ª entrevista que fizemos?” ▪ “Em qual das atividades consideras que foste melhor? Porquê?” ▪ “Achas que és melhor a cantar desde que fizemos atividades de música em	a sua opinião relativamente ao seu desempenho nas atividades em que canta; mencionar em que aspetos considera que deve melhorar; identificar se gosta ou não de cantar com os seus colegas de turma; demonstrar o que sente quando canta; explicitar se gostou ou não das atividades de música desenvolvidas em sala de aula; identificar qual a sua atividade favorita e que fez melhorar o seu desempenho. ▪ Cantar um excerto de uma canção que goste; ▪ Cantar um excerto de uma canção sugerida pela investigadora. ▪ A criança deve ainda: identificar se canta ou não de forma afinada; perceber se conseguiu ou não atingir os objetivos das tarefas; se há ou não aspetos a melhorar.
--	---	--	---

	desde o início das atividades de música em sala de aula; ▪ Indicar as razões que o levam a pensar se os seus colegas melhoraram e conseguiram atingir os objetivos das atividades; ▪ Justificar as suas respostas, apresentando argumentos.	sala de aula? Porquê? Em que é que és melhor?” ▪ “O que achas que ainda poderias melhorar? Porquê?” ▪ “Relativamente aos teus colegas, achas que todos conseguiram atingir os objetivos das atividades? Porquê?”	
D - Finalização	▪ Demonstrar uma atitude de reconhecimento e agrado para com a disponibilidade do participante nesta entrevista, expressando que foi relevante no desenrolar do estudo.	▪ “Obrigada pela tua ajuda e participação neste estudo.” ▪ “Gostaste de me ajudar a responder a estas questões para a trabalho?”	▪ Agradecer aos participantes por toda a ajuda e disponibilidade durante a concretização do estudo; ▪ Partilhar com o entrevistado a informação recolhida com a sua participação.

Anexo XIII - Reflexão da 3.^a semana de intervenção do 3.º semestre

Período: 27 e 28 de outubro de 2014

Leiria, 4 de novembro de 2014

A semana de intervenção, correspondente aos dias 27 e 28 de outubro, foi a semana orientada pela minha colega de prática pedagógica, Diana Marques. Durante os dias acima mencionados, foi importante adotar papel de estagiária observante, não só das suas opções didáticas mas também no que diz respeito à reação das crianças, perante determinada proposta. Como refere Estrela (2008), a observação trata-se de um processo contínuo na formação de professores. Acrescenta que esta estratégia, auxilia os professores a:

i) reconhecer e identificar fenómenos; ii) apreender relações sequenciais e causais; iii) ser sensível às reacções dos alunos; iv) pôr problemas e verificar opções; v) recolher objectivamente informação, organizá-la e interpretá-la; vi) situar-se criticamente face aos modelos existentes; vii) realizar a síntese entre a teoria e a prática (Estrela, 2008, p.58).

Tal como está explícito no Plano de Turma (2013) cedido pela Professora Cooperante, a maioria das crianças apresenta inúmeras dificuldades ao nível do Português, mais concretamente, na escrita. Nesse sentido, considerámos relevante estimular as crianças para o exercício da escrita através da construção de um texto descritivo. Como forma de iniciar a atividade, foi apresentada uma imagem escolhida pelas estagiárias. As crianças deviam observá-la com atenção, centrando-se em características físicas do monstro e ainda, imaginar como seria caso fosse real, atribuindo-lhe qualidades e defeitos.

Uma vez que a Professora Cooperante nos aconselhou nesse sentido, optámos por mostrar a imagem durante um tempo limitado, com o objetivo de focar a atenção das crianças apenas na observação, sendo que, no momento seguinte, as crianças tinham tempo para descrever aquela personagem, de acordo com a sua interpretação pessoal e com as indicações dadas anteriormente. A capacidade de escrever textos é, para Barbeiro e Pereira (2007, p.5), “uma exigência generalizada da vida em sociedade”.

Nesse sentido, considero que o professor deve ser responsável por estimular as crianças a escrever cada vez melhor, com propostas que levem a aprendizagens sucessivas e motivantes para o seu desenvolvimento e vontade de melhorar. Para além disso, a escrita trata-se de atividade bastante complexa que implica a mobilização de inúmeros conhecimentos ao nível da língua. Assim, a escrita “é a capacidade de seleccionar e combinar as expressões linguísticas, organizando-as numa unidade de nível superior, para construir uma representação do conhecimento” (Barbeiro & Pereira, 2007, p.15). Por outras palavras, trata-se da junção de um conjunto de processos, que implica a ativação de certos conhecimentos, de forma a criar um texto coeso e coerente (*ibidem*).

Na área da Matemática, as crianças concretizaram as fichas mencionadas na planificação do dia 28 de outubro, tendo como base a resolução de problemas. Com o desenrolar deste momento, foi possível observar que as crianças demonstram algumas dificuldades na interpretação do problema, mais concretamente, de acordo com o vocabulário usado. Revelam dificuldades em perceber o que lhes é pedido e ainda na identificação dos dados para a resolução dos problemas.

De acordo com as minhas observações, considero que, enquanto estagiária, devo promover situações diversificadas de aquisição de vocabulário nos vários contextos, como forma de preparar e auxiliar as crianças na compreensão dos problemas que lhes são propostos diariamente. Para além disso, a resolução de problemas é indispensável no 1.º CEB e, nesse sentido, Boavida *et al.* (2008, p.22) enumeram alguns passos que os alunos devem seguir: “i) os alunos necessitam de ler (ou de quem lhes leia) o problema; ii) compreender quantidades e relações envolvidas; iii) traduzir a informação em linguagem matemática, efectuar procedimentos necessários e verificar se a resposta obtida é plausível”. Esta conceção, revela pontos comuns com a teoria de Polya (1995) que definiu quatro fases para a resolução de problemas sendo que, de acordo com este caso particular, saliento a compreensão do problemas e ainda a avaliação dos resultados obtidos através da discussão das estratégias.

Na área complementar, decidimos abordar a questão dos sentimentos e das emoções, dado que, tal como relato na reflexão anterior, as crianças tinham mostrado confundir estes dois conceitos, de forma constante durante o dia a dia. Tal como é mencionado na planificação correspondente, no dia 28 de outubro, foi apresentado um PowerPoint às crianças com diversas imagens que deviam observar e interpretar. Para além disso, foram discutidos os dois conceitos acima mencionados.

Através dos exemplos práticos, de situações pessoais e das imagens apresentadas as crianças começaram a relacionar os conceitos. Arends (2008) menciona a relevância da motivação intrínseca, ou seja, aquela que parte das motivações interesses das crianças. Refere ainda alguns exemplos, sendo que menciono apenas um: “relacionar as aulas com as vidas das crianças” (*ibidem*, p.157). Na prática, considero que este referente foi fulcral para a aprendizagem das crianças, dado que lhes foi dada a oportunidade de transmitir exemplos de situações em que já se sentiram de determinada forma.

Trabalhar este tipo de questões, como os sentimentos e emoções é muito gratificante enquanto profissional de educação e enquanto pessoa, dado que as crianças têm sempre uma capacidade enorme de nos surpreender. Um dos exemplos dados por uma criança referia-se ao “amor dos pais pelos seus filhos”, o que desencadeou uma outra questão, aqueles pais que abandonam os seus filhos e, no meio de uma discussão sobre isso, várias crianças mostraram uma visão madura e a sua perspetiva crítica relativamente ao assunto.

Assim, questioneei: “Mas esses pais não amam os seus filhos? É isso que vocês acham?”. Logo várias crianças se mostraram espantadas e colocaram de imediato o dedo no ar para responder, dizendo: “Não, eles abandonam os filhos porque não podem criá-los”, “Porque não têm dinheiro nem condições”, “Mas assim, eles estão a pensar no bem deles, deixam-nos em algum lado para que alguém lhes dê uma vida melhor”, “Eles não querem o mal dos filhos, gostam deles”. Esta situação fez-me refletir sobre a importância deste tipo de trabalho, sendo que, neste contexto, manifestou alguma discussão. As crianças tiveram oportunidade de partilhar e discutir as suas opiniões, de acordo com aquilo em que acreditavam.

Na minha opinião, este tipo de propostas com participação ativa das crianças fazem com que se tornem cidadãos reflexivos, questionadores e críticos em relação ao que os rodeia e aos seus valores. Por outras palavras, enquanto professores devemos levar as crianças a partilhar experiências e opiniões, dado que, ao mesmo tempo estamos a “ajudar a formar cidadãos participativos e críticos” (Estanqueiro, 2010, p. 39).

Durante esta semana de prática pedagógica, foi também momento de concretizar o pré-teste da entrevista elaborada previamente, com intuito de desenvolver a minha investigação para o relatório escrito. A minha maior preocupação prendia-se com a criança, de forma mais concreta, com o facto de poder estar nervosa, com medo ou sem disposição para responder às minhas questões.

No momento que antecedeu à entrevista percebi que estava enganada e que a criança se encontrava bastante entusiasmada e ansiosa pelo momento da entrevista. Ainda assim, tinha receio de não me fazer entender e, por isso, tentei levar a entrevista do pré-teste como uma conversa. Durante a conversa, fui colocando outras questões, de acordo com o seguimento do discurso da criança, tentei dar um feedback ou resposta de incentivo à criança e ainda, falar pausadamente. Tal como menciona Bogdan e Biklen (1994), nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistador deve comunicar ao entrevistado o seu interesse pessoal com aquela entrevista. O investigador deve ainda, utilizar expressões faciais, estar atento e pedir para que sejam clarificadas algumas questões, caso considere relevante.

Ainda assim, após a primeira audição da gravação, considero que, de forma inconsciente, repeti muitas vezes uma frase que passo a mencionar: “Então e diz-me lá uma coisa, (...)”. A criança mostrou-se bastante participativa, dando exemplos, gesticulando, cantando e ainda, revelando alguns conhecimentos ao nível da música, como por exemplo, mencionou algumas referências pessoais na música, ao timbre, à afinação, à existência de atividades de música na sala de aula e ainda, à forma de cantar dos seus colegas de turma.

Na minha opinião, tratou-se de uma experiência bastante enriquecedora, não só como ponto de partida para o meu relatório de mestrado, mas também como ponto de partida para novas reflexões, principalmente, no que diz respeito ao papel da música em contexto de 1.º ciclo, em contexto de sala de aula.

No que se refere ao primeiro ponto mencionado, no sentido em que o professor deve ter sempre uma atitude reflexiva, no que diz respeito à sua prática, em constante construção. Tal como menciona Alonso e Roldão (2005, p.113), “A dimensão reflexiva está no centro de todas as competências profissionais e passa pela forma como é articulada a teoria e prática no processo de formação”. Na mesma linha de pensamento, as autoras mencionam a relevância de articular a reflexão e a investigação, no sentido em que uma deve proporcionar a outra, ou seja, a nossa prática diária proporciona reflexões sobre a ação e, conseqüentemente, a preocupação de produzir novos conhecimentos (*ibidem*).

No que se refere ao segundo ponto mencionado, devo que referir que, hoje em dia, o trabalho da música em sala de aula deve ter em conta, os quatro organizadores concebidos por Vasconcelos (2006), de forma interdependente: Perceção sonora e musical, criação e experimentação, interpretação e comunicação e ainda culturas musicais nos contextos. Nesse sentido, mencionei a relevância de valorizar os conhecimentos prévios que as crianças nos trazem. Elas revelam conhecimentos ao nível dos conceitos e da literacia musical, mas também de géneros e estilos musicais, de acordo com os contextos em que os conheceram ou costumam ouvir.

Referências Bibliográficas:

- Alonso, L., & Roldão, M. (2005). *Ser professor do 1.º Ciclo: Construindo a Profissão*. Coimbra: Edições Almedina.
- Arends, R. (2008). *Aprender a Ensinar* (7.ª ed.). Aravaca: The McGraw-Hill.
- Barbeiro, L., &. (2007). *O ensino da escrita: Dimensão Textual*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Boavida, A., Paiva, A., Cebola, G., & Vale, I. &. (2008). *A experiência matemática no ensino básico: programa de formação contínua em matemática para professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. Lisboa: DGIDC.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação - O Papel dos Professores* (2.^a ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Estrela, A. (2008). *Teoria e prática de observação de classes: uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora .
- Polya, G. (1995). *A arte de recolher problemas: um novo aspecto do método matemático*. Rio de Janeiro: Editora Interciência.
- Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.ºCiclo do Enisno Básico*. Lisboa: APEM.

Anexo XIV - Planificação da 1.ª atividade com a canção "Postal dos Correios"

 escola superior de educação e ciências sociais instituto politécnico de leiria	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II Ano Letivo 2014/2015	
	Professora Supervisora: Sandrine Milhano	Mestrandas: Diana Marques e Tânia Santos
	3.º Ano de Escolaridade 19 Crianças – 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino	

Planificação do dia 27 de outubro de 2014

Contextualização:

Na última hora do dia, em Expressões será realizada uma atividade de integração entre as áreas de Português e Música, mais concretamente, o modelo de “symmetric correlations” de Russel-Bowie (2006). De acordo com o autor, este modelo refere-se à integração que é realizada quando duas áreas distintas utilizam o mesmo material para atingir determinado objetivo. Para além disso, a integração em educação promove a aprendizagem como um todo, através de experiências em que as crianças possam generalizar os conhecimentos e aplicá-los noutras situações ou contextos.

Áreas, Domínios e Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias/Descrição da Proposta Educativa	Duração	Recursos Humanos e Materiais
Português <u>Compreensão do Oral</u> - Instruções; indicações. <u>Expressão Oral</u>	Prestar atenção ao que ouve de modo a tornar possível: - Cumprir instruções. Participar em atividades de	- Nesta hora, a estagiária começa por explicar que vão trabalhar conteúdos relacionados com Música e que, portanto, vão realizar uma atividade de audição. Para isso, conversa com os alunos acerca do título da canção que vão escutar (“Postal dos Correios”), da banda (Rio Grande) e do seu ano de edição (1996).	10’	Humanos - 20 Crianças; - Professora Cooperante; - 2 Mestrandas.

- Regras e papéis da interação oral; <u>Leitura</u> - Carta: fórmulas de saudação e despedida; assunto; data; remetente, destinatário. Expressões – Música - Percepção sonora e musical. Português <u>Compreensão do Oral</u> - Plano discursivo; - Intencionalidade comunicativa.	expressão orientada respeitando regras e papéis específicos: - Ouvir os outros; - Esperar a sua vez; - Respeitar o tema. Fazer uma leitura que possibilite: - Identificar as principais características de tipos de texto; - Identificar o sentido global de um texto. - Explora e identifica os elementos básicos da música; - Identifica auditivamente os estilos musicais. - Manifestar ideias, sensações e sentimentos pessoais, suscitados pelos	- Após a conversa, a estagiária propõe às crianças a audição da canção pela primeira vez, em silêncio. No final, a estagiária pergunta se já conheciam a canção e se a letra da canção lhes lembra algum conteúdo de Português. Caso as crianças não identifiquem que a canção está relacionada com a redação de uma carta, a estagiária questiona-os acerca da forma como a letra da canção está estruturada, até que as crianças identifiquem o conteúdo em causa. Para além disso, entrega a cada criança uma folha com a letra da canção. - De seguida, antes da turma escutar a canção, pela segunda vez, é distribuída uma folha com as questões: “Qual o estilo musical desta canção?”, “O que escutaram é instrumental ou vocal?”, “Quantos timbres vocais diferentes escutaram?”, “São timbres femininos ou masculinos?”. É explicado que devem responder às questões em silêncio e individualmente, enquanto escutam a canção (como forma de avaliação). Para isso, é explorada a definição de “timbre” e “timbre vocal”, de modo a que os alunos sejam capazes de responder às questões. No final, as folhas são recolhidas e discutidas as respostas, que apenas são corrigidas após a terceira audição. - Na terceira audição, as crianças devem escutar com atenção a canção, para que seja possível o confronto com as respostas dadas na audição anterior e uma síntese dos aspetos abordados. - No final, será entregue um documento às crianças com algumas perguntas acerca do que sentiram ao escutaram	15’ 15’ 15’ 5’	Materiais - Canção “Postal dos Correios”, da banda Rio Grande; - Computador; - Colunas; - 19 Folhas com questões relacionadas com a canção; - 19 Folhas com questões acerca do que sentiram e aprenderam com a atividade.
---	---	---	--	---

<u>Escrita</u> - Palavra, frase, texto.	discursos ouvidos (uma audição musical). - Elaborar por escrito respostas a questionários.	esta canção e o que aprenderam com esta atividade de audição.		
Referências Bibliográficas: ▶ Russel-Bowie, D. (2006). <i>To integrate or not to integrate: that is the question! Maintaining unity and integrity across the arts in an integrated curriculum</i> . University of Western Sydney. ▶ Vasconcelos, A. (2006). <i>Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico</i> . APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.				

Anexo XV - Planificação da 2.ª atividade com a canção "Postal dos Correios"

	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II Ano Letivo 2014/2015	
	Professora Supervisora: Sandrine Milhano	Mestrandas: Diana Marques e Tânia Santos
	3.º Ano de Escolaridade 19 Crianças – 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino	

Planificação do dia 4 de novembro de 2014

Contextualização:

Na área das Expressões optámos por trabalhar a área da Música, de forma mais concreta, trabalhar uma atividade de Interpretação Musical, tendo por base uma canção já conhecida pelas crianças “Postal dos Correios” (1996) de Rio Grande. Pretende-se assim desenvolver a vontade de cantar por parte das crianças, de acordo com os conhecimentos adquiridos nas propostas educativas. Tal como indica Vasconcelos (2006), a prática vocal é um dos instrumentos essenciais a utilizar pelas crianças, no 1.ºCiclo. Nessa perspetiva, devemos ter em conta que a voz “ [...] deve ser explorada de diferentes modos contribuindo para o seu bom desenvolvimento” (*ibidem*, p.10).

Áreas, Domínios e Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias/Descrição da Proposta Educativa	Duração	Recursos Humanos e Materiais
Expressões – Música <u>Perceção Sonora e Musical</u> - Ritmo; - Altura; - Género Musical;	- Explora e identifica os elementos básicos da música; - Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, harmónicas e	- A estagiária começa por questionar as crianças sobre a canção escutada na semana passada, colocando algumas questões: “Alguém se recorda da canção escutada na semana passada? (Postal dos Correios) Quem eram os seus intérpretes? (Rio Grande – Tim, Rui Veloso) A que género musical pertence? (Pop/ Rock) Qual o seu ano de edição? (1996)” . - No momento seguinte, as crianças voltam a escutar a	60’	Humanos - 20 Crianças; - Professora Cooperante; - 2 Mestrandas.

<u>Culturas Musicais nos Contextos</u>	formais; - Identifica auditivamente o género musical. - Identifica estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos onde se inserem; - Recolhe informação sobre processos vários de criação e interpretação de diferentes tipos de música.	canção, duas vezes como forma de a recordarem. Devem ainda recorrer ao seu caderno, no qual está a letra da canção, distribuída pelas estagiárias na aula anterior. - Após a primeira audição, as crianças são questionadas sobre o possível tema da canção: “Sabem qual o tema desta canção? O que vos parece que estavam a sentir quando a escreveram?” (Emigração, tristeza, saudade, por exemplo). - Após a segunda audição, são colocadas algumas questões tais como: “A letra da canção está escrita em prosa ou em verso? (verso) Quantas estrofes conseguem identificar? (cinco).” - Posteriormente, a estagiária solicita a uma criança que leia a letra da canção em voz alta, dado que já é conhecida por elas. De seguida, todas as crianças e a estagiária devem ler a letra da canção, de acordo com o ritmo. Assim, a estagiária explica às crianças o que é o ritmo de uma canção. O exercício deve ser repetido duas vezes, caso a estagiária interveniente considere necessário. - A estagiária convida as crianças a interpretar vocalmente a canção, sendo que, começamos apenas pela primeira estrofe. Depois da concretização do exercício, as crianças voltam a interpretar aquela estrofe com o auxílio da estagiária, mas sem a canção a tocar. Por fim, as crianças devem experimentar cantar sem qualquer auxílio. - Para terminar, a estagiária propõe que as crianças se dividam em dois grupos distintos, definidos pelo género, um grupo de rapazes e outro de raparigas. A ideia é que cada um dos grupos volte a repetir o exercício proposto anteriormente, primeiro o grupo das raparigas e depois o dos rapazes.		
<u>Interpretação e Comunicação</u>	- Canta individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e a leitura; - Comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece; - Apresenta e interpreta publicamente, na escola, obras vocais e instrumentais..			Materiais - Canção “Postal dos Correios”, da banda Rio Grande; - Computador; - Colunas; - 19 Cadernos diários com a letra da canção.

Referências Bibliográficas:

- ▶ Russel-Bowie, D. (2006). *To integrate or not to integrate: that is the question! Maintaining unity and integrity across the arts in an integrated curriculum*. University of Western Sydney.
- ▶ Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico*. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.

Anexo XVI - Planificação da 3.ª atividade com a canção "Postal dos Correios"

 escola superior de educação e ciências sociais instituto politécnico de leiria	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II Ano Letivo 2014/2015	
	Professora Supervisora: Sandrine Milhano	Mestrandas: Diana Marques e Tânia Santos
	3.º Ano de Escolaridade 19 Crianças – 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino	

Planificação do dia 17 de novembro de 2014

Contextualização:

Na área de Expressões, trabalhamos a Música, mais propriamente, a canção “Postal dos Correios” (1996) de Rio Grande. Esta semana as atividades serão de interpretação e criação, de acordo com a sequência mencionada por Vasconcelos (2006) e que deve ser respeitada a cada sequência didática apresentada às crianças. De acordo com este autor, “O processo de ensino e aprendizagem da educação musical consiste na interação de um conjunto de actividades relacionadas com a audição, interpretação e composição” (Vasconcelos, 2006,p.6).

Áreas, Domínios e Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias/Descrição da Proposta Educativa	Duração	Recursos Humanos e Materiais
Expressões – Música <u>Culturas Musicais nos Contextos</u>	- Identifica estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas e os contextos onde se inserem; - Recolhe informação sobre processos vários de criação e interpretação de diferentes	- As crianças são informadas que vão continuar a trabalhar a canção “Postal dos Correios” (1996) de Rio Grande. De seguida, recordam o que fizeram na aula anterior. - As crianças recordam a leitura da canção com ritmo , em grande grupo com auxílio da estagiária e depois sem auxílio. - Após a revisão, as crianças começam a interpretar vocalmente em dois grupos divididos de acordo com o	20'	Humanos - 20 Crianças; - Professora Cooperante; - 2 Mestrandas.

<u>Interpretação e Comunicação</u>	tipos de música. - Canta individualmente e em grupo, canções e melodias de diferentes épocas, estilos e culturas musicais utilizando a memória e a leitura; - Comenta audições de música gravada e ao vivo de acordo com os conceitos adquiridos e códigos e convenções que conhece; - Apresenta e interpreta publicamente, na escola, obras vocais e instrumentais.	gênero. Assim, tal como na semana anterior, as raparigas interpretam o 1.º e o 3.º verso e os rapazes o 2.º e o 4.º, ou seja, de forma alternada. - De seguida, a estagiária propõe que as crianças voltem a interpretar a letra da canção até à 2.ª estrofe, repetindo as vezes que sejam necessárias para as crianças. - Posteriormente, voltam a trabalhar em grupos, consoante o género e assim, as raparigas interpretam a 1.ª estrofe e os rapazes a 2.ª, de acordo com as vozes dos intérpretes originais, as vezes que se considerem necessárias. - No último momento da atividade de Música, as crianças devem trabalhar divididas em cinco grupos (4 grupos de 5 elementos e 1 grupo de 4), de acordo com as indicações da estagiária. - Já com os grupos formados, a estagiária explica que a intenção é a criação de um ostinato rítmico, dando dois exemplos, um com o exemplo da canção dos Queen “We will rock you” e outro com a canção a trabalhar. - As crianças devem, em grupo, utilizar dois sons do corpo para criar um ostinato rítmico que represente cada uma das estrofes da canção. As crianças devem respeitar o tempo que lhes é dado para a concretização da atividade. - No final, devem apresentar à turma, permanecendo no seu lugar. Caso seja possível, numa segunda vez, enquanto um grupo apresenta, os outros devem interpretar vocalmente a canção. - No final, é distribuída pelas crianças uma pequena ficha para que elas respondam a algumas questões sobre o seu desempenho durante a atividade.	40’	Materiais - Computador; - Colunas; - Canção “Postal dos Correios”. - 19 Fichas.
<u>Criação e Experimentação</u>	- Explora e organiza diferentes tipos de materiais sonoros para expressar determinadas ideias, sentimentos, partindo da sua experiência e imaginação. - Explora ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos e temáticas.			
Referências Bibliográficas: ► Vasconcelos, A. (2006). <i>Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico</i>. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.				

Anexo XVII - Planificação da 1.ª atividade com a canção "Os Putos"

	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II Ano Letivo 2014/2015	
	Professora Supervisora: Sandrine Milhano	Mestrandas: Diana Marques e Tânia Santos
	3.º Ano de Escolaridade 19 Crianças – 9 do sexo feminino e 10 do sexo masculino	

Planificação do dia 1 de dezembro de 2014

Contextualização:

Na área de Expressões, centramo-nos na componente da Educação e Expressão Musical, uma vez que esta proposta integrará um dos relatórios de investigação e retrata o início da última sequência de atividades de audição, interpretação e criação, respetivamente. A escolha do estilo musical teve como base o trabalho desenvolvido anteriormente nesta área. Para além disso, trata-se de aproximar as crianças de um elemento importante da cultura portuguesa, o fado. Desde 2011, este estilo musical foi considerado pela UNESCO como Património Imaterial da Humanidade. Vasconcelos (2006) refere que a escolha de reportório musical para trabalhar a música no 1.º CEB, deve abranger épocas diversificadas, bem como “valorizar o património musical português” (p. 7).

Áreas, Domínios e Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias/Descrição da Proposta Educativa	Duração	Recursos Humanos e Materiais
Expressões – Música <u>Interpretação e Comunicação</u>	- Comenta audições de música gravada de acordo	- A estagiária começa por explicar que irão escutar várias canções e excertos de canções , relativas ao estilo musical do fado. - Assim, as crianças começam por escutar a canção “Os	60'	Humanos - 20 Crianças; - Professora Cooperante; - 2 Mestrandas.

<u>Perceção sonora e musical</u> - Ritmo; - Instrumentos musicais. <u>Culturas Musicais nos Contextos</u> - Estilo musical – fado.	com os conceitos adquiridos; - Identifica auditivamente características rítmicas; - Identifica auditivamente os instrumentos musicais utilizados; - Utiliza vocabulário apropriado para descrever e comparar diferentes tipos de sons de estilos e géneros similares. - Identifica estilos musicais e culturas musicais diferenciados e os contextos em que se inserem.	putos” de Carlos do Carmo. Após esse momento as crianças devem saber identificar o estilo musical da canção e, nesse sentido, a estagiária questiona-os “Qual o estilo do excerto que acabámos de escutar?” (Fado). - Partindo deste momento, a estagiária questiona as crianças relativamente ao seu conhecimento sobre outras canções de fado. Apresentando depois um excerto da canção “Barco Negro” de Amália Rodrigues. Para além disso, as crianças são questionadas: “Conhecem esta intérprete? Qual o seu nome? Conhecem mais alguma canção sua? Qual?” - Terminado o diálogo, as crianças devem escutar um excerto da canção “Desfado” de Ana Moura. Depois desta audição, procedemos à audição do último excerto, “Rosa Branca” de Mariza. - No momento seguinte, é apresentado um PowerPoint com imagens de cada um dos intérpretes e com as características do estilo musical. Ainda assim, a estagiária escuta as ideias principais das crianças, relativamente às características do estilo musical. - Após a audição, as crianças devem ser capazes de identificar o refrão, o número de estrofes e de versos e ainda explicar qual o tema da canção.		Materiais - 3 Excertos das canções: “Barco Negro” de Amália Rodrigues, “Desfado” de Ana Moura e “Rosa Branca” de Mariza; - 1 Canção “Os Putos” de Carlos do Carmo. - Colunas; - Computador; - Tela e Projetor.
Referências Bibliográficas: ► Vasconcelos, A. (2006). <i>Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico</i>. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.				

Anexo XVIII - Planificação da 2.ª atividade com a canção "Os Putos"

	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II Ano Letivo 2014/2015	
	Professora Supervisora: Sandrine Milhano	Mestrandas: Diana Marques e Tânia Santos
	3.º Ano de Escolaridade 20 Crianças – 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino	

Planificação do dia 16 de dezembro de 2014

Contextualização:

No último dia de aulas, as propostas planificadas são mais dinâmicas, como forma de motivar as crianças e fazê-las perceber que trabalhar conteúdos também pode ser estimulante quando relacionados com outras áreas curriculares. Assim, começamos o dia com uma atividade de interpretação vocal, através da qual se pretende que as crianças sejam capazes de interpretar vocalmente, de forma individual e em grupo, obras musicais utilizando a memória, mas também que sejam capazes de comentar as interpretações ao vivo (Vasconcelos, 2006).

Áreas, Domínios e Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias/Descrição da Proposta Educativa	Duração	Recursos Humanos e Materiais
Expressões – Música <u>Perceção sonora e musical</u> - Ritmo. <u>Culturas Musicais nos Contextos</u> - Género musical – Fado. <u>Interpretação e Comunicação</u> - Interpretação vocal.	- Comenta audições de música gravada de acordo com os conceitos adquiridos; - Identifica auditivamente características rítmicas; - Identifica auditivamente os instrumentos musicais utilizados; - Utiliza vocabulário apropriado para descrever e comparar diferentes tipos de sons de estilos e géneros similares. - Identifica estilos musicais e culturas musicais diferenciados e os contextos em que se inserem.	- As crianças começam por recordar quais as canções ou excertos de canções escutadas relativas ao género musical Fado (“Barco Negro” de Amália Rodrigues, “Desfado” de Ana Moura, “Rosa Branca” de Mariza e “Os Putos” de Carlos do Carmo), no dia 1 de dezembro. - Após uma conversa com as crianças, são distribuídos os cadernos onde estão as letras da última canção mencionada anteriormente. Com recurso à letra, as crianças devem identificar o refrão. - Posteriormente, as crianças devem interpretar vocalmente: ▪ A 1.ª, 2.ª, 4.ª e 5.ª estrofes em grande grupo, sendo que a interpretação é repetida duas vezes para cada estrofe. - De seguida, as crianças são divididas em 4 grupos de 5 elementos. O intuito é levar cada grupo a interpretar a estrofe que lhe é atribuída, inicialmente acompanhado pela estagiária e pela canção. - No final, caso se considere viável, podemos experimentar sem a canção e, nesse caso, a estagiária atuante interpreta o refrão.	45’ 45’	Humanos - 20 Crianças; - Professora Cooperante; - 2 Mestradas. Materiais - Canção “Os Putos” de Carlos do Carmo; - 1 Computador; - 2 Colunas.
Referências Bibliográficas: ► Vasconcelos, A. (2006). <i>Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico</i>. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.				

Anexo XIX - Planificação da 3.ª atividade com a canção "Os Putos"

	Escola Superior de Educação e Ciências Sociais Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico II Ano Letivo 2014/2015	
	Professora Supervisora: Sandrine Milhano	Mestrandas: Diana Marques e Tânia Santos
	3.º Ano de Escolaridade 20 Crianças – 10 do sexo feminino e 10 do sexo masculino	

Planificação do dia 12 de janeiro de 2015

Contextualização:

No dia 12 de janeiro, as crianças devem desenvolver uma atividade de criação musical, ou seja, devem voltar a escutar a canção de Carlos do Carmo “Os Putos” e, de seguida, em pequenos grupos, criar uma estrofe respeitando a métrica da letra original. Assim, pretendemos que as crianças sejam capazes de trabalhar em grupo e, em simultâneo, coloquem em prática uma forma de criação musical. A criação e experimentação musicais permitem a exploração de ideias sonoras e a criação de pequenas composições, tal como refere Vasconcelos (2006). Para além disso, pretendemos que as crianças mostrem as suas criações aos colegas da turma e que sejam capazes de escutar os seus comentários.

Áreas, Domínios e Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias/Descrição da Proposta Educativa	Duração	Recursos Humanos e Materiais
Expressões – Música <u>Perceção Sonora e Musical</u> - Ritmo; <u>Culturas Musicais nos Contextos</u> - Estilo musical – fado. <u>Interpretação e Comunicação</u> - Ostinato rítmico - interpretação. <u>Criação e Experimentação</u> - Composições e acompanhamentos;	- Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, harmónicas e formais; - Utiliza vocabulário apropriado. - Identifica estilos musicais e culturas musicais diferenciados e os contextos em que se inserem. - Apresenta e interpreta publicamente o ostinato rítmico do refrão de uma canção. - Inventa, cria e regista composições e acompanhamentos; - Aplica conceitos utilizando a voz para a criação de pequenas peças musicais.	- As crianças começam por ser recebidas pelas estagiárias e recordam a canção que trabalhada relativamente ao género musical do fado (“Putos” de Carlos do Carmo). - As crianças escutam de novo a canção, para recordar o seu ritmo. Partindo deste aspeto, a estagiária solicita à turma que crie uma nova letra para canção original, mais concretamente, uma estrofe com quatro versos. Refere ainda que é importante respeitar o ritmo e a métrica original da canção. - Assim, a estagiária divide a turma em cinco grupos de quatro elementos e distribui uma folha para que seja possível fazer o registo da criação. - Antes de dar início à atividade, a estagiária revê as regras de trabalho e grupo com as crianças e explicita que o tema para a criação é: “O que mais gosto”. Assim, as crianças devem conversar e criar a letra de acordo com este referente. - No final, os alunos apresentam as suas criações à restante turma, interpretando-a vocalmente, e preenchem um documento com algumas questões.	15’ 35’ 10’	Humanos - 20 Crianças; - Professora Cooperante; - 2 Mestradas. Materiais - Canção “Os Putos” de Carlos do Carmo; - 1 Computador; - 2 Colunas.
Referências Bibliográficas: ► Vasconcelos, A. (2006). <i>Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico</i>. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.				

Anexo XX - Transcrição da entrevista semiestruturada A

Este documento contém a transcrição das entrevistas realizadas no início do estudo efetuado a cinco crianças e mais um aluno para o pré-teste, pertencentes a uma turma de 3.º ano de escolaridade, de uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos arredores de Leiria.

Para o desenvolvimento do estudo foi previamente construído um guião de entrevista semiestruturada. Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente, a cada um dos participantes.

O presente anexo diz respeito à transcrição das entrevistas realizadas no início do estudo, incluindo o pré-teste. As crianças são identificadas com a inicial do seu nome, uma vez que estas não se repetem. Assim, as crianças são identificadas pelas iniciais D, E, I, L e S. A criança do pré-teste é identificada pela letra T. Para além disso, quando se tratam de falas da estagiária investigadora, esta é identificada como “Investigadora”.

Com o desenrolar das entrevistas é possível perceber que, em alguns casos, as questões não seguem a ordem definida no guião e, em outras ocasiões, foi necessário explicar as questões por outras palavras, uma vez que as crianças não entendiam ou não respondiam. Desta forma, a estagiária explicava por outras palavras e dava alguns exemplos como forma de estimular a responder e a perder a vergonha.

Entrevista realizada ao aluno escolhido para o Pré-teste (T) – Realizada ao aluno T com 8 anos, no dia 28 de outubro de 2014, por volta das 10h 40m, sendo que a entrevista durou 12 minutos e 40 segundos, aproximadamente.

Investigadora – Como sabes, preciso de fazer algumas perguntas, entrevistar algumas crianças e... o meu trabalho é sobre música. Por isso é que eu vos passei aquele inquérito ontem, para saber se vocês gostavam de cantar, se gostavam de música... Queria-te perguntar se tu gostas de cantar?

Criança T- Sim.

Investigadora – Gostas de cantar... chega-te mais para aqui, está muito barulho. Então, quando é que tu costumavas cantar?

Criança T- Hum... é ... é durante a noite...é durante o dia... é isso que queres saber? Que devo responder?

Investigadora- Sim, em que partes do dia costumavas cantar...

Criança T- De manhã, quando me estou a vestir.

Investigadora- Ai é? Porque é que gostas de cantar nessa altura do dia?

Criança T- É que quando eu canto, despacho-me mais rápido.

Investigadora- (risos) Então e cantas sempre em casa ou em outros sítios?

Criança T- Noutros sítios...

Investigadora- Por exemplo...

Criança T- Na sala de aula, às vezes, baixinho...

Investigadora- (risos) e sem ser na sala? No recreio, por exemplo?

Criança T- Não.

Investigadora- Não? Gostas mais de cantar sozinho ou acompanhado?

Criança T- Sozinho.

Investigadora- Porquê sozinho?

Criança T- Porque tenho vergonha...

Investigadora- Porque tens vergonha? E que canções costumavas cantar?

Criança T- Eu invento.

Investigadora- Inventas canções?

Criança T- Sim.

Investigadora- Por exemplo, uma canção que tu tenhas inventado...

Criança T- (a cantar) Sete pessoas iam a passear à beira mar/ De repente veio uma onda, só ficaram seis/
Seis pessoas iam passear à beira mar/ de repente veio uma onda e só ficaram cinco... (a falar) até chegar aos zero.

Investigadora- Até chegar aos zero? Muito bem. Então, olha lá... eu trouxe aqui duas canções que eu acho que tu conheces... uma foi a que trabalhámos ontem, o “Postal dos Correios”... e outra é uma que toda a gente conhece, que é a letra do “Parabéns a Você”.

Criança T- aah...(risos)

Investigadora- (risos) Eu gostava que cantasses uma delas para mim, qual é que tu preferes?

Criança T- Tem de se cantar com o ritmo?

Investigadora- Sim... cantas como tu consegues. Nesta podes cantar só o refrão porque é maior (apontando para a folha com a letra do “Postal dos Correios”). Qual é que preferes?

Criança T- Esta (segurando na folha com a letra do “Postal dos Correios”).

Investigadora- Qual é a parte que queres cantar?

Criança T- Quero cantar só esta (apontando para uma das quadras finais da canção)

Investigadora- Experimenta lá.

Criança T- (a ler) Já não tenho mais assunto para escrever/ Cumprimentos ao nosso pessoal/Um abraço deste que tanto vos quer/ Sou capaz de ir aí pelo Natal.

Investigadora- Então, tu estavas a ler. E agora, não consegues cantar? Não te lembravas como é?

Criança T- Já não me lembro do ritmo.

Investigadora- Então e a do início? Se calhar é mais fácil. Queres que eu te ajude? Um, dois, três...

Criança T e Investigadora- (a cantar) Querida mãe, querido pai, então que tal?

Criança T- (a cantar) - Nós andamos do jeito que deus quer/Entre dias que passam menos mal, lá vem um... que nos dá mais que fazer/Mas falemos de coisas bem melhores/A Laurinha faz vestidos por medida/O rapaz estuda nos computadores, dizem que é um emprego com saída/ já chegou direitinha a

encomenda/ pelo expresso que parou na Piedade/ pão de trigo e linguiça para a merenda/ sempre dá para enganar a saudade/ sempre espero que não demorem a mandar/ novidades na volta do correio/ a ribeira corre bem ou vai secar?/como estão as oliveiras de candeio?/já não tenho mais assunto para escrever/já não tenho mais assunto para escrever/um abraço deste que tanto vos quer/ sou capaz de ir aí pelo natal/um abraço deste que tanto vos quer/ sou capaz de ir aí pelo natal/um abraço deste que tanto vos quer/ sou capaz de ir aí pelo natal.

Investigadora- Então, diz-me lá, estavas com tanta pressa a cantar porquê? É tudo vergonha?

Criança T- Não.

Investigadora- Então, já não te lembravas?

Criança T- Não, eu falo rápido já...

Investigadora- Então é por falares rápido? Está bem. Diz-me uma coisa, o que é que tu achas sobre a tua forma de cantar? Achas que cantas bem? Achas que és afinado?

Criança T- Numas partes sim e numas partes não.

Investigadora- Porquê?

Criança T- Porque umas estão mais depressa e outras não. Quando estou a passear com os meus pais pronto...canto normal...alto.

Investigadora- Sim...

Criança T- E noutras vezes...quando estou triste, cantar faz-me alegre.

Investigadora- Como é que tu achas que saíste ao cantar esta canção? Achas que cantaste bem?

Criança T- (...)

Investigadora- O que é que tu achas? Como é que achas que correu?

Criança T- Um bocadinho mal.

Investigadora- Porquê? O que é que aconteceu?

Criança T- Não tinha bom treino...

Investigadora- E?

Criança T- Estava com muita pressa.

Investigadora- O que é que achas que podes melhorar quando cantas?

Criança T- Cantar mais devagar...

Investigadora- E ter em atenção o quê? O que é que nós devemos ter em atenção quando estamos a cantar uma canção?

Criança T- As paragens...

Investigadora- Diz...não tenhas medo.

Criança T- As...imagina, estamos aqui (apontando para a folha da letra e lendo) “Sempre para enganar a saudade”... (a trautear) tan...tan tan...(a falar) e eu não fiquei parado...

Investigadora- O ritmo?

Criança T- Sim.

Investigadora- Temos de ter em conta o ritmo da canção, é isso?

Criança T- E eu sem a canção, às vezes, faço assim (batendo com as mãos nas pernas para representar o ritmo), o ritmo sem a música.

Investigadora- Fazes como? Como é que estavas a dizer que fazias?

Criança T- Umas vezes faço assim... outras vezes assim (batendo com as mãos nas pernas)

Investigadora- Bates com as mãos nas pernas, é isso?

Criança T- Sim. Há uma canção que eu só sei um bocadinho...

Investigadora- Qual é a canção?

Criança T- (a cantar) Mentira, mentira...

Investigadora- Essa canção é de quem, sabes?

Criança T- Não.

Investigadora- Não sabes de quem é?

Criança T- Não.

Investigadora- Achas que é de um autor português ou estrangeiro?

Criança T- Português.

Investigadora- E se eu te disser o nome, tu não te vais esquecer?

Criança T- Não.

Investigadora- Chama-se João Pedro Pais.

Criança T- Chama-se João Pedro Pais.

Investigadora- Sim.

Criança T- E sei outro mas acho que é a cantar inglês.

Investigadora- Então qual é?

Criança T- (a cantar e a bater com as mãos nas pernas) We aouaou guardiam...guardiam...(risos) eu tive de saber esta música porque um dia na ginástica, no primeiro ano, eu e a S, tivemos de a imitar muitas vezes, porque uns iam à casa de banho e outros não sei o quê...era para fazer concurso para ver quem é que imitava melhor.

Investigadora- Sim. Muito bem. Então, diz-me lá outra coisa, o que é que tu...tu achas que a tua forma de cantar pode melhorar se nós trabalharmos a música aqui dentro da sala de aula?

Criança T- Sim, porque também é preciso aprender coisas sobre a música, não é só cantar, é preciso conhecer ritmos, saber os nomes...há muitos cantores.

Investigadora- Sim, mas tu achas que a tua forma de cantar ia melhorar se começássemos a cantar na sala?

Criança T- Sim.

Investigadora- E se começarmos a fazer mais atividades de música?

Criança T- Sim, cantava melhor, já sabia como cantar melhor.

Investigadora- Diz-me uma coisa, que canções gostavas de trabalhar na sala de aula?

Criança T- (...)

Investigadora- Uma que te lembres e que gastes muito.

Criança T- (a cantar) Quando eu era pequenino...

Investigadora- Aaahhh... do Tony Carreira?

Criança T- Sim (risos)... eu gosto dessa.

Investigadora- (risos) ok...

Criança T- Eu também gosto de outra, acordo a rir, acordo sempre com ela...(a cantar) she breakens on fire....

Investigadora- This girl is on fire?

Criança T- Sim, acordo sempre com essa a gritar-me aos ouvidos...

Investigadora- Muito bem, fantástico. Então e mais coisas, tu já me disseste que gostas mais de cantar sozinho mas achas que eras capaz de gostar com os teus colegas de turma?

Criança T- Não.

Investigadora- Não porquê? Tens medo?

Criança T- Sim, às vezes fico um bocado atrapalhado, se eu canto mal, eles ralham comigo...

Investigadora- Então mas olha lá, se nós começássemos a trabalhar a música na sala de aula, tu ias ter que cantar com eles. Tu achas que não ias perder a vergonha?

Criança T- Hum...isso eu não sei...

Investigadora- Em atividades de sala de aula, tem de ser com todos os colegas da turma, achas que não ias gostar? Achas que, com o passar do tempo, não ias gostar de estar com eles e não ias aprender a não ter vergonha?

Criança T- Sim, acho que é melhor treinar isso.

Investigadora- Achas melhor treinar isso porquê?

Criança T- Porque assim...cantamos em harmonia, já somos mais...

Investigadora- Não és tu sozinho...muito bem. Já ouviste alguma vez os teus colegas a cantar?

Criança T- Já.

Investigadora- Achas que eles cantam bem?

Criança T- Aahh...sim. As meninas estão sempre a cantar a Violetta...

Investigadora- Achas que as meninas cantam melhor que os meninos?

Criança T- Sim, eu gosto de ouvi-las a cantar.

Investigadora- Porque é que achas que elas cantam melhor?

Criança T- Têm a voz mais afinada...aahh...sabem mais, aprendem mais rápido.

Investigadora- Achas que o facto de elas treinarem mais tem influência?

Criança T – Sim.

Investigadora-Muito bem.

Criança T- Treinam mais rápido, por isso aprendem mais rápido.

Investigadora- Quando tu cantas como é que tu te sentes?

Criança T- Alegre...umas vezes choro...

Investigadora- Isso é quando estás triste...não é?

Criança T- Não, também choro de alegria...

Investigadora- De alegria...

Criança T- e de cantar...

Investigadora- Tu gostas mesmo muito de cantar?

Criança T- Sim.

Investigadora- Então, não cantas apenas para passar o tempo? Cantas mesmo porque gostas?

Criança T- Sim. Também ouço algumas músicas portuguesas no rádio do meu avô. Posso escolher rock, jazz, pop... eu escolho sempre jazz...

Investigadora- Gostas muito de jazz?

Criança T- Sim...eu também gosto muito de ouvir piano...

Investigadora- O que é que tu achas sobre as atividades de música na sala de aula?

Criança T- Eu que devia de haver mais...

Investigadora- Porquê? Conta-me lá o que gostavas de fazer...

Criança T- Gostava de aprender mais músicas...

Investigadora- E mais?

Criança T- Gostava de ter a voz mais afinada...de treinar...

Investigadora- O que achas que podíamos fazer mais na sala de aula?

Criança T- Inventar músicas...

Investigadora- E mais? Se não te lembrares não faz mal, só estou a perguntar para tentar seguir as vossas sugestões...

Criança T- Podíamos juntar-nos todos e fazer um coro...cantar todos.

Investigadora- Achas que devíamos cantar logo as canções todas?

Criança T- Devíamos começar por uma parte e depois por outra e outra... e passado mais ou menos um mês, quando soubéssemos mais, podíamos cantar toda.

Investigadora- Obrigada pela tua participação.

Entrevista realizada ao participante I – Realizada ao aluno I com 8 anos, no dia 3 de novembro de 2014, por volta das 10h 40m, sendo que a entrevista durou 8 minutos e 36 segundos, aproximadamente.

Investigadora - Então é assim I, como tu sabes, eu passei os questionários a todos vocês porque eu vou fazer um trabalho sobre música

Criança I- Uhm, uhm...

Investigadora- Gostava de saber a vossa opinião sobre algumas questões relacionadas com a música e escolhi cinco meninos para fazer uma entrevista, como te estou a fazer a ti. E a primeira coisa que eu gostava que tu me explicasses é se gostas de cantar?

Criança I- Uhm, uhm....

Investigadora- No questionário disseste que não gostavas muito, não gostas?

Criança I- Não.

Investigadora- Então e não gostas de cantar porquê?

Criança I- Por que...

Investigadora- Então? É porque achas que não cantas bem? Porque não tens companhia?

Criança I- É porque não tenho companhia.

Investigadora- Então, isso quer dizer que, se tivesses companhia...

Criança I- Sim, já ia gostar um bocado mais...

Investigadora- Porquê? Tens medo de cantar sozinho?

Criança I- Um bocado.

Investigadora- Porquê?

Criança I- Porque acho que não canto muito bem.

Investigadora- A sério?

Criança I- Hum, hum...

Investigadora- Preferes cantar onde? Aqui na escola com os teus colegas?

Criança I- Sim, se estiver a cantar com os meus colegas, com mais alguém...

Investigadora- Já não tens tanta vergonha, é isso?

Criança I- Sim.

Investigadora- Então, sendo assim, não costumas cantar muitas canções, pois não?

Criança I- Não.

Investigadora- Quando cantas com os teus colegas, o que costumas cantar?

Criança- Aaahh, já canto com mais facilidade, não tenho tanto medo...

Investigadora- Sim, e quais são as canções que eles costumam cantar contigo? Lembraste de alguma?

Criança I- Aquela do outro dia... que falava sobre as cartas...

Investigadora- Aaahh... Postal dos Correios?

Criança I- Sim, Postal dos Correios.

Investigadora- Ai é? Então e vocês costumam cantar muita vez essa canção, depois de a terem trabalhado na sala?

Criança I- hum... não! Mas lembro-me daquele dia!

Investigadora- E gostaste desse dia foi?

Criança I- hum, hum... (aceno com a cabeça a dizer que sim)

Investigadora- Então, queres cantar essa canção para mim? Um bocadinho?

Criança I- Eu não me lembro da letra.

Investigadora- Eu tenho aqui. Eu tenho duas. Tenho essa que vocês trabalharam e tenho a letra do “Parabéns a Você”. Qual é que tu preferes?

Criança I- Esta aqui. (pegando na folha)

Investigadora- Essa? Então vá. Começa lá quando tu quiseres. Se quiseres também posso ajudar no início.

Criança I- (a cantar) Querida mãe, querido pai, então que tal?/ Nós andamos do jeito que Deus quer/
Entre dias que passam menos mal/ Lá vem um que nos dá mais que fazer/Mas falemos de coisas
melhores/ A Laurinda faz vestidos por medida / O rapaz estuda nos computadores/ Dizem que é um
emprego com saída/ Cá chegou direitinha a encomenda/Pelo expresso que enganar a saudade/Espero que
não demorem a mandar/Novidades na volta do correio/A ribei...ra corre bem ou vai secar/ Como estão
as oliveiras de candeio/Já não tenho mais assuntos pra escrever/Cumprimentos ao nosso pessoal/Um
abraço deste que tanto vos quer/ Sou capaz de ir aí pelo Natal/ Um abraço deste que tanto vos quer/ Sou
capaz de ir aí pelo Natal/ Um abraço que...deste que tanto vos quer/Sou capaz de ir aí pelo Natal.

Investigadora- Muito bem! Então, correu bem ou não?

Criança I- Sim.

Investigadora- Achas que sim?

Criança I- Uhm, uhm...

Investigadora- Então e não tiveste medo?

Criança I- Um bocado.

Investigadora- Porquê? Por estares sozinho?

Criança I- Aaahh...sim.

Investigadora- Então e olha lá, desta vez achas que cantaste melhor, certo?

Criança I- Sim.

Investigadora- E no geral, achas que cantas bem, achas que cantas mal? Como é que tu achas que cantas?

Criança I- Mais ou menos.

Investigadora- Mais ou menos porquê?

Criança I- Aahhh...quando canto em grupo, canto um bocado melhor. Quando canto sozinho canto...mas tão... mas não tão bem como em grupo.

Investigadora- Porquê? Porque ficas mais nervoso?

Criança I- Um bocado (risos).

Investigadora- Está bem. O que achas que podes melhorar quando cantas? Agora, quando cantaste, o que é que sentiste que te faltava?

Criança I- Aaaahhhh.....

Investigadora- Era a letra, o ritmo, a voz afinada...

Criança I- Era um bocado do ritmo.

Investigadora- Porquê? Será que era por não teres ajuda da canção?

Criança I- Sim.

Investigadora- Achas que se tivesses ajuda corria melhor?

Criança I- Eu acho que sim.

Investigadora- Achas que podemos fazer com que cantes melhor se trabalharmos a música dentro da sala de aula?

Criança I- Sim. Acho que sim.

Investigadora- Achas que sim porquê? Se trabalharmos a música na sala de aula, o que achas que vai acontecer?

Criança I- Vou melhorar a minha voz... vai ficar mais afinada.

Investigadora- Porquê? Porque tu vais fazer o quê?

Criança I- Vou... vou trabalhar com a música.

Investigadora- Então, tu gostas de cantar na escola com os teus colegas, como já me disseste. E gostas mais de cantar com os teus colegas de turma ou de outras salas?

Criança I- Com os da minha turma.

Investigadora- Porque são os que tu conheces ou...

Criança I- Porque são os que eu conheço.

Investigadora- Sentes-te bem quando cantas?

Criança I- Sim.

Investigadora- Achas que se continuares a cantar podes perder a vergonha?

Criança I- Sim, secalhar.

Investigadora- Então e se cantares uma canção alegre, como te sentes?

Criança I- Sinto-me bem.

Investigadora- Então e se for uma triste?

Criança I- Fico triste.

Investigadora- Quais é que gostas mais? Estavas para dizer que gostas mais de quê?

Criança I- As alegres.

Investigadora- Gostas mais das alegres. Gostas de fazer atividades de música na sala de aula?

Criança I- Sim.

Investigadora- Porque é que gostas de fazer?

Criança I- Aaaahhh...de... ler as canções (letras), conhecer novas canções...

Investigadora- Só as canções?

Criança I- Também as letras, as novas bandas, os coros...

Investigadora- E cantar? Gostas de cantar cá dentro?

Criança I-Sim, quando tou...quando tenho companhia gosto mais de cantar.

Investigadora- Diz-me lá duas ou três canções que gostasses de trabalhar na sala? Alguma que tu te lembres. Uma que gostes muito.

(a criança hesita e demora algum tempo a responder)

Criança I- We when (will) rock you... que essa eu conheço.

Investigadora- Sim, e mais? Mais uma, só.

Criança I- A casinha.

Investigadora- De quem é essa música (canção)?

Criança I- Dos xutos e pontapés.

Investigadora- Dos xutos e pontapés, muito bem! Então, queres dizer-me mais alguma coisa?

Criança I- Nnnnn...não.

Investigadora- Não? Então, obrigada por me teres ajudado.

Entrevista realizada ao participante L – Realizada ao aluno L com 8 anos, no dia 3 de novembro de 2014, por volta das 10h 50m, sendo que a entrevista durou 10 minutos e 40 segundos, aproximadamente.

Investigadora- L, como eu já te expliquei, eu estou a fazer um trabalho e eu preciso da vossa ajuda. Por isso é que eu vos vou fazer estas entrevistas, ok?

Criança L- Sim.

Investigadora- Então é assim, a minha entrevista é sobre música, por isso é que eu vos fiz aquele questionário. Primeiro que tudo, o que eu te ia perguntar é se tu gostas de cantar?

Criança L- Sim.

Investigadora- Gostas de cantar?

Criança L- Gosto.

Investigadora- Então e porque é que gostas de cantar?

Criança L- Porque gosto também de dançar e quando canto posso dançar.

Investigadora- Então e quando é que costumas fazer isso?

Criança L- Às vezes quando estou com a D e com a S e costumamos cantar. E depois quando eu estou a ouvir música no meu quarto, canto com a mú...prontos, canto com a música.

Investigadora- E cantas sozinha?

Criança L- Sim.

Investigadora- E gostas mais de cantar sozinha ou acompanhada?

Criança L- (...)

Investigadora- Só costumavas cantar com as tuas colegas de turma ou costumavas cantar com alguém da tua família?

Criança L- É é....acho que é só...de vez em quando canto algumas músicas com a minha mãe mas não é muito...

Investigadora- Não é muito normal?

Criança L- Pois. É mais normal cantar com a D e com a S... e com a Sa, de vez em quando.

Investigadora- Sim, então e diz-me uma coisa, que canções é que costumavas cantar?

Criança L- São muitas...

Investigadora- Por exemplo...

Criança L- Com a minha mãe, aquelas músicas mais...da que eu falei naquele...naqueles questionários, da Mafalda Veiga.

Investigadora- Sim, a tua mãe gosta da Mafalda Veiga, é?

Criança L- Sim, foi por isso que eu comecei a gostar. Também gosto do Tony Carreira por causa da minha mãe. Pronto.

Investigadora- Sim.

Criança L- Depois também com... com as minhas amigas, eu canto mais as músicas da Violetta e isso tudo.

Investigadora- E cantas essas músicas porquê? Porque são aquelas que tu gostas ou é porque as tuas amigas cantam?

Criança L- É o que eu gosto e é...prontos...(risos)

Investigadora- (risos) ta bem. Queres cantar um bocadinho dessas canções para mim?

Criança L- Hum...só as que eu canto com a minha mãe. As outras...

Investigadora- Então, vais-me cantar uma de quem?

Criança L- Acho que vai ser da Mafalda Veiga!

Investigadora- Da Mafalda Veiga... então vá, canta lá.

(Momento de silêncio)

Investigadora- Não tenhas vergonha...

Criança L- (a cantar) Fui descobrindo devagar cada sorriso teu/Fui aprendendo a procurar por entre sonhos meus/ Lá fora... o vento...nem sempre sabe a liberar/ Gente perdida balança entre o sonho, a verdade/ Foge ao vazio enquanto brilha, dança e salta/ Eu trago-te comigo/ Eu sinto tanto, tanto... a tua falta.

Investigadora- Muito bem. Então sabes o nome dessa canção? ... Ou não sabes?

Criança L- Hum...

Investigadora- Não?

Criança L- (abana a cabeça a dizer que não)

Investigadora- Mas conheces mais?

Criança L- Conheço.

Investigadora- Conheces muitas da Mafalda Veiga?

Criança L- Hum... algumas... eu só sei de cor duas...

Investigadora- Sim...

Criança L- Mas a outra não sei de cor, mas sei o nome...

Investigadora- E esta parte que me cantaste, é refrão ou é o... ou é só a parte que te lembras?

Criança L- Não sei se é o refrão mas é só a parte...mas que eu... pronto... eu acho que é só a parte que eu me lembro, não sei se é o refrão ou se é...

Investigadora- Se é outra parte... Ta bem, então olha, eu trouxe aqui duas canções e queria que cantasses um bocadinho de uma delas para mim...

Criança L- Sim...

Investigadora- Pode ser?

Criança L- (acena a dizer que sim)

Investigadora- Então, eu tenho... a canção que... é o “Postal dos Correios” que foi aquela que nós trabalhámos na última semana e tenho a letra da canção dos “Parabéns a Você”. Qual é que tu preferes?

Criança L- Esta... (apontando para a letra do “Postal dos Correios”)

Investigadora- Essa? Então podes começar por cantar a primeira estrofe, para ser mais fácil... Lembraste do ritmo?

Criança L- (a cantar) Querida mãe... Aaahhh... Mais ou menos...

Investigadora- Então vá... eu posso ajudar... queres?

Criança L- Sim...

Investigadora e Criança L- Um, dois, três...(a cantar) Querida Mãe...

Criança L- (a cantar)... Querido pai, então que tal?/Nós andamos do jeito que deus quer/ Entre dias que passam menos mal/Lá vem um que nos dá mais que fazer...

Investigadora- Queres...

Criança L- (a criança interrompe a estagiária questionando) Posso?

Investigadora- Sim, podes cantar...

Criança L- (a cantar) Mas falando de coisas bem melhores/ A Laurinha faz vestidos por medida/ O rapaz trabalha nos computadores/ Dizem que... é um emprego com saída.../ Cá chegou direitinha a encomenda/ Pelo expresso que parou na Piedade/ Pão de trigo e linguiça pa merenda/ Sempre dá...para a enganar a saudade.... (a criança engasga-se)...Espero que não demorem em mandar.../ Notícias na volta do correio/ a ribeira corre bem ou vai secar/Como estão... as oliveiras de candeio/Já não tenho mais assunto para escrever/ Cumprimentos ao nosso pessoal/Um abraço deste que tanto vos quer/Sou capaz de ir aí pelo Natal/ Um abraço deste que tanto vos quer/Sou capaz de ir aí pelo Natal/ Um abraço deste que tanto vos quer/Sou capaz de ir aí pelo Natal...

Investigadora- Muito bem...Gostaste?

Criança L- (risos)

Investigadora- Então, gostaste de cantar?

Criança L- Sim...

Investigadora- Gostas desta canção?

Criança L- Gosto.

Investigadora- E lembraste qual era a banda que a cantava?

Criança L- Aaahhh...Rio Grande?

Investigadora- Muito bem. Então, diz-me uma coisa, como é que tu achas que cantaste? Achas que cantaste bem, que cantaste mal?

Criança L- Não sei.

Investigadora- Não sabes? Então? Tens de saber qualquer coisa...

Criança L- Não sei.

Investigadora- O que é que te parece?

Criança L- Tu é que sabes, tu é que estiveste a ouvir.

Investigadora- Aaahhh, mas tu também te ouves a ti própria!

Criança L- Menos...tu ouviste mais!

Investigadora- Tu ouviste a canção original, lembraste?

Criança L- Sim...

Investigadora- Achas que estava parecido? O ritmo, a tua forma de cantar?

Criança L- Acho que sim.

Investigadora- Achas que sim? Isso quer dizer o quê, para ti?

Criança L- Talvez cante bem...aah, mais ou menos!

Investigadora- O que é que achas que te faltou?

Criança L- (...)

Investigadora- Foi o ritmo? Não sabias tão bem alguma parte da letra?

Criança L- Acho que sim. Logo no princípio porque eu parei aqui (apontando para o local da letra onde parou)...

Investigadora- Sim...

Criança L- (risos) Também não tenho lá muita coragem.

Investigadora- (risos) Não tens muita coragem, está bem...E o que achas que podes melhorar quando cantas?

Criança L- Ter menos vergonha.

Investigadora- Quando cantas tens menos vergonha?

Criança L- Não, ter menos vergonha. Porque eu tenho muita vergonha...

Investigadora- Cantar ajuda-te a deixar de ter? É isso?

Criança L- Não!

Investigadora- Então? Não consegui perceber, desculpa.

Criança L- Tu perguntaste o que eu podia melhorar e eu disse “Ter menos vergonha”.

Investigadora- Ah, ok. Sim, mas eu estou a falar da tua maneira de cantar. Tu achas que cantaste mais ou menos, não é?

Criança L- hum, hum...

Investigadora- Então, para cantar melhor, o que é que tu achas que tens de melhorar? (...) é a tua voz? É o ritmo? É treinar a letra? O que achas que tens mesmo de melhorar?

Criança L- Eu acho que é a letra...

Investigadora- Achas que é a letra? Então é porque se calhar a deves estudar mais a letra?

Criança L-Sim.

Investigadora- Muito bem. Então, tu achas que a tua forma de cantar se nós continuarmos a trabalhar o canto nas aulas?

Criança L- Acho que sim.

Investigadora- E achas que devemos fazer isso?

Criança L- Sim.

Investigadora- Gostas de cantar, não é?

Criança L- Sim.

Investigadora- Gostas de cantar com os teus colegas de turma? Sem ser com as amigas que já costumam cantar normalmente. Com os outros todos, tu gostas de cantar?

Criança L- Sim.

Investigadora- Já os ouviste cantar muitas vezes?

Criança L- Nestas atividades sim.

Investigadora- E no recreio não?

Criança L- No recreio não, só quando nos querem chatear (risos).

Investigadora- (risos) E achas que eles cantam bem ou cantam mal?

Criança L- Cantam bem.

Investigadora- Porquê?

Criança L- Porque têm uma boa voz...

Investigadora- Porquê?

Criança L- Têm uma voz bonita...

Investigadora- E mais?

Criança L- São afinados...aahh...

Investigadora- Não te lembras de mais nada?

Criança L- Pois.

Investigadora- Então e diz-me uma coisa, quando tu cantas o que é tu sentes?

Criança L- Alegria.

Investigadora- Só alegria?

Criança L- Também depende da música. Às vezes também sinto emoção.

Investigadora- Sentes emoção? Que emoção é que tu sentes?

Criança L- Quando é uma música triste, às vezes apetece-me chorar...

Investigadora- Sim...

Criança L- Quando é muito bonita também me apetece chorar...

Investigadora- Muito bem. Então e agora diz-me o que achas sobre as atividades de música na sala de aula? Achas que são boas? Achas que são más? O que é que tu achas?

Criança L- Acho que são boas. São muito divertidas.

Investigadora- Porque é que tu achas que são boas? Ajudam as crianças a quê?

Criança L- A saber um bocadinho mais sobre música, porque tipo, aquela vez...desta música, eu achava que era clássica, afinal era pop-rock...

Investigadora- Então, quer dizer que as atividades de música te ensinam alguma coisa?

Criança L- Sim.

Investigadora- Tu achas que aprendeste algumas coisa com as atividades de música?

Criança L- Sim.

Investigadora- O que é que tu aprendeste? Lembraste?

Criança L- Aprendi os estilos das músicas...

Investigadora- Sim...

Criança L- Aprendi como é divertido cantarmos...

Investigadora- Sozinha ou em conjunto? O que é que tu preferes?

Criança L- Em conjunto.

Investigadora- Em conjunto sim. E mais?

Criança L- Mais nada.

Investigadora- Só isso?

Criança L- Pelo menos do que me lembro agora.

Investigadora- Então, diz-me lá outra coisa antes de terminarmos, o que é que tu achas que podemos fazer na sala de aula sobre música? O que é que tu gostavas de fazer?

Criança L- (...)

Investigadora- Assim de repente, o que é que tu te lembras que podemos fazer?

Criança L- (...)

Investigadora- Então? Não há nada que gostasses de fazer? Ou uma canção que gostasses de ouvir?

Criança L- Há mas não me lembro de nenhuma.

Investigadora- Obrigada por me teres ajudado.

Criança L- De nada.

Entrevista realizada ao participante D – Realizada ao aluno D com 8 anos, no dia 4 de novembro de 2014, por volta das 10h 30m, sendo que a entrevista durou 10 minutos e 54 segundos, aproximadamente.

Investigadora- D, sabes porque é que eu tenho de te fazer esta entrevista?

Criança D – Não.

Investigadora- Não? Lembraste de quando passei os questionários? Explicava lá que eu ia fazer um trabalho sobre música e que precisava da vossa ajuda para me responderem a algumas questões. Todos vocês responderam ao questionário e depois tive de selecionar 5 crianças para fazer estas entrevistas. Um dos questionários que me calhou foi o teu.

Criança D- hum, hum...

Investigadora- Vou fazer-te uma pequena entrevista, vamos só conversar um bocadinho. Só estamos aqui as duas, não precisas de ter vergonha. Ninguém ouve. Então, tu gostas de cantar?

Criança D- Gosto.

Investigadora- Gostas muito. Quando é que gostas de cantar? Em que alturas do dia?

Criança D- No recreio, às vezes, e em casa.

Investigadora- E em casa, muito bem. E gostas mais de cantar sozinha ou acompanhada? Ou depende também do sítio onde tu estás?

Criança D- Eu gosto de cantar acompanhada.

Investigadora- Por meninos? Por meninas? Pelos teus pais? Pelos teus irmãos?

Criança D- (...) Às vezes, brinco... canto com a L, com a S e assim...em casa costumo, às vezes, canto com a minha irmã. Mas lá em casa, costumo cantar sozinha.

Investigadora- É mais sozinha...Então e que canções é que costumas cantar?

Criança D- (...) Aaahh, Katty Perry, às vezes.

Investigadora- Katty Perry, sim...

Criança D- Porque eu não sei cantar mesmo...Aahh...

Investigadora- Hum, hum...Estás a aprender é isso? As canções da Katty Perry?

Criança D- Sim.

Investigadora- Há alguma portuguesa que costumas cantar e que gostes?

Criança D- Portuguesa?

Investigadora- Sim...

Criança D- (...)

Investigadora- Cantas músicas da Violetta?

Criança D- Canto.

Investigadora- E gostas das músicas da Violetta?

Criança D- Gosto.

Investigadora- Então e consegues cantar um bocadinho de uma para mim? Para ver se eu conheço...

Criança D- Conheces “Te creo”?

Investigadora- Eu acho que não conheço. OH canta lá um bocadinho para ver se eu conheço...para ver se eu reconheço a canção...

Criança D- (a cantar) Tan lá dentro/ Tant dentro de mí/ Hoy me pregunto si amar es asi/Mientras algo me ablo de ti/ Encontré las respuestas a mi soledad/ Ahora sé que vivir.... (a criança engasga-se) es soñar/ Ahora sé que la tierra es el cielo/Ti quiero/ Ti quiero.

Criança D- (a falar) Eu só sei este pedaço...

Investigadora- Olha, eu não conhecia mas gostei muito de te ouvir cantar. Eu trouxe aqui duas canções, que é a letra do “Parabéns a você”, que toda a gente conhece e trouxe também a canção que nós trabalhámos a semana passada. Qual é que tu preferes cantar para mim?

Criança D- (a criança escolhe a letra da canção)

Investigadora- Essa? Então, quando quiseres podes começar...ok?

Criança D- Ok...(a falar) Querida mãe, querido pai/ Então que tal? (a criança pára)

Investigadora- Queres ajuda para começar?

Criança D- Sim...

Investigadora e Criança D- Um, dois, três... (a cantar) Querida mãe, querido pai...

Criança D- (a cantar) então que tal?/ Nós andamos do jeito que Deus quer/Entre dias que passámos menos mal/ Lá vem um que nos dá mais que fazer/ Mas falemos de coisas em melhores...

Investigadora e Criança D- (a cantar) A Laurinda faz vestidos por medida/ Dizem que é um emprego com saída...

Criança D- (a cantar) Cá chegou direitinha a encomenda/ Pelo ex....presso que parou na Piedade/ Pão e trigo...e lin...guiça para a merenda/ Sempre dá para en...ganar a saudade/Espero que não de...morem a

mandar/Novidades na volta do correio/A ribeira corre bem ou vai secar/ Como estão... a oliveira de candeio.

Achas que cantas bem? Que cantas mal? Que és afinada?

Criança D- (...)

Investigadora- O que é que tu achas sobre a tua forma de cantar?

Criança D- Eu acho que canto mais ou menos.

Investigadora- Cantas mais ou menos? Quais são as canções que achas que cantas melhor?

Criança D- (...)

Investigadora- Serão aquelas que cantas mais e que conheces melhor? Ou aquelas que não conheces tão bem?

Criança D- Eu acho que...(a criança hesita)

Investigadora- Podes responder, diz...não tenhas medo.

Criança D- Eu acho que esta já não canto tão bem porque não a conhecia...

Investigadora- Também só a trabalhámos uma vez...Então quais é que achas que conheces melhor?

Criança D- (...)

Investigadora- Por exemplo, achas que cantaste melhor esta ou a da Violetta? Que foi a primeira que me cantaste...

Criança D- Aaahhh... eu não sei!

Investigadora- Não sabes? Mas tu estavas a cantar e conseguias ouvir-te, certo? Só quero a tua opinião...

Criança D- A da Violetta.

Investigadora- Então, a da Violetta. Porquê? Porque era uma conhecia melhor ou porque é aquela que gostas mais?

Criança D- Os dois (risos).

Investigadora- (risos) Os dois. Tá bem. Então, diz-me lá...estavas a dizer que achas que cantas mais ou menos... o que é tu achas que podes melhorar para cantar melhor?

Criança D- Aaahh...a voz!

Investigadora- Mas a voz como? Achas que tens de treinar mais para ficar mais afinada? Ou achas que tens de cantar e treinar mais? Para nós cantarmos cada vez melhor, o que devemos fazer?

Criança D- Eu acho que tenho de treinar mais...

Investigadora- Se nós começarmos a trabalhar atividades para cantar na sala de aula, achas que vais melhorar a maneira como cantas?

Criança D- Talvez.

Investigadora- E gostavas?

Criança D- Músicas aqui na sala?

Investigadora- Sim, sim...

Criança D- Eu gostava.

Investigadora- Achas bem então?

Criança D- Sim.

Investigadora- Que canções é que tu gostavas que trouxesse? Uma que tivesses muita curiosidade de cantar com os teus colegas.

Criança D- (...)

Investigadora- Não te lembras de nenhuma?

Criança D- Não...

Investigadora- Então pensa mais um bocadinho enquanto fazemos a entrevista. Estavas a dizer-me que costumavas cantar com as meninas, certo?

Criança D- sim.

Investigadora- Mas tu gostas de cantar com a turma toda ou só com as meninas?

Criança D- Com a turma toda.

Investigadora- Gostas mais da voz dos rapazes ou das raparigas?

Criança D- Depende das músicas...

Investigadora- Quem é que achas que canta melhor?

Criança D- Da turma?

Investigadora- Sim, achas que cantam todos bem? Ou cantam melhor os rapazes do que as raparigas. Dá-me a tua opinião.

Criança D- Todos cantam bem.

Investigadora- Todos cantam bem...e porquê?

Criança D- (...)

Investigadora- Quando os ouves cantar... o que é que tu ouves que te faz achar que cantam bem?

Criança D- Porque sabem cantar em grupo...

Investigadora- Sabem cantar em grupo...Sim... e cantam todos ao mesmo tempo, é isso?

Criança D- Sim.

Investigadora- O que é que tu sentes quando cantas? Por exemplo, quando cantas as músicas da Violetta, o que se sentes?

Criança D- (...)

Investigadora- Quando estavas a cantá-la o que é que tu sentiste?

Criança D- (...)

Investigadora- Estavas triste porque a letra é triste, estavas com vergonha...

Criança D- (interrompe e acrescenta) não, eu estava feliz.

Investigadora- Estavas feliz porquê? Porque gostas da música ou porque a letra é bonita?

Criança D- Porque... a canção é bonita!

Investigadora- Já me disseste que achas bem fazermos atividades de canto aqui na sala de aula, certo?

Criança D- Sim.

Investigadora- Tu achas que isso te vai ajudar?

Criança D- Sim.

Investigadora- E aos teus colegas?

Criança D- Também.

Investigadora- Por exemplo, tu tiveste muita dificuldade em dizer-me uma canção que gostasses que eu trouxesse. Tu achas que se eu começar a trabalhar outras canções com vocês, que te vai ajudar a conhecer mais músicas?

Criança D- Sim.

Investigadora- O que achas que te pode ajudar mais? Para além de conheceres mais músicas, e te ajudar a melhorar a forma como cantas...

Criança D- A melhorar a voz...A cantar em grupo e conhecer a letra da canção...para uns não estarem numa parte e outros em outra parte...

Investigadora- Então, vai melhorar a cantar em grupo, é isso que tu achas, certo?

Criança D- Sim.

Investigadora- Não há mais nada que aches que podes melhorar?

Criança D- Não sei...hum...não!

Investigadora- Obrigada por me teres ajudado.

Entrevista realizada ao participante E – Realizada ao aluno E com 7 anos, no dia 4 de novembro de 2014, por volta das 10h 45m, sendo que a entrevista durou 10 minutos e 35 segundos, aproximadamente.

Investigadora- Sabes porque é que eu te vou fazer esta entrevista? Lembraste?

Criança E- Não.

Investigadora- Não? Lembraste quando eu vos passei o questionário e tu respondeste às questões sobre música?

Criança E- Sim.

Investigadora- Antes das questões, eu explicava que vou fazer um trabalho sobre música e que precisava de saber a vossa opinião sobre algumas coisas, certo? Tu foste um dos escolhidos para fazer parte do estudo e por isso é que eu te vou fazer a entrevista.

Criança E- Sim.

Investigadora- A primeira questão também aparecia no questionário, que era...se tu gostas de cantar?

Criança E- Gosto.

Investigadora- Gostas de cantar quando? Em que altura do dia? Quando estás em casa? Quando estás na escola? O que é que tu preferes?

Criança E- Em todos os sítios.

Investigadora- Não tens vergonha de cantar em todo o lado?

Criança E- Não, eu canto baixo.

Investigadora- Eu pergunto isto, porque há muitos meninos que têm vergonha de cantar em todo o lado e então não cantam.

Criança E- Eu sei, eu canto nas aulas mas só é que é assim baixinho.

Investigadora- Ai é? E fora das aulas, onde é que tu cantas?

Criança E- Na escola... oh na escola... em casa, no carro... no carro, eu já canto mais alto por causa da música.

Investigadora- (risos)

Criança E- No futebol, no atletismo...

Investigadora- Em todo lado... andas sempre a cantar! Com quem é que costumavas cantar?

Criança E- Sozinho.

Investigadora- Por exemplo, não cantas com os teus irmãos, com os teus pais?

Criança E- Às vezes...quando é a canção que mais gostamos, cantamos todos.

Investigadora- Diz-me lá uma canção que vocês gostem todos?

Criança E- Eu não sei o nome...não sei o nome, ah...mas há banda dos “Táxi”.

Investigadora- Os “Táxi”, qual é a canção que tu gostas deles?

Criança E- A principal dos “Táxi”...

Investigadora- Como é que é a canção?

Criança E- Não me lembro muito...

Investigadora- E lembraste de outra que gostes muito?

Criança E- Dos “Táxi”?

Investigadora- Ou de outra banda qualquer...uma que tu gostes muito.

Criança E- Dos “Xutos e Pontapés”

Investigadora- Queres cantar um pouco dessa canção para mim, dos “Xutos e Pontapés”?

Criança E- Hum...deixa-me ver qual é que é...

Investigadora- Será a “Casinha”? A...

Criança E- (interrompe e diz) Espera... essa também já não oiço há muito tempo mas só que agora o meu pai tem uma mesmo...que sempre que eu vou lá no carro, eu oiço.

Investigadora- Qual é?

Criança E- Aaahhh...”Esta vida de marinheiro”...

Investigadora- Então e como é que é essa canção?

Criança E- (a cantar) Esta vida de marinheiro está a dar cabo de mim/raparaparaparapari.

Investigadora- (risos) Muito bem. Agora queria propor-te outra atividade.

Criança E- Sim.

Investigadora- Tu já viste, mas pronto (risos). Eu tenho aqui a letra da canção do “Postal dos Correios”...

Criança E- Já sei essa de cor...

Investigadora- E tenho a letra da canção dos “Parabéns a você”. Qual é que tu preferes?

Criança E- Esta (pegando na folha da letra do “Postal dos Correios”).

Investigadora- Então olha...

Criança E- Eu já sei de cor...(Não aceitando a letra da canção para se guiar)

Investigadora- Vou-te pedir que cantes a primeira parte.

Criança E- Esta?

Investigadora- A primeira quadra. Depois, se quiseres cantar mais um bocadinho, podes continuar.

Criança E- (a cantar) Querida mãe, querido pai, então que tal?/ Nós andamos do jeito que deus quer/ Entre dias que passam me...nos mal/ Lá vai um que nos dá mais que fazer (a criança para).

Investigadora- Queres continuar? Mais um bocadinho?

Criança E- Sim.

Investigadora- Podes continuar.

Criança E- (a cantar) Mas falemos de coisas bem melhores/ A Laurinda faz vestidos por medida/ O rapaz estuda nos computadores/ Dizem que é um emprego com saída.

Investigadora- Muito bem. Então, diz-me lá uma coisa, que há pouco me esqueci de perguntar, tu

costumas então, cantar canções dos “Táxi”, dos “Xutos e Pontapés”...

Criança E- Sim.

Investigadora- E tu gostas de cantar essas canções porquê?

Criança E- Então, porque são de bandas famosas e que eu gosto muito.

Investigadora- Tu gostas mais de bandas portuguesas ou estrangeiras?

Criança E- Bandas portuguesas.

Investigadora- Bandas portuguesas, muito bem. E cantas bem?

Criança E- Algumas canções. As que eu conheço melhor.

Investigadora- Então e achas que cantas afinado?

Criança E- Desafinado?

Investigadora- Afinado.

Criança E- Sim.

Investigadora- Achas que isso depende das canções que gostas?

Criança E- Sim, também. Às vezes, as inglesas, não sei cantar muito bem.

Investigadora- Porquê? Porque não sabes inglês?

Criança E- Sei, até temos aulas lá nas AEC’s mas ainda....

Investigadora- É porque ainda não estás muito habituado?

Criança E- Sim, secalhar.

Investigadora- O que é que tu achas que podes melhorar quando cantas? Tu achas que cantas bem algumas canções, o que será que podes melhorar...

Criança E- É...Acho que tenho de perceber mais as canções, às vezes não percebo tanto...

Investigadora- Mas isso acontece-te também com as portuguesas ou só com as estrangeiras?

Criança E- Às vezes, com algumas portuguesas também...

Investigadora- E o que é que tu não percebes? É a letra?

Criança E- Algumas palavras.

Investigadora- Aquelas palavras que tu achas que são difíceis?

Criança E- Sim, até passam muito rápido, as palavras.

Investigadora- Quando cantam muito rápido é isso?

Criança E- Sim, às vezes.

Investigadora, Então, por exemplo, nesta canção do “Postal dos Correios” há alguma música... ahhh desculpa, alguma palavra que não percebas?

Criança E- Eu acho que não... porque essa canção até é devagar...

Investigadora- Achas que a atividade de audição, aquela que fizemos a semana passada, te ajudou a perceber a canção?

Criança E- Sim.

Investigadora- E o contexto em que ela foi feita?

Criança E- Sim.

Investigadora- Achas que sim...Achas que se nós trabalharmos aqui...

Criança E- Sim...

Investigadora- Atividades de música em sala de aula, achas que vai ser mais fácil para ti conheceres mais

canções e melhorares...a forma como cantas?

Criança E- Sim.

Investigadora- Porquê?

Criança E- Então, porque... às vezes, posso não perceber em e vocês passam aqui e já posso perceber melhor, porque sempre que vou ouvindo mais, vou percebendo melhor...

Investigadora- Tu só precisas de ouvir para perceber melhor ou precisas...

Criança E- Às vezes também a letra...

Investigadora- A letra para te ajudar... Sim! E tu gostas de saber, por exemplo, os nomes dos cantores, perceber em que altura é que foi lançada a canção...

Criança E- Sim, gosto.

Investigadora- E gostas de saber isso porquê?

Criança E- Então porque, às vezes, como eu gosto...as minhas canções favoritas, gosto de saber quem canta.

Investigadora- Está bem. Gostas de cantar com os teus colegas na escola? Com os teus colegas de turma?

Criança E- (...)

Investigadora- Ou não costumam cantar muito?

Criança E- Não, não costumamos. As que cantam mais são a raparigas.

Investigadora- O que é que elas costumam cantar?

Criança E- É coisas dos...de uns desenhos animados verdadeiros que...eu não vejo...também não tenho aquele canal, mas pronto.

Investigadora- E não gostavas de cantar mais vezes com eles, mais vezes? Com os teus colegas de turma?

Criança E- Sim.

Investigadora- E gostavas de cantar dentro da sala de aula, como disseste à pouco ou preferias que na rua?

Criança E- Não é bem... eu às vezes até toco com os amigos meus... com o S e com o T. Lá nas AEc's temos também aulas de música e depois fazemos...estamos em grupos e...

Investigadora- Fazem um coro, é isso?

Criança E- Sim.

Investigadora- Também tocam instrumentos?

Criança E- Nós levamos instrumentos...a nossa professora dá-nos outros instrumentos e nós cantamos...

Investigadora- Que instrumentos é que tu já tocaste?

Criança E- Jambé, maracas, tamborim...espera...

Investigadora- Pronto, deixa estar...

Criança E- Tambor, flauta...acho que mais nenhum...aahhh e viola.

Investigadora- Do pouco que cantas com os teus colegas, tu achas que eles cantam bem? Ou achas que cantam mal?

Criança E- Cantam bem.

Investigadora- Achas que cantam bem porquê? Porque gostas da voz deles?

Criança E- Gosto.

Investigadora- Achas que eles são afinados?

Criança E- Sim. Quando querem (risos).

Investigadora- (risos) Porquê?

Criança E- Às vezes, quando se passam, começam a cantar mal.

Investigadora- Achas que isso acontece porquê? Por que se cansam da canção ou só porque não têm vontade?

Criança E- Sim...porque estamos sempre a cantar, ensaiar e depois já começam a cantar um bocado mal.

Investigadora- Então e tu, sentes-te bem a cantar?

Criança E- Sim.

Investigadora- O que é que sentes quando cantas?

Criança E- Então, sinto várias coisas...coisas boas...

Investigadora- E quando cantas uma canção mais triste, sentes-te bem na mesma?

Criança E- Fico um bocadinho triste e às vezes até deito...até deito uma lágrima!

Investigadora- A sério?

Criança E- Sim.

Investigadora- Já te aconteceu isso com alguma canção que mostrássemos aqui na sala? Por exemplo, com esta...

Criança E- Não, com esta não...

Investigadora- A letra não te conta assim nada de triste?

Criança E- Sim, eu ainda cho... deitei uma lágrima mas foi...

Investigadora- Foi pouquinho?

Criança E- Sim, foi.

Investigadora- ok. Então para terminar, diz-me lá outra coisa, tu disseste que achavas que se fizessemos atividades de música na sala de aula ias melhorar a tua forma de cantar...

Criança E- Sim...

Investigadora- E tu achas que essas atividades seriam boas para todos os alunos?

Criança E- Sim...

Investigadora- Porquê?

Criança E- (...)

Investigadora- Por exemplo, tu achas que elas te ajudam só a ti ou ajudam todos?

Criança E- Ajudam a todos. Mesmo as palavras, às vezes não percebemos e depois vocês ajudam...e assim ficamos a saber mais...

Investigadora- Muito bem. Obrigada pela tua ajuda.

Entrevista realizada ao participante S – Realizada ao aluno S com 8 anos, no dia 4 de novembro de 2014, por volta das 11h, sendo que a entrevista durou 9 minutos, aproximadamente.

Investigadora- S, já sabes porque é que te vou fazer esta entrevista?

Criança S- Aaahhh....não! (risos)

Investigadora- Lembraste de quando eu vos passei o questionário?

Criança S- Sim.

Investigadora- Eu dizia lá que precisava da vossa ajuda para responder às questões porque vou fazer um trabalho sobre música. Gostava de saber a vossa opinião sobre algumas coisas.

Criança S- Sim.

Investigadora- A primeira pergunta que eu te quero fazer foi uma que também fiz no questionário que é se gostas de cantar?

Criança S- Gosto.

Investigadora- Gostas muito de cantar?

Criança S- Sim, adoro (risos).

Investigadora- E... (risos) quando é que gostas de cantar? Em que alturas do dia?

Criança S- Aaaahhhh... de manhã, à tarde e à noite.

Investigadora- Então estás sempre a cantar?

Criança S- Sim.

Investigadora- Gostas de cantar onde?

Criança S- Aaaahhh...mais ou menos em todo o lado.

Investigadora- Até dentro da sala?

Criança S- Sim. (risos) Mas quando estamos nas aulas não (risos).

Investigadora- (risos) E gostas de cantar com quem? Gostas mais de cantar sozinha? De cantar acompanhada?

Criança – Aaahhh...eu gosto mais de cantar acompanhada com as minhas amigas.

Investigadora- Quais amigas?

Criança S- A L, a D...

Investigadora- O que é que vocês costumam cantar?

Criança S- Costumamos cantar as músicas da Violetta (risos).

Investigadora- (risos) E porque é que vocês cantam essas músicas?

Criança S- Eu canto estas músicas porque...gosto delas! São fixes...

Investigadora- E como é que conheceste essas músicas?

Criança S- Aahhh...da série!

Investigadora- Vês a série todos os dias?

Criança S- Sim...

Investigadora- Então, queres cantar alguma delas para mim? Um bocadinho?

Criança S- Aaahh...

Investigadora- Uma que tu te lembres, só para eu conhecer...

Criança S- Acho que não é francês...é...

Investigadora- Espanhol?

Criança S- Sim, é isso... espanhol mas eu não sei muito bem.

Investigadora- Mas podes tentar...

Criança S- Aaahh...

Investigadora- Não tenhas medo, estamos aqui sozinhas...

Criança S- (risos)

Investigadora- (risos)

Criança S- Aahh...não consigo cantar.

Investigadora- Então é uma portuguesa, por exemplo...que tu conheças e que gostes...

Criança S- Aaahh...(risos)

Investigadora- Não conheces nenhuma portuguesa?

Criança S- Quase nenhuma.

Investigadora- Conheces o “Parabéns a você”?

Criança S- Sim, conheço.

Investigadora- Queres cantar?

Criança S- Pode ser.

Investigadora- Então vá...Força!

Criança S- (a cantar) Parabéns a você... ai, não me lembro...não me lembro mais.

Investigadora- (cede a letra da canção)

Criança S- (a cantar) Parabéns a você, nesta data quer...ida/Muitas felicidades, muitos anos de vida/Hoje é dia de festa, cantam as nossas almas/ Para o menino “dalanlan”, uma salva de palmas/ Tenha tudo de bom, do que a vida contém/ tenha muita saúde e amigos também.

Investigadora- Esta já conhecias...(risos), é uma que todos conhecem...

Criança S- (risos)

Investigadora- O que eu te ia propor agora...é que eu trouxe duas canções. Uma era essa, que tu já cantaste. Por isso, eu ia pedir-te que cantasses um pouco daquela que trabalhámos a semana passada, lembraste?

Criança S- (depois de ver a letra) Aaahh...sim!

Investigadora- A primeira quadra, por exemplo. Para começar, deve ser mais fácil.

Criança S- (a cantar) Querida mãe, querido pai, então que tal?/Nós andamos do jeito que Deus quer/ Entre dias que passam menos mal, lá vem um que nos dá mais que fazer.

Investigadora- Queres cantar a próxima?

Criança S- Sim. (a cantar) Mas falemos de coisas bem melhores/ A Laurinda faz vestidos por medida/ O rapaz estuda nos computadores/ Dizem que é um...emprego com saída/ Cá che...gou direitinha a encomenda/ Pelo expresso que parou na Piedade/Pão de trigo e lin...guiça para a meren...da/Sempre dá para enganar a saudade.

Investigadora- Está bom. Obrigada. Gostaste de trabalhar esta canção?

Criança S- Sim.

Investigadora- Porquê? O que é que esta canção te transmite?

Criança S- Aaahhh...alegria!

Investigadora- A sério?

Criança S- Sim.

Investigadora- É que a mim, transmite-te tristeza.

Criança S- a sério?

Investigadora- Sim, porque parece que a pessoa que escreveu a canção estava longe de alguém de quem gostava muito e, por isso, é que te disse isso. Mas depende de cada um...cada um de nós, vê as canções

de forma diferente. Diz-me lá uma coisa, como é que tu achas que cantas?

Criança S- Bem.

Investigadora- Bem?

Criança S- Sim.

Investigadora- Achas que és afinada? Que consegues respeitar o ritmo das canções?

Criança S- Eu consigo respeitar o ritmo das canções, mas às vezes, quando estou muito envergonhada....

Investigadora- Enganaste, é isso?

Criança S- Sim.

Investigadora- Achas que isso acontece só porque estás nervosa ou por mais alguma coisa?

Criança S- Por estar nervosa, por estar mais ou menos triste, alguma coisa assim.

Investigadora- Achas que o facto de conheceres bem a canção também pode influenciar?

Criança S- Sim, também pode ser isso.

Investigadora- Por exemplo, agora quando cantaste, cantaste muito bem a primeira parte que, por acaso, foi aquela que mais trabalhámos...na parte final, pareceu-me que já tiveste mais dificuldade.

Criança S- Sim.

Investigadora- Achas que a tua voz é afinada?

Criança S- Sim, acho.

Investigadora- Muito bem. Então e...tendo em conta que tu achas que a tua voz é afinada, o que é que achas que podes melhorar, para cantar ainda melhor? O que é que achas que te falta?

Criança S- Eu acho que ainda me falta treinar ainda melhor e como... vocês ainda não ouviram, mas as estagiárias do ano passado ouviram...nós cantávamos todos os dias e repetíamos e elas gostavam muito.

Investigadora- Muito bem. Achas que se nós trabalharmos música na sala de aula que podias melhorar a tua forma de cantar?

Criança S- Sim, também.

Investigadora- Porquê?

Criança S- Porque também estou... a...a treinar a voz...e a afinar a minha voz melhor...

Investigadora- Tu gostas de cantar com os teus colegas de turma?

Criança S- Sim.

Investigadora- Com todos?

Criança S- Com os rapazes, mais ou menos...gosto mais de cantar com as meninas.

Investigadora- Porquê? Porque elas cantam as mesmas canções que tu?

Criança S- Sim, é isso...Eles não...

Investigadora- Não gostam?

Criança S- Sim.

Investigadora- Achas que eles cantam bem?

Criança S- Os meninos?

Investigadora- Os meninos e as meninas.

Criança S- As meninas gosto muito...de ouvi-las cantar. Os meninos não gosto.

Investigadora- Isso é porquê? Por causa do timbre da voz ou por causa das músicas que eles cantam?

Criança S- Elas cantam as mesmas músicas que eu gosto e tenho um timbre giro, eles não...fazem a voz

mais aguda e outras coisas...

Investigadora- Aguda como?

Criança S- Muito forte.

Investigadora- Grossa?

Criança S- Sim, é isso. (risos)

Investigadora. Ok. (risos). O que é que sentes quando cantas?

Criança S- Sinto alegria, quando estou sozinha, sinto tristeza e quando estou em público, envergonhada.

Investigadora- Por exemplo, quando cantas as músicas da Violetta, deixam-te contente ou...

Criança S- Contente.

Investigadora- Sempre?

Criança S- Sempre.

Investigadora- Não há nenhuma que te deixe mais triste?

Criança S- Há sim. Aquelas músicas que são mais baixinhas e isso, deixam-me mais triste.

Investigadora- Sim. E o que é que achas de trabalharmos a música na sala de aula? Achas que isso vai ser bom? Gostavas?

Criança S- Gostava.

Investigadora- Achas que vai ser bom trabalhar com todos?

Criança S- Sim.

Investigadora- E se nós começarmos a cantar dentro da sala de aula, achas que podes começar a gostar de cantar com os rapazes?

Criança S- Mais ou menos...não vou começar a gostar demasiado, mas eles também fazem parte da turma e também cantam bem.

Investigadora- Está bem, pronto. Muito Obrigada pela tua ajuda.

Criança S- Sim, de nada.

Anexo XXI - Transcrição da entrevista semiestruturada B

Este documento contém a transcrição das entrevistas realizadas no final do estudo realizado a cinco crianças (as crianças que responderam à entrevista semiestruturada A, no início do estudo), pertencentes a uma turma de 3.º ano de escolaridade, de uma escola de 1.º Ciclo do Ensino Básico, dos arredores de Leiria.

Para o desenvolvimento do estudo foi previamente construído um guião de entrevista semiestruturada. Assim, as entrevistas foram realizadas individualmente, a cada um dos participantes.

O presente anexo diz respeito à transcrição das entrevistas realizadas no início do estudo, incluindo o pré-teste. As crianças são identificadas com a inicial do seu nome, uma vez que estas não se repetem. Assim, as crianças são identificadas pelas iniciais D, E, I, L e S. A criança do pré-teste é identificada pela letra T. Para além disso, quando se tratam de falas da investigadora estagiária, esta é identificada como “Investigadora”.

Com o desenrolar das entrevistas, é possível perceber que, em alguns casos, as questões não seguem a ordem definida no guião e, em outras ocasiões, foi necessário explicar as questões por outras palavras, uma vez que as crianças não entendiam ou não respondiam. Desta forma, a investigadora explicava por outras palavras e dava alguns exemplos como forma de estimular a responder e a perder a vergonha.

Entrevista realizada ao participante D – Realizada ao aluno D com 8 anos, no dia 13 de janeiro de 2015, por volta das 10h 40m, sendo que a entrevista durou 7 minutos e 04 segundos, aproximadamente.

Investigadora- D, lembraste da primeira entrevista que nós fizemos? Em que conversámos sobre música, sobre cantar...se gostavas, se não gostavas. Agora, vamos ter de fazer uma nova entrevista, depois de realizarmos as atividades de música. Lembraste das atividades de música que fizeste comigo? A primeira foi com que canção?

Criança D- (...)

Investigadora- Já foi há algum tempo...foi uma que nós trabalhámos mesmo no início...que se chamava “Postal dos...”

Criança D- “...dos Correios”.

Investigadora- E agora trabalhámos qual?

Criança D- “Os Putos”.

Investigadora- De quem? Lembraste de quem é que a cantava?

Criança D- Não...

Investigadora- Carlos do...

Criança D- Carmo.

Investigadora- Muito bem. Tu gostaste dessas atividades que nós desenvolvemos dentro da sala de aula?

Criança D- Sim.

Investigadora- Porque é que tu gostaste dessas atividades? Achas que te ajudaram a melhorar a tua forma de cantar?

Criança D- Sim.

Investigadora- O que é que tu achas que melhoraste mais?

Criança D- O ritmo e...

Investigadora- A tua voz, achas que sofreu alguma alteração?

Criança D- Hum...acho que não.

Investigadora- Achas que não? Então, qual foi a atividade que mais gostaste?

Criança D- (...)

Investigadora- Das duas sequências...a primeira com a canção do “Postal dos Correios” e agora com a canção “Os Putos”, qual é que gostaste mais?

Criança D- (...)

Investigadora- Foi de cantar, foi de criar a nova letra? Foi de criar um novo ritmo?

Criança D- Aquele de fazer assim (batendo com as mãos nas pernas)...

Investigadora- De criar um novo ritmo?

Criança D- ...e de cantar.

Investigadora- Mas gostaste mais de cantar e de acompanhar o ritmo com as partes do corpo é isso?

Criança D- hum, hum...

Investigadora- Achas que cantas melhor ou não? Achas que cantas mais afinada depois de termos feito estas atividades todas de música?

Criança D- Hum...talvez, melhorei um bocadinho.

Investigadora- Achas que melhoraste porquê? Porque treinaste mais? Porque ouviste mais canções? O que é que tu achas?

Criança D- As duas coisas, porque eu também ouço música em casa.

Investigadora- Que tipo de música é que tu ouves em casa? A que tens ouvido mais agora...

Criança D- Aaahhh... a Violetta que está a dar no canal 40.

Investigadora- Pois é...a Violetta. Em qual das atividades é que achas que foste melhor? Aquela que achas que te correu melhor...aquela que sentiste que foi mesmo boa para ti, em que a tua prestação foi mesmo a melhor.

Criança D- Entre as duas canções?

Investigadora- Sim. Achas que cantaste melhor na primeira ou nesta última?

Criança D- Hum...nesta.

Investigadora- Porquê? Por ser fado? Ou porque foi mais no final porque já tinhas cantado...

Criança D- ...e melhorei as coisas.

Investigadora- Achas que o facto de termos cantado mais dentro da sala de aula fez com que tu

melhorasses a forma como cantas?

Criança D- Sim.

Investigadora- Achas que és melhor em quê?

Criança D- Entre fazer versos e cantar?

Investigadora- Sim, achas que és melhor a cantar ou a criar novas letras?

Criança D- Cantar.

Investigadora- Achas que cantas melhor a letra original ou a que tu tens oportunidade de fazer? Senteste-te mais à vontade com qual?

Criança D- Com... a original.

Investigadora- Porquê? Porque já está toda feita e só tens de a ouvir e depois cantar?

Criança D- Sim, porque aquela que hoje eu fiz, tinha lá alguns erros e depois não se percebia nada.

Investigadora- Muito bem. O que achas que podes melhorar, depois de teres feito estas atividades todas?

Para não teres tantas dificuldades...

Criança D- O ritmo...aahh...a voz...

Investigadora- Sim.

Criança D- E....

Investigadora- E como é que tu achas que podes fazer isso? Para melhorar a tua voz, o que achas que deves fazer?

Criança D-Treinar.

Investigadora- Como?

Criança D- Cantando (risos).

Investigadora- Sobre os teus colegas, o que é que achas? Achas que todos conseguiram alcançar os objetivos das atividades?

Criança D- Acho que todos conseguiram.

Investigadora- Porquê?

Criança D- Porque...ao longo das atividades, melhora-se sempre alguma coisa.

Investigadora- Achas que melhora sempre alguma coisa porquê? Porque se está sempre treinar ou é por causa da ajuda dos colegas, de estarem em grupo?

Criança D- A ajuda dos colegas, estar em grupo.

Investigadora- Tu gostaste de trabalhar em grupo nas atividades de música?

Criança D- Sim.

Investigadora- Porquê? O que é que mais gostaste quando trabalhaste em grupo?

Criança D- Aahh...foi a parte de cantar em grupo...

Investigadora- De apresentar aos colegas, em grupo?

Criança D- Hum, hum...

Investigadora- Muito bem, D. Obrigada pela tua colaboração.

Entrevista realizada ao participante I – Realizada ao aluno I com 8 anos, no dia 13 de janeiro de 2015, por volta das 10h 50m, sendo que a entrevista durou 9 minutos e 20 segundos, aproximadamente.

Investigadora- I, vamos agora fazer a última entrevista, por isso, a primeira pergunta que eu te queria fazer era se te lembras das canções que trabalhaste comigo?

Criança I-Sim.

Investigadora- Quais é que nós trabalhámos? Recorda-me lá.

Criança I- Primeiro trabalhámos aquela...”Postal dos Correios”.

Investigadora-Sim.

Criança I- Depois...aahhh...

Investigadora- Comigo, só trabalhaste mais uma.

Criança I- Uma de fado, não era?

Investigadora- Sim.

Criança I- Era...era o “Desfado”?

Investigadora- Não...ainda hoje a trabalhámos...

Criança I- Ai...como é que se chama...Ah, já sei, “Os Putos”.

Investigadora- Muito bem. E lembraste de quem a cantava?

Criança I- “Os Putos”?

Investigadora- Sim.

Criança I- Carlos do Carmo.

Investigadora- E o “Postal dos Correios”?

Criança I- Aahhh...era os...aahh...

Investigadora- Não te lembras?

Criança I- Não.

Investigadora- Eram os “Rio Grande”. Então, tu gostaste das atividades de música que realizámos depois de fazer a primeira entrevista?

Criança I- Sim.

Investigadora- E porque é que gostaste de ter realizado essas atividades?

Criança I- Porque ouvi músicas novas que nunca tinha ouvido, aprendi coisas novas sobre a música...

Investigadora- Sim, e mais?

Criança I- E....

Investigadora- O que é que gostaste mais? Gostaste mais de escutar, de cantar ou de criar as letras e do ritmo?

Criança I- Fazer a criação das letras e do ritmo.

Investigadora- Muito bem! Nós trabalhámos essas duas canções e, em cada uma delas, escutámos, cantámos e criámos sempre alguma coisa. O que gostaste mais?

Criança I- Dessas três, gostei mais de criar.

Investigadora- Criar...e gostaste mais de criar a letra para a canção de fado ou o ritmo com as partes do corpo para o “Postal dos Correios”?

Criança I- Aahhh...gostei mais de trabalhar o ritmo na canção do “Postal dos Correios”.

Investigadora- Porquê?

Criança I- Porque...porque foi mais difícil descobrir o ritmo.

Investigadora- E aí, o que gostaste mais de fazer, foi de o criares ou de utilizares partes do corpo para o representar?

Criança I- Usar os sons do corpo para o representar.

Investigadora- E qual a tua opinião sobre a tua forma de cantar?

Criança I- Aahh... acho...

Investigadora- No final destas atividades todas, o que é que tu achas?

Criança I- Eu acho que melhorei muito a minha voz e...

Investigadora- E achas que cantas mais afinado?

Criança I- Sim...já canto mais do que cantava antes, agora com estas músicas...

Investigadora- Tens cantado mais em casa ou é só aqui na sala?

Criança I-Aaahhh...depende (risos)

Investigadora- Diz lá a verdade...(risos)

Criança I- (risos) Em casa, por causa do meu irmão. Aqui na sala, por causa das atividades de música.

Investigadora- Então, o que é que cantas em casa agora? Por causa do teu irmão?

Criança I- Músicas lá da televisão...

Investigadora- Aahh...ok. O que é que achas que melhoraste mais desde a primeira entrevista? Foi só o timbre da voz ou foi mais alguma coisa?

Criança I- Aahhh...acho que foi só o timbre da voz.

Investigadora- Em qual das atividades é que achas que foste melhor? Aquela que correu mesmo bem e que tu achas que foi a tua melhor prestação.

Criança I- Desta canção? Ou das duas?

Investigadora- Das duas canções que trabalhámos, em qual é que achas que te saíste melhor.

Criança I- Eu acho que me saí melhor...

Investigadora- Nesta ou na outra? Para começar.

Criança I- Na do Carlos do Carmo ou na outra?

Investigadora- Sim, na do Carlos do Carmo ou na do “Postal dos Correios”.

Criança I- Eu acho que cantei melhor na do Carlos do Carmo.

Investigadora- Então porquê?

Criança I- Porque...eu., já...este ritmo era mais diferente...

Investigadora- Já conhecias? Ou foi por escutares mais vezes?

Criança I- Foi por escutar mais vezes...

Investigadora- Já tinhas escutado fado anteriormente ou cantado? Sem ser aqui dentro.

Criança I- Aahh...fado...qualquer uma música?

Investigadora- Sim, qualquer canção.

Criança I- Sim, já.

Investigadora- Achas que foste melhor apenas por ter escutado mais vezes? Não houve mais nada que te fizesse ser melhor? Por exemplo, gostares mais deste género, estares a trabalhar em grupo...

Criança I- Pode ter sido por ter escutado mais vezes e por trabalhar em grupo.

Investigadora- Achas que o tema da canção “Os Putos” também fez com que gostasses mais dela e, por isso, teres cantado melhor?

Criança I- Sim, quando ouço um ritmo...não...quando ouço um título de uma canção que me parece que eu gosto...fico curioso para ver se gosto.

Investigadora- Tu achas que, depois de termos feito todas estas atividades dentro da sala de aula, cantas melhor?

Criança I- Sim.

Investigadora- Foi isso que me disseste há pouco. Achas que és mesmo bom a cantar?

Criança I- Está melhor sim, mas o melhor de tudo não.

Investigadora- Não...então, o que é que tu achas que podes melhorar?

Criança I- Eu sei que quando vamos crescendo, os rapazes, a voz vai engrossando, vai ficando mais grossa, se calhar isso podia ajudar.

Investigadora- Achas que só isso vai ajudar? É que às vezes também pode complicar. O que é que podes fazer para ficar ainda melhor?

Criança I- Ouvir mais canções, ver qual é o tipo de canção...que eu me consigo adaptar bem e depois ir treinando...e insistir.

Investigadora- Achas que é importante treinar só fora da escola ou também dentro da escola?

Criança I- Em todos os sítios.

Investigadora- Achas que és melhor a cantar ou a criar?

Criança I- Eu acho que sou melhor a criar.

Investigadora- Então, mas não tiveste mais dificuldade em criar, por exemplo, a letra desta canção? Foi mais fácil cantar a que criaste ou a que já estava feita?

Criança I- Ah, pois...isso não. Mas também do que eu gosto mais não é de cantar a canção original é de criar uma nova.

Investigadora- E depois cantar à tua maneira é isso?

Criança I- Sim.

Investigadora- O que é que achas relativamente aos teus colegas? Achas que todos eles conseguiram melhorar como tu? E conseguiram atingir os objetivos das atividades ou não?

Criança I- Sim...acho que sim.

Investigadora- E achas que há alguma diferença entre rapazes e raparigas?

Criança I- Sim, o tom da voz.

Investigadora- Mas achas que uns melhoraram mais que outros?

Criança I- Ah...

Investigadora- Ou achas que todos melhoraram da mesma forma e estão quase iguais?

Criança I- Ah, não. Estarem todos iguais, isso não é possível.

Investigadora- Sim.

Criança I- Mas estão um bocado parecidos.

Investigadora- Porque é que achas isso?

Criança I- Porque...quando os ouço cantar sozinhos, sem nada, há sempre uma voz diferente mas, quando os ouço cantar todos juntos, é sempre a mesma voz.

Investigadora- O que é que achas que lhes falta fazer? Para aqueles meninos que achas que ainda não cantam tão bem...

Criança I- Acho que devem melhorar...

Investigadora- Como é que eles podem fazer isso?

Criança I- Devem ouvir mais, cantar mais...é a mesma coisa.

Investigadora- Eles devem fazer o mesmo que tu, é isso?

Criança I- Sim. Mas não é da mesma forma. Ouvir outros estilos, porque ninguém é igual a ninguém.

Investigadora- Claro. Tu podes gostar mais de um e adaptar-te melhor e ele e outro colega gostar mais de outro e adaptar-se melhor a esse. Obrigada I, por me ajudares. Podes ir para o teu intervalo.

Entrevista realizada ao participante L – Realizada ao aluno L com 8 anos, no dia 14 de janeiro de 2015, por volta das 10h 30m, sendo que a entrevista durou 5 minutos e 55 segundos, aproximadamente.

Investigadora- L, Lembraste da primeira entrevista que nós fizemos?

Criança L- Sim, era sobre música.

Investigadora- Sobre... e sobre mais o quê?

Criança L- Sobre...sobre...

Investigadora- Sobre a tua forma de quê?

Criança L- De cantar...

Investigadora- Muito bem. Lembraste de que canções é que trabalhaste comigo?

Criança L- O “Postal dos Correios”.

Investigadora- E?

Criança L- “Os Putos”.

Investigadora- E lembraste quem eram os intérpretes dessas canções?

Criança L- No “Postal dos Correios” eram o Tim e o outro não me lembro...

Investigadora- Mas não te lembras do nome da banda?

Criança L- “Rio Grande”.

Investigadora- E desta última que nós trabalhámos?

Criança L- Carlos do Carmo.

Investigadora- Gostaste das atividades de música que temos vindo a desenvolver na sala?

Criança L- Sim, muito.

Investigadora- Porquê?

Criança L- Porque são muito divertidas.

Investigadora- Só por isso?

Criança L- Também porque aprendemos muitas músicas...

Investigadora- O que é que tu aprendes mais, para além das músicas?

Criança L- Aprendo mais compositores, conheço mais cantores...

Investigadora- Qual a atividade que mais gostaste de fazer?

Criança L- (...)

Investigadora- Eu não sei se tu te lembras, mas nós trabalhámos duas canções e fizemos uma atividade

de audição, uma atividade de interpretação, que foi aquela onde vocês cantaram, e uma atividade de criação.

Criança L- Criação.

Investigadora- Gostaste mais de criação porquê?

Criança L- Porque gosto muito de criar coisas.

Investigadora- Criar que tipo de coisas? Na música, claro...

Criança L- Como é que hei-de explicar...mudar a letra.

Investigadora- Então, gostaste desta última que fizemos?

Criança L- Sim.

Investigadora- Qual é a tua opinião sobre a tua forma de cantar? Achas que melhoraste desde a primeira entrevista que nós fizemos?

Criança L- Acho que sim, com tantas músicas que nós cantámos.

Investigadora- E achas... onde é que tu melhoraste? Achas que cantas melhor e mais afinada?

Criança L- Como eu hei-de explicar...

Investigadora- Da maneira que souberes.

Criança L- Acho que...na forma que canto mesmo...eu decoro melhor as letras, as músicas...

Investigadora- Sim. E mais? Achas que melhoraste só por decorar a letra?

Criança L- E no ritmo.

Investigadora- E a tua voz, achas que mudou?

Criança L- Acho que não (risos).

Investigadora- (risos) Em qual das atividades é que achas que foste melhor?

Criança L- (...)

Investigadora- Tu gostas mais da de criação, mas achas que foste melhor nessa ou na de interpretação ou na de audição?

Criança L- Na de criação.

Investigadora- Então, achas que és capaz de criar melhor e a cantar já não és tão boa, é isso?

Criança L- Sim, é isso.

Investigadora- Mas ainda assim, achas que cantas bem ou não?

Criança L- Sim...mais ou menos.

Investigadora- Porque é que achas isso? Porque gostas mais de criar?

Criança L- Sim.

Investigadora- Pois (risos). Achas que melhoraste a tua forma de cantar pelas atividades que fizemos na sala de aula?

Criança L- Sim, foi por isso.

Investigadora- Foi só por isso?

Criança L- Sim.

Investigadora- Ao longo do tempo em que fizemos estas atividades, não começaste a cantar mais também em casa e com os teus colegas? Foi só na sala?

Criança L- Sim, foi...foi mais na sala.

Investigadora- O que é que achas que ainda te falta melhorar?

Criança L- Uma carrada de coisas (risos).

Investigadora- Por exemplo...

Criança L- Ainda me falta melhorar o ritmo, ainda falta melhorar a voz e muitas mais coisas.

Investigadora- Porque é que achas que tens de melhorar a tua voz? Porque é que isso é importante?

Criança L- Porque acho que preciso para...para ficar bem, acho que é preciso que a voz seja bonita.

Investigadora- Só bonita?

Criança L- Acho que sim, não sei.

Investigadora- (risos) Então e uma pessoa não precisa de ser afinada? Não precisa de...

Criança L- Sim, também...

Investigadora- Relativamente aos teus colegas, tu achas que eles conseguiram desenvolver todas as atividades bem ou achas que lhes faltou alguma coisa?

Criança L- Sim, eu acho que cantaram bem.

Investigadora- Todos? Achas que todos melhoraram ao longo deste tempo?

Criança L- Sim...

Investigadora- Porquê?

Criança L- Nós cantámos muito.

Investigadora- Sim... e mais?

Criança L- Nós cantámos muito e também acho que cantamos bem...

Investigadora- Então, e tu achas que há alguma diferença entre os rapazes e as raparigas?

Criança L- Não.

Investigadora- Porquê?

Criança L- Acho que cantamos todos bem.

Investigadora- Isso quer dizer o quê? Que as vossas vozes são iguais?

Criança L- Não, mas eu gosto das duas vozes.

Investigadora- Obrigada por participares na entrevista.

Criança L- De nada (risos).

Entrevista realizada ao participante E – Realizada ao aluno E com 7 anos, no dia 14 de janeiro de 2015, por volta das 10h 40m, sendo que a entrevista durou 7 minutos e 41 segundos, aproximadamente.

Investigadora- Como tu já sabes, eu vou gravar a nossa conversa para depois conseguir transcrever as nossas vozes. Então, lembraste da primeira entrevista que fizemos?

Criança E- Sim.

Investigadora- Era sobre quê essa entrevista? Recordaste?

Criança E- Era sobre uma canção chamada “Postal dos Correios”.

Investigadora- Não era só sobre isso, E. Tu cantaste essa canção durante a entrevista, certo?

Criança E-Hum, hum...

Investigadora- Mas a entrevista não era só sobre isso...Falava sobre quê?

Criança E- Se eu gostava da canção e de cantar...

Investigadora- Muito bem. Então, diz-me uma coisa, gostaste das atividades que temos vindo a

desenvolver na sala, sobre música?

Criança E- Sim.

Investigadora- Porquê?

Criança E- Porque eu gosto de canções.

Investigadora- Só porque tu gostas de canções? Então e se eu trouxesse uma canção que tu não gostasses, como é que era?

Criança E- Não, porque eu gosto de todas.

Investigadora- Aahh... gostas de tudo então, de todos os estilos e géneros musicais.

Criança E- Hum, hum...

Investigadora- Qual foi a atividade que mais gostaste?

Criança E- De música ou também das outras?

Investigadora- De música, das que fizeste comigo. Lembraste das que fizeste comigo?

Criança E- Sim.

Investigadora- Trabalhámos que canções? A do “Postal dos Correios” e mais qual?

Criança E- “Os Putos”.

Investigadora- Muito bem. Qual é que gostaste mais? Nas duas canções fizemos uma atividade de audição, em que ouvimos a canção e falámos sobre ela, fizemos uma atividade de interpretação em que vocês a cantaram e fizemos uma atividade de criação. Qual é que tu gostaste mais e em que canção?

Criança E- “Postal dos Correios”.

Investigadora- E qual das atividades é que gostaste mais? De cantar ou...

Criança E- De cantar.

Investigadora- Cantar porquê?

Criança E- Então, porque eu gosto mais de cantar do que de fazer as outras coisas que fizemos.

Investigadora- Porquê? Achas as atividades de criação mais difíceis?

Criança E- As de criação são aquelas de criar outra letra para a canção?

Investigadora- De criar uma nova letra, um novo ritmo...

Criança E- Ah sim, é um bocado mais complicado.

Investigadora- Porquê? Porque trabalharam em grupo ou porque...

Criança E- Porque é um bocado difícil criar outra letra para a canção e um ostinato rítmico.

Investigadora- Então, o que é que achas que melhorou desde a primeira entrevista que fizemos?

Criança E- Como assim?

Investigadora- Na tua prestação.

Criança E- Nada.

Investigadora- Nada? Não achas que ficaste a cantar melhor, por exemplo?

Criança E- Ah, tá bem. Isso acho.

Investigadora- Porquê?

Criança E- Porque cada vez...pronto...cada vez que experimento...aaahhh...a seguir canto melhor.

Investigadora- Achas que cantaste melhor em qual? Na primeira ou na segunda?

Criança E- Nas duas.

Investigadora- Achas que de uma para a outra não mudou nada?

Criança E- A cantar não, porque as can...canções são diferentes.

Investigadora- Porque as canções são diferentes...

Criança E- Se a canção fosse a mesma, eu melhorava.

Investigadora- Mas em qual é que achas que foste melhor?

Criança E- “Os Putos”.

Investigadora- Porquê?

Criança E- Porque cantei sozinho a canção toda...sem engasgar.

Investigadora- Achas que quando cantavas em grupo, não cantavas tão bem?

Criança E- Cantava, mas acho que cantei melhor na “Os Putos”.

Investigadora- Achas que cantavas melhor sozinho porquê? Porque não te atrapalhavas com os teus colegas e porque só tinhas de controlar a tua voz?

Criança E- Por causa disso e porque também era mais fácil.

Investigadora- Ok. Tu achas que a tua forma de cantar não melhorou mesmo nada como disseste há pouco?

Criança E- Melhorou.

Investigadora- Melhorou muito?

Criança E- Sim.

Investigadora- Em quê?

Criança E- Então, em tudo.

Investigadora- Em tudo o quê?

Criança E- A voz, a afinação, o ritmo...tudo.

Investigadora- E o que é que falta melhorar?

Criança E- Eu acho que ainda posso melhorar um bocadinho a afinação...e o ritmo.

Investigadora- Porquê? Achas que desafinas com facilidade?

Criança E- Aahh...no final da canção “Os Putos”, sim (risos).

Investigadora- Porquê no final? (risos)

Criança E- Porque naquela parte...aahh...quando acaba a canção...

Investigadora- Podes cantar, se quiseres...

Criança E- Eu já não me lembro, por acaso. Eu já não me lembro mas no final, só me lembro que no final diz “homens” mas não diz logo “homens”, diz “hoomeeenns” e eu desafinei um bocado.

Investigadora- Sobre os teus colegas, tu achas que eles conseguiram todos fazer as atividades de música de acordo com os nossos objetivos ou achas que houve alguns que não foram capazes de fazer assim tão bem?

Criança E- Há primeira não, mas quando...quando... sim, quando tu meteste a dos “Putos”...para o ritmo, já afinámos.

Investigadora- Tu achas então que, ouvir a canção, vos ajudou...

Criança E- Não foi só ouvir, foi ouvir e fazer ao mesmo tempo.

Investigadora- Estás a falar da atividade de criação, certo?

Criança E- Sim.

Investigadora- Então, tu achas que o facto de eu ter colocado a canção para vocês cantarem a letra que

criaram vos ajudou, é isso?

Criança E- Sim.

Investigadora- Está bem. Achas que os teus colegas, o resto da turma em geral, que eles também melhoraram a forma de cantar?

Criança E- É capaz.

Investigadora- (risos) E achas que existe diferença entre os meninos e as meninas?

Criança E- Eu acho que não.

Investigadora- Achas que não? Que cantam todos bem?

Criança E- Eles cantam todos bem.

Investigadora- Porquê?

Criança E- Então porque...olha, as raparigas gostam da Violetta e estão sempre a cantar e os rapazes gostam de outras bandas quaisquer, como os “Xutos e Pontapés” e isso.

Investigadora- Mas achas que todos...imagina...eu agora trazia uma canção e só vos deixava ouvir uma vez, achas que era mesma coisa, se cantassem essa canção que só ouviram uma vez e se cantassem uma canção que já conhecem e ouviram mais vezes?

Criança E- Já conhecemos e já ouvimos mais vezes...

Investigadora- Isso é o quê? Mais fácil ou mais difícil? Não percebi...

Criança E- Ouvir mais vezes?

Investigadora- Era mais fácil cantares uma canção que só ouviste uma vez ou cantares uma canção que já conheces e já ouviste mais vezes?

Criança E- É mais fácil quando ouvimos várias vezes.

Investigadora- Porque é que achas isso? Porque, para além de já teres ouvido mais vezes...

Criança E- Conheço melhor a canção, a letra...

Investigadora- Muito bem. Obrigada por ajudares.

Entrevista realizada ao participante S – Realizada ao aluno S com 8 anos, no dia 27 de janeiro, por volta das 10h 40m, sendo que a entrevista durou 11 minutos e 53 segundos, aproximadamente.

Investigadora- S, hoje vou voltar a gravar as nossas vozes mas com os dois aparelhos para não correr o risco de ficar sem nenhuma, sim?

Criança S- Sim (risos).

Investigadora- Como sabes, temos de repetir a nossa entrevista...

Criança S- Sim (risos).

Investigadora- ...que fizemos da última vez. A primeira questão que eu te fiz foi se gostaste das atividades de música que realizámos desde que fizemos a primeira entrevista? Aquela sobre música, sobre se gostavas de cantar...

Criança S- Sim, gostei.

Investigadora- Qual é que mais gostaste?

Criança S- Gostei mais...de fazermos o ritmo do...

Investigadora- Do “Postal dos Correios”?

Criança S- Sim.

Investigadora- Muito bem. Porque é que gostaste mais dessa?

Criança S- Porque...aahh...é mais divertido (risos).

Investigadora- Eu estou a perguntar porquê, porque tu, na outra entrevista disseste que gostavas muito de cantar.

Criança S- Sim.

Investigadora- Como a outra atividade incluía fazer uma nova letra e cantá-la, por isso é que estava a perguntar. Sobre a tua forma de cantar, achas que melhorou, desde que começámos a trabalhar a música aqui na sala de aula?

Criança S- Sim, eu acho que comecei a cantar melhor.

Investigadora- O que é que melhorou na tua voz? O que é que tu achas que melhorou? Qual é a diferença?

Criança S- Acho que canto mais...acho que canto melhor.

Investigadora- Porquê?

Criança S- Porque...aahh...comecei a treinar mais.

Investigadora- Achas que esse treino te ajudou a melhorar, certo?

Criança S- Certo.

Investigadora- Em qual das atividades é que consideras que foste a melhor?

Criança S- Aahh...no dos ritmos...quando tu até me mandaste repetir o ritmo...

Investigadora- Para os teus colegas verem?

Criança S- Sim.

Investigadora- Tu tens facilidade em marcar o ritmo das canções?

Criança S- Sim, porque...porque o meu pai...eu quero aprender piano e o meu pai começa-me a ensinar ritmos...para eu começar a memorizar os ritmos e a começar a perceber mais.

Investigadora- Eu fui reparando ao longo das atividades que tu marcas sempre os ritmos. Tentas sempre marcar mesmo antes de eu pedir. Queres dizer como é que costumavas fazer isso?

Criança S- Às vezes com os pés, com as mãos, com a boca...com o corpo todo.

Investigadora- Muito bem. Achas que és melhor desde que fizemos as atividades de música na sala de aula?

Criança S- Sim.

Investigadora- Porquê?

Criança S- Porque...porque começo a...porque com as minhas amigas, eu só cantava...mesmo, sempre as mesmas músicas e agora, como nós praticamos aqui na sala, eu comecei a aprender várias músicas e comecei a memorizar e comecei a aprender mais.

Investigadora- Em que é que tu achas que és melhor? A cantar ou fazer outra coisa, nas atividades de música?

Criança S- Eu acho que sou melhor a cantar e marcar o ritmo...mais ou menos...(risos)

Investigadora- (risos) Porquê? Conta-me lá.

Criança S- Porque a cantar...eu canto sempre, todos os dias.

Investigadora- Treinas muito.

Criança S- E a marcar os ritmos... é em minha casa quando estou a treinar com o meu pai e aqui na escola com as minhas amigas, quando estamos a cantar, marco o ritmo com os pés, com as mãos...

Investigadora- O que é que tu costumavas cantar todos os dias?

Criança S- Músicas da Violetta.

Investigadora- Da última vez, tu cantaste-me uma música, lembraste? Lembraste qual foi?

Criança S- Sim, foi do Frozen.

Investigadora- Tu costumavas cantar essa canção com quem?

Criança S- Com a minha irmã.

Investigadora- Porquê? Porque ela gosta?

Criança S- Ela gosta muito do Frozen e gosta muito da Elsa e da Ana e passa o dia todo a cantar e eu começo-me a habituar às músicas.

Investigadora- Também gostas de cantar essas músicas?

Criança S- Sim.

Investigadora- Queres cantar um bocadinho?

Criança S- Sim, pode ser (risos). (a cantar) A neve cobre a montanha esta noite mas os passos são só meus/ Comigo só há solidão, sou a rainha destes céus/ Cá dentro a tempestade que estou a sentir, não a controlei, deixei-a sair./ Não vão entrar, não podem ver, se a menina que tu tens de ser/ Cá dentro, aqui é mesmo assim, vou sim/ Já passou, já passou, este é o meu lugar/ Já passou, já passou, ainda está a nevar/ Estou aqui e vou ficar, venha a tempestade/ O frio nunca me fará estremecer.

Investigadora- Muito bem (palmas). Como é que achas que cantaste agora?

Criança S- Um bocadinho desafinada...mas bem! Mas eu...eu gostava de melhorar mais.

Investigadora- Então, o que é que achas que poderias melhorar? No final destas atividades todas...

Criança S- Eu acho que poderia melhorar um pouco a minha voz.

Investigadora- Porquê?

Criança S- Porque eu, às vezes, canto muito alto...e depois começo a cantar baixo e depois continuo a cantar baixo e tenho de melhorar isso.

Investigadora- Tens de controlar melhor a voz, é isso?

Criança S- Sim.

Investigadora- Então, diz-me outra coisa. Os teus colegas, tu achas que todos conseguiram atingir os objetivos das atividades que nós fizemos? Achas que eles cantam bem? Que têm de treinar mais?

Criança S- Eu acho que eles cantam bem, só que...algumas meninas, não se interessam muito por...por cantar e depois não ficam muito interessadas com as atividades e depois não melhoram nada.

Investigadora- Tu achas que elas não se interessam porquê? Porque só gostam das canções da Violetta? Porque é que achas que elas não se interessam?

Criança S- Porque elas querem...só querem cantar músicas que conhecem e...muitas coisas.

Investigadora- E tu, gostaste de conhecer as novas canções?

Criança S- Gostei. Foi divertido.

Investigadora- Qual é que gostaste mais de trabalhar comigo? A do “Postal dos Correios” ou a última de fado, “Os Putos” de Carlos do Carmo?

Criança S- Gostei mais do “Postal dos Correios”.

Investigadora- Achas que foste melhorar em qual? A cantar?

Criança S- Eu acho que fui melhor na “Os Putos” (risos), mas gostei mais da “Postal dos Correios”.

Investigadora- Achas que foste melhor nesta última porquê?

Criança S- Porque na última, nós treinámos mais. Na do “Postal dos Correios” só treinámos três ou quatro vezes.

Investigadora- E foi no início...esta já foi no final, já tinham treinado mais...

Criança S- Sim.

Investigadora- Então, tu estavas a dizer que havia algumas meninas que não se interessam muito porque gostam só de cantar a músicas que conhecem e os meninos, acham que eles cantam bem?

Criança S- Pois...os meninos interessam-se mas só que...eles têm a voz muito grossa e...eles têm de melhorar só um pouco mas algumas meninas também têm de melhorar...

Investigadora- E achas que todos eles cantam bem? Ou achas que as meninas cantam melhor que os meninos? Ou os meninos melhor que as meninas?

Criança S- Eu não sei se os meninos cantam melhor que as meninas mas nós já tentámos fazer uma competição de cantar e acho que nós fomos muito melhor do que eles (risos).

Investigadora- Porquê? (risos)

Criança S- Porque nós...nós...nós...nós treinamos quase todos os dias e eles só treinam...para aí três ou quatro vezes...

Investigadora- Então, e para terminar... (risos)...

Criança S- (risos) Sim...

Investigadora- Diz-me lá... tu achas que todas as atividades que nós fizemos, te ajudaram a melhorar a tua forma de cantar?

Criança S- Sim...

Investigadora- Porque...

Criança S- Acho que sim...porque...porque aprendi melhor os ritmos e melhorei a minha voz.

Investigadora- E ficaste com vontade de continuar a cantar?

Criança S- Sim.

Investigadora- E a aprender mais?

Criança S- Sim.

Investigadora- Porquê?

Criança S- Porque eu gosto de cantar, gosto de marcar os ritmos e de dançar e gosto de fazer muitas coisas e também gosto de aprender várias coisas. Coisas novas. Quero aprender a marcar melhor os ritmos porque eu ainda estou na fase de aprender.

Investigadora- Ficaste com vontade de ajudar os teus colegas e de os incentivar a gostar também de música?

Criança S- Sim.

Investigadora- Como é que podes fazer isso? Já pensaste?

Criança S- Não (risos).

Investigadora- (risos) Nas meninas, tens que as ajudar a conhecer mais canções para elas começarem a gostar tanto de cantar como tu. Obrigada, S, por teres repetido a entrevista comigo.

Anexo XXII - Notas de Campo do dia 17 de novembro de 2014

No dia 17 de novembro de 2014 foi concretizada uma atividade de interpretação e criação musicais com base na canção “Postal dos Correios” de Rio Grande. De seguida são apresentadas as notas de campo registadas no momento pela investigadora, referentes a factos observados junto das crianças.

Os registos foram realizadas nas fichas preenchidas pelas crianças e, por isso, foi anotado “A criança utiliza a caneta para representar o microfone e dança” nas fichas das crianças E, D e L, participantes no estudo.