

Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-
Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico
Ao som dos estilos musicais rock e clássico

Relatório de Prática Pedagógica

Sara Lucas Faria

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Leiria, abril, 2014

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

AGRADECIMENTOS

Depois de todo o caminho percorrido ao longo desta etapa da minha vida, agradeço a todos os que me deram a mão e ajudaram a ultrapassar as barreiras encontradas.

À Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano e à Professora Sónia Correia, por me terem orientado em todos os momentos e por me terem feito acreditar que seria capaz de chegar ao fim desta caminhada.

Aos meus familiares próximos, por terem compreendido a minha ausência durante o mestrado e por me terem apoiado e emprestado o seu ombro quando mais precisei.

Ao Flávio Meneses, por ter contribuído em larga medida para o melhoramento do relatório, principalmente a nível visual. Sem a sua ajuda, não seria possível a aprendizagem desenvolvida.

À minha colega, companheira e amiga, Tatiana Santos, de prática pedagógica que sempre vivenciou as mesmas angústias e alegrias ao meu lado e se tornou numa pessoa impossível de esquecer devido à amizade partilhada ao longo do percurso realizado.

Aos professores e educadoras cooperantes, por me terem aberto a porta e proporcionado tantas e maravilhosas experiências e aprendizagens.

A todas as crianças com quem estagiei, por me terem respeitado e tratado com carinho. Foi com estas crianças que comecei a traçar o meu perfil de futura educadora e professora.

RESUMO

O presente relatório refere-se ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e é constituído por duas dimensões – reflexiva e investigativa.

Ao longo da dimensão reflexiva será apresentada uma reflexão crítica sobre as aprendizagens desenvolvidas e os aspetos mais significativos ocorrentes nos diferentes contextos de intervenção.

Ao longo da dimensão investigativa, será apresentado um estudo de caso realizado a quatro crianças do 1.º ano de escolaridade que frequentavam uma escola na cidade de Leiria. Durante a investigação procurou-se responder à pergunta de partida “Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico?”. Foi realizada uma entrevista inicial e individual, aos quatro alunos participantes; uma sequência de atividades para todos os alunos; e, por fim, uma entrevista final e individual, aos mesmos quatro participantes. A análise dos dados revela algumas alterações em determinadas respostas dos alunos, o que poderá sugerir que as propostas educativas tiveram influência sobre as ideias dos alunos relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico.

Palavras chave

Educação de infância; estilo musical clássico; estilo musical *rock*; ideias das crianças; reflexão sobre a prática pedagógica; 1.º ciclo do ensino básico.

ABSTRACT

The following report refers to the Masters in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education and comprises two dimensions - reflective and investigative.

Throughout the reflective dimension it will be presented a critical reflection on the learning undertaken and on the most significant aspects that occurred in the different contexts of intervention.

Throughout the investigative dimension, an investigation will be presented which involve four children from the first grade, attending a school in the city of Leiria. During the investigation it was sought to answer the question-problem "What ideas children 6/7 years have regarding two musical styles rock and classic?". This research has a qualitative character and is characterized by being a case study. In order to achieve the proposed objectives, an initial and individually semistructured interview was done with four participating students; a sequence of activities for all students; and, finally, a final and individual interview with the same four participants. The analysis of data collected revealed some changes in some students responses which may suggest that the educational proposals had influence on students' ideas in relation to rock and classic musical styles.

Keywords

Childhood education; classic musical style; reflection about pedagogical practice; rock musical style; students' ideas; 1st cycle of basic education.

ÍNDICE GERAL

Índice de Figuras	vii
Índice de Tabelas	viii
Índice de Quadros	ix
Índice de Gráficos.....	x
Abreviaturas.....	xi
Índice de Anexos	xii
Introdução.....	1
PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA.....	3
1. Dois contextos vivenciados.....	4
1.1. Um caminho percorrido em educação de infância	5
1.1.1. Considerações finais.....	18
1.2. Um caminho percorrido em 1.º ciclo do ensino básico	20
1.2.1. Considerações finais.....	27
2. Transversalidade nos dois contextos.....	29
2.1. Identidade da estagiária enquanto futura educadora/professora.....	29
2.2. Papel reflexivo na prática profissional futura.....	30
2.3. Papel investigativo do educador/professor	31
PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA.....	34
Capítulo 1 – Contextualização do estudo	35
Capítulo 2 – Enquadramento teórico	37
2.1. A música no 1.º ciclo do ensino básico	37
2.2. A aprendizagem da música com Marshall e Shibazaki	39
2.3. A influência do contexto.....	40
2.4. Organizadores presentes no estudo.....	43
2.5. Estilo de música.....	44
2.5.1 Estilo de música clássico.....	47
2.5.2 Estilo de música <i>rock</i>	48
Capítulo 3 – Metodologia de investigação	49
3.1. Descrição do estudo.....	49

3.2. Contributo do estudo	55
3.3. Seleção e caracterização dos participantes	56
3.3.1. Caracterização dos participantes na implementação das proposta educativas.....	56
3.3.2. Caracterização dos participantes na implementação das entrevistas semiestruturadas individuais	57
3.4. Instrumentos e técnicas de recolha de dados	60
3.4.1. Instrumentos de recolha de dados	61
3.4.2. Técnicas de recolha de dados	65
3.5. Procedimentos de recolha de dados.....	66
3.5.1. Entrevistas semiestruturadas A e B.....	66
3.5.2. Propostas educativas	71
Capítulo 4 – Discussão e análise dos dados	75
4.1. Apresentação e discussão dos dados das entrevistas semiestruturadas A e B.	75
4.1.1. “Podes descrever o que vês nas imagens?”	75
4.1.2. “Quem ouve esta música? Porquê esta associação?”	76
4.1.3. “Quem gosta desta música? Porquê esta associação?”	79
4.1.4. “Qual destas músicas costumavas ouvir?”	82
4.1.5. “Qual destas músicas gostaste mais?”	82
4.1.6. “Sabes como se chamam estes estilos musicais?”	83
4.1.7. “O que são para ti estilos musicais?”	84
4.1.8. “Quais são os estilos musicais que tu conheces?”	84
4.1.9. “Qual é o estilo musical que tu gostas mais?”	85
4.1.10. “Lembras-te de uma canção desse estilo?”	85
4.1.11. “O que é para ti o estilo de música <i>rock</i> ?”	85
4.1.12. “O que é para ti o estilo de música clássico?”	86
4.2. Apresentação e discussão dos dados dos desenhos	86
4.2.1. Primeira proposta educativa - estilo de música <i>rock</i>	87
4.2.2. Segunda proposta educativa - estilo de música clássico	87
Capítulo 5 - considerações finais	90
5.1. Limitações do estudo	95
5.2. Sugestões para investigações futuras.....	95
Conclusão	97
Referências bibliográficas	100
Anexos	105

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Desenho da dimensão reflexiva.	3
Figura 2 – Desenho da dimensão investigativa.	34
Figura 3 – Desenho do estudo.	51
Figura 4 – Desenho dos instrumentos e técnicas de recolha de dados.	60

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Informação dos participantes quanto à frequência nas AEC e nas atividades de música fora da escola.	59
Tabela 2 – Tempo médio das entrevistas semiestruturadas A e B.	69
Tabela 3 – Associações estabelecidas pelos participantes entre os quatro excertos musicais e as imagens, nas entrevistas semiestruturadas A e B.	76
Tabela 4 – Associações estabelecidas pelos participantes entre os quatro excertos musicais e as imagens, nas entrevistas semiestruturadas A e B.	79
Tabela 5 – Escolha dos participantes tendo em conta a escuta dos quatro excertos.	82
Tabela 6 – Escolha dos participantes tendo em conta a escuta dos quatro excertos	82
Tabela 7 – Participantes que definiram os estilos musicais como estilo de música <i>rock</i> ou estilo de música clássico nas entrevistas semiestruturadas A e B.	83
Tabela 8 – Resposta dos alunos sobre o que são estilos musicais.	84
Tabela 9 – Resposta dos alunos acerca dos estilos musicais que conhecem.	84
Tabela 10 – Resposta dos alunos acerca do estilo musical que gostam mais.	85
Tabela 11 – Canções que os alunos se lembram pertencentes ao estilo de música <i>rock</i> e clássico.	85
Tabela 12 – Resposta dos alunos sobre o que é o estilo de música <i>rock</i>	86
Tabela 13 – Resposta dos alunos sobre o que é o estilo de música clássico.	86
Tabela 14 – Legenda do desenho de cada participante nas duas propostas educativas. .	87

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização dos quatro participantes no estudo (e da aluna do pré-teste).	58
Quadro 2 - Sequência dos excertos musicais.	68

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Dados recolhidos relativos à questão "Quem ouve esta música?" 77

Gráfico 2 - Dados recolhidos relativos à questão "Quem gosta desta música?". 80

ABREVIATURAS

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I - Grelha de observação em jardim de infância.....	1
Anexo II - Exposição de uma atividade em contexto de creche.....	2
Anexo III - Exposição de uma atividade em contexto de jardim de infância.....	3
Anexo IV - Exposição de uma atividade em contexto de jardim de infância.....	4
Anexo V - Pré projeto realizado em contexto de creche.....	5
Anexo VI - Reflexão n.º 1 em contexto de 1.º ciclo.....	6
Anexo VII - Grelha de observação em contexto de 1.º ciclo.....	11
Anexo VIII - Reflexão n.º 4 em contexto de 1.º ciclo.....	12
Anexo IX - Reflexão n.º 6 em contexto de 1.º ciclo.....	15
Anexo X - Reflexão n.º 3 em contexto de 1.º ciclo.....	20
Anexo XI - Pré projeto realizado em contexto de 1.º ciclo.....	27
Anexo XII - Guião da entrevista semiestruturada.....	34
Anexo XIII - Validação do guião da entrevista.....	36
Anexo XIV - Categorias da entrevista semiestruturada.....	37
Anexo XV - Notas de campo.....	39
Anexo XVI - Conjunto das 10 imagens.....	40
Anexo XVII - Transcrição da entrevista semiestruturada A.....	41
Anexo XVIII - Transcrição da entrevista semiestruturada B.....	60
Anexo XIX - Proposta educativa: estilo de música <i>rock</i>	72
Anexo XX - Proposta educativa: estilo de música clássico.....	73
Anexo XXI - Desenhos do estilo de música <i>rock</i>	74
Anexo XXII - Desenhos do estilo de música clássico.....	76
Anexo XXIII - Reflexão n.º 12 em contexto de 1.º ciclo.....	78

INTRODUÇÃO

O presente relatório diz respeito às unidades curriculares de prática pedagógica, pertencentes ao Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizado no ano letivo 2012/2013 e 2013/2014, na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Este relatório – Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico – Ao som dos estilos musicais *rock* e clássico, encontra-se dividido em duas partes principais: a parte I diz respeito à dimensão reflexiva (Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico) e a parte II diz respeito à dimensão investigativa (Ao som dos estilos musicais *rock* e clássico). Com a escolha do título, pretendeu-se espelhar o conteúdo do relatório e transmitir ao leitor que o próprio comporta duas partes cruciais.

A dimensão reflexiva, por sua vez, encontra-se dividida em três partes: a reflexão da prática pedagógica em educação de infância, a reflexão da prática pedagógica em 1.º ciclo, e a reflexão das experiências vivenciadas nos dois contextos. A parte II está dividida em cinco capítulos, nos quais o capítulo 1 diz respeito à contextualização do estudo; o capítulo 2 diz respeito ao enquadramento teórico; no capítulo 3 encontra-se a metodologia de investigação; o capítulo 4 é composto pela discussão e análise dos dados; por fim, o capítulo 5 diz respeito à conclusão.

A dimensão reflexiva baseia-se nas experiências de atuação e observação desenvolvidas nas práticas pedagógicas e que proporcionaram uma reflexão sobre as várias situações que contribuíram para enriquecer o percurso enquanto estagiária e o perfil enquanto futura educadora/professora.

A necessidade de refletir sobre o percurso realizado durante a prática pedagógica, deve-se ao facto de ser fundamental questionar o comportamento e as atitudes de um adulto, bem como os seus conhecimentos científicos e pedagógicos perante um grupo de crianças/alunos, a fim de superar as dúvidas e incertezas. A reflexão sobre estas dúvidas e incertezas permite uma possível evolução quanto à construção da identidade enquanto futura educadora e professora e quanto à adequação dessa identidade junto de crianças.

A dimensão investigativa, realizada a quatro participantes de uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo do ensino básico, na cidade de Leiria, baseou-se na recolha dos argumentos das quatro crianças relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico. O estudo desenvolveu-se em três momentos: num primeiro momento foi feita uma entrevista semiestruturada a cada um dos quatro participantes; num segundo momento foram implementadas duas propostas educativas com todos os alunos da turma; e num terceiro momento realizou-se uma segunda entrevista semiestruturada a cada um dos mesmos quatro participantes, com o mesmo guião de entrevista. No fim, as respostas dadas nas duas entrevistas pelos alunos participantes foram analisadas e comparadas, bem como os desenhos realizados pelos mesmos quatro participantes na fase final das propostas educativas.

No fim do relatório segue-se uma conclusão que sumariza o trabalho apresentado ao longo do relatório, na qual se encontra uma reflexão do caminho percorrido, das expectativas, dos receios, das dúvidas e das alegrias vivenciadas durante o percurso realizado. Ainda na fase final do relatório são apresentadas as limitações do estudo e as sugestões para possíveis investigações futuras.

De forma a complementar o trabalho apresentado, são anexados os documentos citados ao longo do relatório.

PARTE I - DIMENSÃO REFLEXIVA

A dimensão reflexiva encontra-se dividida em três pontos principais: a reflexão da prática pedagógica em educação de infância, a reflexão da prática pedagógica em 1.º ciclo do ensino básico e a reflexão das experiências vivenciadas nos dois contextos. A reflexão nos contextos mencionados baseia-se num conjunto de referentes expostos mais à frente. Os referentes que regem a reflexão em contexto de educação de infância e em contexto de 1.º ciclo do ensino básico foram tidos em conta aquando da realização das reflexões das práticas pedagógicas. Por isso considerou-se pertinente transpô-los para a presente dimensão reflexiva.

De forma a facilitar a perceção dos pontos que compõem a parte I (dimensão reflexiva), apresenta-se a figura 1:

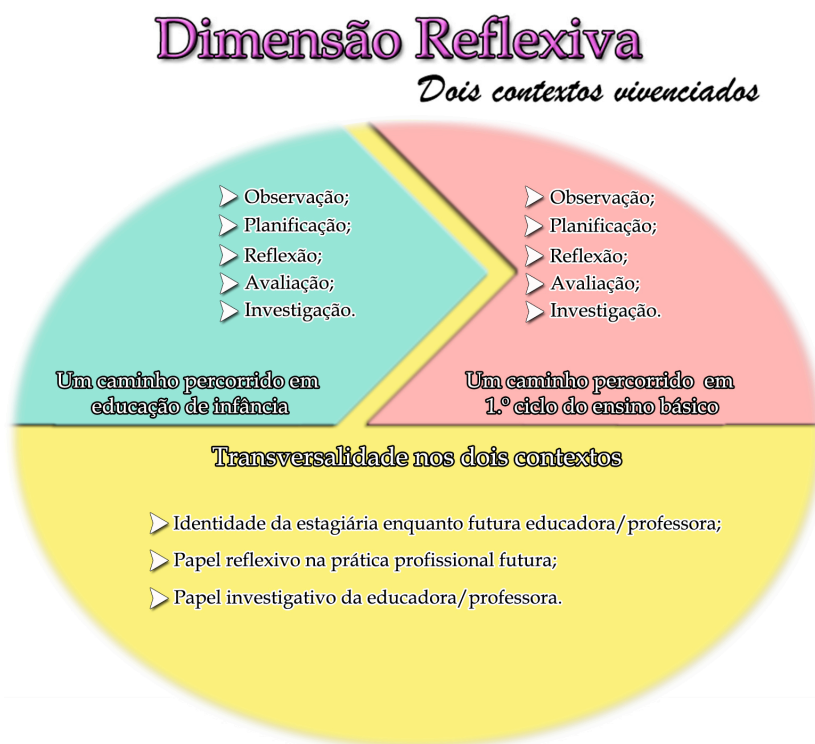


Figura 1 – Desenho da dimensão reflexiva.

Enquanto estagiária e futura educadora/professora, importa refletir criticamente sobre as situações observadas e vivenciadas, a fim de se compreender as dificuldades sentidas e otimizar as futuras experiências em contexto de prática. Neste sentido, torna-se fundamental realizar uma reflexão sobre algumas situações ocorridas durante a ação (ao longo das práticas pedagógicas), sobre a ação (situações vivenciadas nas práticas

pedagógicas) e sobre a reflexão da ação, ou seja, uma meta-reflexão acerca do desenvolvimento de novas formas de pensar, compreender, agir e resolver problemas.

1. DOIS CONTEXTOS VIVENCIADOS

A dimensão reflexiva apresenta um conjunto de referentes transversais a quatro contextos, semelhantes e diferentes em vários aspetos. Os quatro contextos foram vivenciados ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em escolas na cidade de Leiria, mediante as três unidades curriculares de prática pedagógica.

A primeira prática pedagógica desenvolveu-se no 1.º semestre do 1.º ano do mestrado, em contexto de creche e de jardim de infância. Em contexto de creche, o grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses e perfazia um total de 15 elementos. Em contexto de jardim de infância, o grupo de crianças tinha idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos e contava com um total de 24 elementos.

A segunda prática pedagógica desenvolveu-se no 2.º semestre do 1.º ano do mestrado em contexto de 1.º ciclo do ensino básico. Neste contexto, o grupo era de 22 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos que frequentava o 1.º ano de escolaridade.

A terceira prática pedagógica desenvolveu-se no 3.º semestre do 2.º ano do mestrado em contexto de 1.º ciclo do ensino básico. Neste contexto, o grupo era de 12 crianças com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos que frequentava o 3.º ano de escolaridade.

Ao longo dos contextos mencionados, as aprendizagens desenvolvidas permitiram um aprofundamento do conhecimento da identidade da estagiária e uma maior perceção da sua capacidade de adaptação a diferentes exigências. Permitiram igualmente uma maior noção da imagem da criança/aluno dentro e fora da sala de atividades/aula e de como os seus comportamentos, atitudes e saberes influenciam a ação educativa do educador/professor e de todos os adultos envolvidos na formação da criança/aluno. Dado que não é possível refletir sobre todos os aspetos significativos, optou-se por selecionar alguns referentes que estiveram presentes nos quatro contextos e por conseguinte são transversais à reflexão das aprendizagens nestes mesmos contextos.

Os referentes apresentados ao longo da dimensão reflexiva são:

- ✓ Observação;
- ✓ Planificação;
- ✓ Avaliação;
- ✓ Reflexão;
- ✓ Investigação.

Apesar do desenvolvimento de cada referente não ser linear nos contextos vivenciados, verificar-se-á que é possível adaptar e contextualizar cada um deles perante as necessidades, fragilidades e conhecimentos do grupo de crianças/alunos.

Perante a reflexão das experiências e aprendizagens vivenciadas pela estagiária, ressalta a importância de compreender que as crianças não deixam de ser criança por se tornarem alunos e que os educadores não deixam de ser educador por exercerem funções de professor (e vice versa). Acima de tudo e tendo em conta o contexto de ensino/aprendizagem, não deixa de ser notória, ao longo da dimensão reflexiva, a evolução que a estagiária tem sobre a criança/aluno desde que iniciou a prática pedagógica em contexto de creche, quando nunca antes tinha experienciado orientar um grupo de crianças.

Nos pontos seguintes encontra-se a reflexão de cada contexto, considerando os referentes acima mencionados. Optou-se por agregar a reflexão do contexto de creche e de jardim de infância, uma vez que ambas foram realizadas em educação de infância. Juntaram-se ainda as reflexões dos dois contextos em 1.º ciclo (1.º e 3.º anos de escolaridade), dado que os dois contextos foram vivenciados no 1.º ciclo do ensino básico. Após a reflexão de educação de infância e 1.º ciclo do ensino básico, encontram-se as considerações finais que findam a reflexão nos dois contextos.

1.1. UM CAMINHO PERCORRIDO EM EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA

Educação de infância comporta, neste ponto, o contexto de creche e o contexto de jardim de infância. A oportunidade em experienciar os dois contextos permitiu perceber melhor, entre outros aspetos, quais os papéis que o educador pode adotar perante os dois contextos semelhantes e diferentes, ao mesmo tempo.

A experiência em contexto de creche realizou-se numa instituição na cidade de Leiria, no âmbito do 1.º semestre. Teve uma duração de cinco semanas e contou com um grupo de 15 crianças com idades compreendidas entre os 24 e os 36 meses.

No que concerne à experiência em contexto de jardim de infância, esta desenvolveu-se na mesma instituição que o contexto de creche, ainda no 1.º semestre (realizando-se posteriormente ao contexto de creche). Contou com uma duração de 10 semanas e com um grupo de 24 crianças com idades compreendidas entre os 5 e os 6 anos.

a) OBSERVAÇÃO

A observação foi um dos referentes com presença constante ao longo do contexto de educação de infância. Consoante as experiências vivenciadas, houve oportunidade de perceber que a observação feita aos comportamentos e atitudes das crianças ao longo do dia, constitui uma prática indispensável para conhecer as capacidades, os interesses e as dificuldades de todas as crianças para, assim, adequar o processo educativo às necessidades dessas mesmas crianças (Ministério de Educação, 1997).

Na fase anterior ao início da prática pedagógica, não havia a perceção da importância que a observação constituía. Não se percebia ainda a razão da elaboração de grelhas de observação para preencher no decorrer do período de observação (como consta no anexo I). Contudo, durante a prática e na passagem do contexto de creche para o de jardim de infância, percebeu-se que, sem observação não seria possível conhecer o grupo de crianças, as suas preferências, as suas fragilidades, as suas necessidades e os seus saberes. Percebeu-se que mesmo sem uma intenção estabelecida, a observação mantinha-se constante. Tornou-se, assim, fundamental conhecer a rotina, os gostos, as necessidades e as incertezas das crianças e, principalmente, perceber aquilo que as crianças já demonstravam ser, saber e conhecer.

Apesar da existência de um tempo determinado para a observação nos dois contextos, ao longo da prática compreendeu-se que “observar é essencial para construir os relacionamentos de confiança com as crianças e com as suas famílias (...)” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 18). Percebeu-se ainda que a observação diária e constante permite perceber o que as crianças sabem, o que pensam e como resolvem os seus problemas (*idem*).

Com a observação realizada, recolheu-se informação sobre algumas características do ambiente familiar das crianças e com isso procedeu-se a exposições de determinados trabalhos das crianças, em contexto de creche (anexo II) e de jardim de infância (anexos III e IV), destinadas aos familiares e amigos das crianças.

Consoante as situações ocorridas observou-se que “as crianças pequenas (...) são capazes de nos evidenciar algo novo, de mostrar o inesperado, solicitando uma atenção aos contextos, aos gestos, aos sons, ao todo que for possível perceber” (Barbosa & Fochi, 2012, p. 12). Desta forma, na sequência das interações com as crianças, percebeu-se que são seres ativos porque desde o nascimento estão aptas e interessadas em participar no mundo, agindo dentro dele, cabendo ao adulto saber escutar as crianças para que não percam a vontade de participar no mundo que as rodeia (*idem*).

Uma das estratégias utilizadas nos dois contextos para obter informação sobre as necessidades e interesses do grupo de crianças, sobre a dinâmica educativa da educadora e sobre os recursos didáticos existentes dentro e fora da sala, foi a utilização de guiões de observação em contexto de creche e grelhas de observação em contexto de jardim de infância como instrumentos de recolha de dados e a observação participante como técnica de recolha de dados. Utilizaram-se guiões de observação em creche porque se considerou pertinente formular um conjunto de indicadores necessários para retratar o objeto de estudo (Carmo & Ferreira, 2008). O tipo de observação realizada foi a observação participante, uma vez que se observou junto da população alvo, participando nos momentos de observação e interagindo com a população observada (*idem*).

A observação permitiu o conhecimento das necessidades, dos gostos, dos interesses, das capacidades e das dificuldades do grupo de crianças nos dois contextos (Ministério da Educação, 1997). Esta situação só foi possível devido à observação contínua, diária e à consulta de dados registados, que periodicamente foram analisados.

Em ambos os contextos em que decorreu a prática pedagógica importou garantir que as necessidades das crianças fossem tidas em conta e fosse garantida a satisfação dessas necessidades porque uma vez “garantida a satisfação das suas necessidades, estão reunidas as condições base para a criança conhecer bem-estar emocional e disponibilidade para se implicar em diferentes actividades e situações (...)” (Portugal,

2012, p. 5). Bem-estar emocional é defendido por Laevers como “(...) um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa (...) sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Portugal e Laevers, 2010, p. 20).

Os mesmos autores referem que

Falar de necessidades básicas no desenvolvimento significa falar da importância de assegurar a satisfação adequada de necessidades físicas (...), da necessidade de afeto (...), da necessidade de segurança (...), da necessidade de reconhecimento e de afirmação (...), da necessidade de se sentir competente (...), da necessidade de significados e de valores (...) (idem, pp. 20-21).

As finalidades educativas em creche vão ao encontro das finalidades educativas em contexto de jardim de infância, no sentido em que na creche, segundo as observações realizadas, “o desenvolvimento da curiosidade e ímpeto exploratório envolve o sentimento de que descobrir coisas é positivo e gera prazer” (Portugal, 2012, p. 6). Também o jardim de infância prima pela “(...) oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos (...)” (idem, p. 19).

Durante a prática pedagógica percebeu-se que tal como nas experiências vivenciadas em creche, no jardim de infância, foi notório que o bem estar e a segurança dependiam do ambiente em que as crianças estavam inseridas, isto é, se se sentiam acolhidas, escutadas e valorizadas, de forma a aumentarem (ou não) o seu desejo de aprender (Ministério da Educação, 1997).

Uma das diferenças encontradas entre creche e jardim de infância centra-se na linguagem das crianças. As crianças entre os 24 e os 36 meses usam um discurso telegráfico, ou seja, utilizam apenas as palavras essenciais durante a comunicação, para transmitirem o seu significado (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Em contrapartida, as crianças entre os 2 e os 7 anos sofrem um desenvolvimento significativo da linguagem e da utilização de símbolos. Nesta faixa etária, as crianças usam símbolos, compreendem as identidades, compreendem a causa e efeito, têm a capacidade para classificar e a compreensão do número (idem). Ainda nesta idade, as crianças tendem a utilizar frases

mais longas e complicadas, uma vez que passam a utilizar preposições, artigos e conjunções (*idem*).

Apesar de as crianças entre os 24 e os 36 meses continuarem a afirmar a sua independência e autonomia, necessitam ainda de uma grande ajuda do adulto para se sentirem seguros (Portugal, 2012). O esforço das crianças para se tornarem independentes, deve ser ainda orientado pelos pais para que as crianças não estejam sujeitas a sucessivos fracassos (Bee, 1996). Contudo, as crianças entre os 5 e os 6 anos são muito mais autónomas e realizam a maioria das tarefas e atividades educativas sem ajuda de um adulto.

As crianças entre os 24 e os 36 meses sofrem algumas transformações na forma como expressam a sua personalidade e interagem com os pares (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Contudo, nesta faixa etária, as crianças envolvem-se facilmente em conflitos com os pares (*idem*). Em contrapartida, crianças entre os 5 e os 6 anos, interagem mais pacificamente com os colegas, partilham brinquedos e brincam juntas.

Apesar de emergirem diferenças significativas entre o contexto de creche e o contexto de jardim de infância, o educador deve adaptar e adequar as atividades educativas ao grupo de crianças e procurar partir sempre do que as crianças sabem, de forma a desenvolver um planeamento eficaz.

b) PLANIFICAÇÃO

Um dos receios que surgiu ao longo da prática em contexto de jardim de infância esteve relacionado com o planeamento de atividades educativas que motivassem as crianças. Neste sentido, foram dinamizadas várias atividades que permitissem ir ao encontro dos interesses das crianças e dos seus conhecimentos prévios, com um grau de complexidade crescente. Durante o desenvolvimento das primeiras atividades, a preocupação primordial centrava-se no resultado do produto final, isto é, se o resultado ia ao encontro do desejado. Com o passar do tempo e com as várias reflexões realizadas, esta preocupação foi substituída por outra, considerada mais apropriada e vantajosa – a de perceber o que as crianças aprenderam de novo, quais as suas dúvidas e se as atividades foram suficientemente desafiadoras. Devido à mudança de pensamento, a reflexão de cada atividade tornou-se mais aliciante, uma vez que a aprendizagem das crianças tomou um lugar privilegiado.

Desta forma, a importância dada ao desenvolvimento das aprendizagens das crianças, permitiu perceber que o planejamento das atividades educativas, tendo em conta o que o educador sabe do grupo de crianças, proporciona um ambiente estimulante que promove aprendizagens significativas para as crianças (Ministério da Educação, 1997). Perante um ambiente estimulante, torna-se necessário e fundamental que o educador planeie momentos de aprendizagem que sejam desafiadores para as crianças para que cheguem a níveis de desenvolvimento mais avançados (*idem*).

O planejamento das atividades durante a prática em jardim de infância foi pensado e desenvolvido para ocupar uma parte do período da manhã e outra parte do período da tarde. Em contrapartida, as atividades educativas propostas em contexto de creche foram planejadas para ocuparem apenas uma parte do período da manhã (menor do que as ocupadas em jardim). A diferença presente no planejamento das tarefas teve em conta o tempo de atenção e concentração das crianças em contexto de creche que tende a ser menor do que o das crianças em contexto de jardim de infância.

Ao longo do trabalho desenvolvido em contexto de creche, procurou-se desenvolver uma atividade educativa por dia, não ultrapassando os 60 minutos. A atividade continha, habitualmente, mais do que uma tarefa, sendo sempre a primeira a leitura ou conto de uma história. Com atividades didáticas reduzidas, tentou-se focalizar a atenção nos interesses das crianças e responder às suas necessidades, curiosidades e cuidados (Parente, 2012). Quando as tarefas se prolongavam além do tempo estipulado, a maioria das crianças demonstrava perder a concentração. Esta situação permitiu uma reflexão sobre as alterações a fazer na gestão do tempo das tarefas a propôr. Tal reflexão abriu caminho para perceber que crianças pequenas necessitam de interagir com adultos para que as suas necessidades sejam acompanhadas e para que se estabeleçam relações de confiança (*idem*). Para estabelecer relações de confiança e duradouras, tornou-se fundamental uma interação constante ao longo de vários momentos do dia, nomeadamente no refeitório, na casa de banho, no pátio, etc., o que permitiu um maior aproveitamento das situações para desenvolver diferentes aprendizagens, exceptuando as desenvolvidas durante os momentos didáticos planificados. Verificou-se que “(...) as interações que respondam às necessidades das crianças são um ingrediente importante para o estabelecimento e desenvolvimento de relações de confiança entre os adultos e as crianças (...)” (*idem*, p. 5).

Em contrapartida, o planeamento das atividades educativas em contexto de jardim de infância, ocupava grande parte do tempo das crianças, no sentido de as preparar para a próxima etapa escolar (1.º ciclo do ensino básico), uma vez que “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (Ministério da Educação, 1997, p. 28). As atividades planificadas iniciavam-se no período da manhã, ocupando apenas uma parte do mesmo período, e tinham continuidade no período da tarde, ocupando igualmente apenas uma parte deste período. Estas atividades eram integradas na rotina diária das crianças, estabelecida pela educadora. Tentou-se, por isso, prever e organizar o tempo, de forma que os vários momentos do dia fizessem sentido para as crianças (*idem*). Para que as atividades tivessem um caráter aliciante, tentou-se planificar grande parte das atividades com a participação do grupo, sendo até necessário um momento de votação quando os temas sugeridos eram variados. Com a dinâmica de trabalho utilizada, percebeu-se que “o planeamento realizado com a participação das crianças, permite ao grupo beneficiar da sua diversidade, das capacidades e competências de cada criança (...)” (*idem*). As atividades iniciavam-se com a partilha entre as crianças sobre o que já sabiam acerca do tema em questão, seguido da pesquisa de nova informação em livros ou na *internet*, passando para uma nova partilha em pequenos grupos ou individualmente sobre a informação encontrada, e finalizando, no fim da semana, com a organização e apresentação dessa informação numa cartolina realizada pelas crianças (com ajuda de um adulto).

Depois de uma reflexão crítica sobre esta metodologia de trabalho, tão diferente da utilizada em contexto de creche devido à disparidade da faixa etária das crianças, verificou-se que é possível responsabilizar as crianças para a realização de trabalho autónomo. Verificou-se também que as crianças aprendem muito mais quando pesquisam e partilham nova informação em pequenos grupos, sendo a aprendizagem mais significativa quando os elementos que integram os grupos têm níveis de desenvolvimento diferentes, uma vez que se ajudam uns aos outros. Segundo o Ministério da Educação (1997) “(...) a interacção entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 35).

Como já foi referido, a imagem da criança em creche e em jardim de infância, é uma questão merecedora de reflexão, no sentido em que

a criança se comunica e interpela o mundo de diversas formas, corrompendo a ideia de que somente a partir do momento da aquisição da fala é que a criança começa a se comunicar (Barbosa & Fochi, 2012, p. 6).

Neste sentido, nos dois contextos foi evidente a ideia de que a criança é um ser ativo e competente que interpela e age sobre o mundo que a rodeia, desempenhando um papel ativo na interação com o meio que lhe fornece condições favoráveis para se desenvolver e aprender (Ministério da Educação, 1997).

Torna-se, assim, importante que o educador passe a “admitir que a criança desempenha um papel activo na construção do seu desenvolvimento e aprendizagem” (*idem*, p. 19), o que pressupõe encarar a criança como sujeito e não como objeto. É igualmente importante “garantir que a criança vá descobrindo esta imagem de si a partir dela e dos Outros (...)” (Barbosa & Fochi, 2012, p. 4), já que a criança é um ser mutável, um sujeito em transformação (*idem*).

Apesar da rotina ser diferente nos dois contextos, aquando de uma reflexão sobre as semelhanças entre estes contextos, torna-se importante ter em atenção que em ambos “os cuidados de rotina são momentos importantes oferecendo oportunidades únicas para interacções didáticas, e para aprendizagens sensoriais, comunicacionais e atitudinais” (Portugal, 2012, p. 9). O conhecimento destas rotinas leva a que as crianças conheçam e compreendam a organização do espaço na sala. O conhecimento da organização dos materiais na sala gera uma maior autonomia por parte das crianças e de todo o grupo (Ministério da Educação, 1997).

Ao longo das situações observadas e experienciadas nos dois contextos, percebe-se que o planeamento do processo educativo implica que um educador pense sobre as suas intenções educativas para que consiga adequá-las ao grupo de crianças, já que as crianças precisam que os adultos sejam atentos e capazes de criar um ambiente educativo explorativo e seguro (Ministério da Educação, 1997; Portugal, 2012). O facto do educador planear um ambiente educativo “(...) permite às crianças explorar e utilizar espaços, materiais e instrumentos colocados à sua disposição, proporcionando-lhes interações diversificadas com todo o grupo (...)” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

O educador deve, assim, ter em conta a intencionalidade do processo educativo, ou seja, deve observar diariamente o grupo de crianças, planejar com a participação das crianças, agir conforme as suas intenções educativas, avaliar o processo e os efeitos, comunicar com os adultos que têm responsabilidades perante a educação das crianças e articular as aprendizagens das crianças de modo a prepará-las para a fase seguinte (1.º ciclo do ensino básico) (*idem*).

c) AVALIAÇÃO

Após a realização de certas atividades educativas, tanto no contexto de creche como no de jardim de infância, foi feita uma avaliação do desempenho das crianças. No entanto, a avaliação que se realizou tornou-se demasiado superficial e sem dados concretos para a sustentar e justificar. A tarefa de avaliar as crianças demonstrou ser complexa e difícil de concretizar, uma vez que não estava compreendido quais os itens a avaliar, como se devia avaliar, quem se devia avaliar e onde se devia avaliar. Apesar da ajuda das educadoras e da professora supervisora, os esforços em registar as evoluções e as dificuldades das crianças foram insuficientes. Isto porque corria-se o risco dos dados registados no final de cada dia, não corresponderem às evidências observadas, o que poderia levar a uma avaliação pouco significativa. Desta forma, a solução que se adequaria talvez passasse pelo registo dos dados logo após o seu acontecimento, no sentido de os utilizar como justificação da avaliação realizada.

A tarefa de realizar a avaliação às crianças nos dois contextos, foi de difícil concretização. Contudo, depois da prática pedagógica terminar e das reflexões feitas, reforçou-se a ideia de que avaliar é um processo importante para verificar as dificuldades das crianças e, ao mesmo tempo, perceber quais as tarefas que podem ser complexificadas, de modo a permitir que outras crianças evoluam. Como afirma o Ministério da Educação (1997) “avaliar o processo e os efeitos, implica tomar consciência da acção para adequar o processo educativo às necessidades das crianças e do grupo e à sua evolução” (p. 27). Compreendeu-se também que o ato de avaliar é um processo de planeamento, no sentido em que a avaliação permite estabelecer uma progressão das aprendizagens das crianças (*idem*).

A dificuldade em concretizar a avaliação, tornou possível a perceção de que é importante estabelecer uma relação entre avaliação, observação, planificação, atuação,

comunicação e articulação. Ou seja, antes de avaliar é importante “observar cada criança e o grupo para conhecer as suas capacidades, interesses e dificuldades (...)” (*idem*, p. 25). É também importante “planear o processo educativo de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança (...)” (*idem*, p. 26). Torna-se ainda importante “concretizar na acção as suas intenções educativas, adaptando-as às propostas das crianças e tirando partido das situações e oportunidades imprevistas (...)” (*idem*, p. 27). Depois de atuar, é importante perceber que “o conhecimento que o educador adquire da criança e do modo como esta evolui é enriquecido pela partilha com outros adultos que também têm responsabilidades na sua educação (...)” (*idem*). Perante estes processos “cabe ao educador promover a continuidade educativa num processo marcado pela entrada para a educação pré-escolar e a transição para a escolaridade obrigatória” (*idem*).

Ao longo da prática, depois de terminadas as atividades educativas com as crianças, existia sempre um momento de reflexão sobre as dificuldades e facilidades sentidas pelas crianças, sobre as melhorias a fazer na atuação e sobre as aprendizagens desenvolvidas pelas crianças. A reflexão passou a constituir, desde então, uma prática que permitiu repensar e analisar os pontos positivos, negativos e melhorar a atuação. Permitiu igualmente perceber as dificuldades e evoluções de cada criança, adequando, desta forma, futuras propostas educativas.

A reflexão realizada perante as várias experiências vivenciadas, contribuiu para dar importância ao envolvimento de todas as crianças nas propostas educativas, dando também oportunidade a outros intervenientes importantes, como os pais, no desenvolvimento de atividades. O envolvimento de todas as crianças e de alguns dos seus familiares proporcionou um maior interesse por parte das crianças nas atividades propostas.

Depois de experienciadas várias situações na primeira prática pedagógica, desenvolveu-se uma maior perceção das dimensões de bem-estar e das suas implicações. Segundo Portugal e Laevers (2010)

Esta abordagem oferece uma forma respeitadora de sentir, pensar e fazerem educação de infância, tendo o adulto como ponto de referência a experiência da criança, reconstruindo significados através das suas expressões, palavras e gestos (p. 20).

Tendo em conta a afirmação dos dois autores, é fundamental que o educador tenha conhecimento do nível de desenvolvimento e aprendizagem em que cada criança se situa, bem como o grau em que se sentem à vontade, agem espontaneamente, mostram vitalidade e autoconfiança.

Os mesmos autores defendem que “Os níveis de bem-estar e implicação tornam-se pontos de referência para os profissionais que pretendem melhorar a qualidade do seu trabalho, promovendo o desenvolvimento e a aprendizagem” (*idem*).

Importa que aquando da realização de momentos de avaliação individuais ou coletivos, se tente investir, de certa forma, no desenvolvimento de cidadãos críticos e ativos no mundo, que mantenham uma envolvimento exploratória e uma motivação cada vez maior, de forma a contribuir na qualidade da sociedade.

À parte das fragilidades sentidas perante a avaliação, tentou-se valorizar momentos conjuntos de diálogos em que as crianças partilhavam entre si e com a estagiária os seus sentimentos. Tendo em conta estes momentos percebeu-se que algumas crianças que outrora sentiam dificuldade em comunicar, optaram por dialogar, demonstrando progressos na dimensão da oralidade.

Sendo a avaliação, entre outras características, um suporte do planeamento, a reflexão sobre os momentos de avaliação, possibilita “(...) estabelecer o progresso das aprendizagens a desenvolver com cada criança” (*idem*).

d) REFLEXÃO

Realizar uma reflexão sobre a reflexão da ação toma um lugar privilegiado quando se pretende pensar (e, por vezes, avaliar) as lacunas e sucessos encontrados na ação realizada. Perante a sua reflexão, torna-se possível perceber que determinadas situações não devem ser repetidas e que outras podem ser lisonjeadas. Uma das situações que não deve ser repetida diz respeito à ausência de avaliação diária. A valorização do respeito mútuo, do feedback dado às crianças e do contributo para a autoestima de todas as crianças, são também questões que devem ser valorizadas.

Ao longo dos dois contextos, tomou-se consciência que um futuro educador deve “facilitar o pensamento e a aprendizagem das crianças à medida que descobrem o seu

significado próprio nas suas experiências” (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009, p. 34). Desta forma, muitas das vezes, o educador deve afastar-se e deixar as crianças experimentarem, ajudando-as no seu processo de aprendizagem (*idem*). Em contrapartida, noutras ocasiões, o educador deve intervir, baseando-se apenas nas suas observações para colocar questões às crianças, estimulando e promovendo o pensamento das mesmas (*idem*).

O facto de ter existido ao longo da prática uma maior preocupação sobre os gostos e interesses das crianças, permitiu valorizar o ato de escutar cada criança, de forma a compreender o que pretendiam. Houve, assim, uma alteração na forma como se interveio, uma vez que se começou a escutar as crianças e a prestar mais atenção ao que diziam, comentavam e sugeriam. Chegou-se, então, à conclusão que não se consegue saber o que as crianças sentem ou pensam apenas ao observá-las, é necessário parar um pouco, ouvi-las e questioná-las sobre esse assunto porque “As crianças podem ser uma incrível fonte de informações sobre o que estão pensando ou sentindo (...)” (*idem*, p. 58).

Partindo de uma maior preocupação em escutar as crianças, surgiu um interesse em realizar um estudo de caso com uma criança do grupo em contexto de creche. Integrada no grupo de crianças, demonstrou ter algumas dificuldades em envolver-se com as restantes crianças. Esta criança era mais nova e apesar do seu desenvolvimento motor e cognitivo estar no mesmo nível que o das outras crianças do grupo, as suas atitudes e comportamentos eram diferentes. A criança interagia pouco com as outras e isolava-se a brincar. Desta forma, considerou-se importante iniciar uma investigação sobre a adaptação da criança ao grupo, tendo em conta as suas atitudes e os seus comportamentos.

A reflexão como parte integrante de todo o percurso desenvolvido na primeira prática pedagógica, tornou-se uma ação fundamental na construção da identidade da estagiária e na sua adaptação às normas da instituição e principalmente ao grupo de crianças. Apesar de todos os receios sentidos, com o passar do tempo, foram sendo substituídos por aprendizagens e novos conhecimentos proporcionados por cada criança e por cada momento. São estas aprendizagens que contribuem para a evolução do perfil de um futuro educador e que o preparam para as exigências que a sua futura prática profissional acarreta.

e) INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a importância do caráter investigador no percurso académico e igualmente profissional, importa referir que ao longo do contexto de educação de infância, foram vários os momentos de pesquisa por parte das crianças. Em contexto de creche, estes momentos foram vivenciados atendendo à procura de informação nas imagens de determinados livros. Em jardim de infância, a pesquisa manteve um nível mais aprofundado, no sentido que as crianças em grupo ou individualmente, procediam à procura de informação autonomamente, atendendo às imagens de livros trazidos da biblioteca da junta de freguesia ou que a própria estagiária levava para a sala.

Sentiu-se que os momentos de pesquisa eram acompanhados por alguma confusão, pois as crianças ainda não compreendiam que deviam falar num tom mais baixo e partilhar os seus livros com os colegas. Ainda durante a apresentação da informação encontrada e selecionada, a maioria das crianças não tinha presente que a seleção da informação devia ser feita em conjunto, com o grupo de trabalho. Por conseguinte, as apresentações excediam o tempo estipulado, o que tornava a atenção e a concentração dos colegas uma tarefa complexa.

Durante os momentos de pesquisa por parte das crianças e orientados pela estagiária, valorizou-se cada vez mais a autonomia, uma vez que “Favorecer a autonomia da criança e do grupo assenta na aquisição do saber-fazer indispensável à sua independência e necessário a uma maior autonomia, enquanto oportunidade de escolha e responsabilização” (Ministério da Educação, 1997, p. 53).

Desta forma, com a atribuição de autonomia a cada criança, pretendia-se favorecer a sua capacidade de responsabilidade que era tida tanto em grupo como individualmente. Concordando com o Ministério da Educação (1997) “Este processo de desenvolvimento pessoal e social decorre de uma partilha do poder entre o educador, as crianças e o grupo” (*idem*).

O trabalho de pesquisa por parte das crianças advém do pressuposto de que

A curiosidade natural das crianças e o seu desejo de saber é a manifestação da busca de compreender e dar sentido ao mundo que é própria do ser humano e que origina as formas mais elaboradas do pensamento (...) (idem, p. 79).

De forma a valorizar a curiosidade das crianças e o seu trabalho de pesquisa e descoberta, importa que

O educador escolha criteriosamente quais os assuntos que merecem maior desenvolvimento, interrogando-se sobre a sua pertinência, as suas potencialidades educativas, a sua articulação com outros saberes e as possibilidades de alargar os interesses do grupo e de cada criança (idem, p. 83).

Como já foi referido, desenvolveu-se um projeto (anexo V) para a realização de um estudo em contexto de creche. Apesar da elaboração do pré projeto, a investigação não foi realizada, uma vez que o tempo destinado à prática pedagógica em contexto de creche foi de apenas cinco semanas. A falta de tempo para a recolha de dados condicionou a realização da investigação, ficando, assim, por satisfazer, a vontade de realizar um estudo de caso no contexto descrito.

O projeto tinha como título “A adaptação da criança x em contexto de creche” e como pergunta de partida “Durante o período de observação, qual é o comportamento que a criança adota perante os pares, os materiais da sala e a educadora?”. Os objetivos principais eram os seguintes: descrever a interação da criança com os pares; descrever a interação da criança com os materiais existentes na sala; e descrever a interação da criança com a educadora. A metodologia utilizada seria o estudo de caso, utilizando a técnica da observação direta e notas de campo como instrumento de recolha de dados.

Apesar de não ter sido desenvolvido, ficou a curiosidade de futuramente contribuir para a sua concretização.

1.1.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As experiências vivenciadas nos dois contextos de prática pedagógica: creche e jardim de infância, proporcionaram um maior desenvolvimento dos conhecimentos, competências e atitudes adquiridos antes da realização da prática. Houve igualmente um contato alargado com diferentes dinâmicas de trabalho, o que permitiu uma maior oportunidade de recolher e registar evidências para uma posterior atuação e reflexão.

Esta experiência abriu portas a novas curiosidades e saberes sobre a investigação na área da educação, a fim de melhorar as intervenções futuras junto de crianças com diferentes níveis de desenvolvimento.

O contato com os elementos da instituição onde decorreu a prática durante o semestre, permitiu uma seleção dos dados a recolher e o seu posterior registo para um maior conhecimento da instituição, do grupo de crianças, do ambiente da sala e dos recursos disponíveis.

Com a tarefa de observar, selecionar e registar os dados, iniciou-se uma outra tarefa igualmente importante – a de refletir perante as evidências. A reflexão conjugou duas vertentes que se complementaram: a reflexão oral e a reflexão escrita. O ato de refletir promoveu o melhoramento da atitude crítica face às situações observadas e vivenciadas; e permitiu um desenvolvimento alargado de competências relacionadas com a observação, planificação, intervenção e avaliação.

Depois de uma reflexão alargada no final da prática em contexto de creche, apesar de existirem receios quanto à próxima prática, foi notória uma maior abertura de espírito para a prática pedagógica em contexto de jardim de infância e uma maior preocupação em atender às dificuldades e necessidades das crianças, criando ao mesmo tempo “(...) situações de aprendizagem (...) suficientemente desafiadoras” (Ministério da Educação, 1997, p. 26).

A prática pedagógica em creche e em jardim proporcionou uma maior autonomia na pesquisa de nova informação necessária, bem como uma maior perceção da utilização de informação relevante. Permitiu ainda o desenvolvimento da capacidade de trabalhar em grupo, em equipa com a colega de prática, partilhando todas as situações vividas, todos os receios, angústias, alegrias, espetativas, momentos reflexivos, planificações, intervenções e, acima de tudo, companheirismo.

A reflexão feita ao longo de todo o percurso de prática pedagógica nos dois contextos, permitiu organizar os aspetos mais significativos resultantes de um contato com diferentes experiências. Os aspetos que se destacam no final da prática são a aprendizagem, a escuta e o respeito pelas crianças, a observação, planificação, registo, análise, avaliação e investigação. Todos estes aspetos foram fruto de um contato com duas realidades distintas: creche e jardim de infância.

Todo o conjunto de aprendizagens, fez com que o papel do educador fosse mais valorizado. É necessário que o educador conheça bem as características das crianças que orienta, bem como os seus gostos, interesses e conhecimentos. Ao partir daquilo que as

crianças já sabem, é certo que o educador contribuirá para um maior desenvolvimento do conhecimento das crianças, otimizando o que já sabem. Neste sentido, é fundamental que o educador nunca desista de ser alguém que se esforce para aprender, para ensinar e para aprender a ensinar, fazendo uma pesquisa e investigação frequentes sobre o mundo que envolve as crianças.

A prática pedagógica realizada em creche e em jardim de infância contribuiu para uma melhoria da compreensão das necessidades das crianças com idades entre os 24 e 36 meses e os 5 e 6 anos. O facto de existir uma prática frequente sobre a reflexão das características destas crianças, ajudou igualmente a encontrar os melhores caminhos para chegar aos seus interesses, tentando motivá-las a aprender cada vez mais. Os caminhos percorridos, ao encontro das motivações das crianças, aumentaram a perceção de que um educador deve ser um eterno observador de tudo o que o rodeia e um crítico das situações que vivencia, de forma a dar resposta às questões do seu grupo de crianças e contribuir para um alargamento dos seus conhecimentos.

Não seria possível aprender a valorizar as aprendizagens desenvolvidas neste contexto de prática pedagógica se não fosse a partilha de saberes com as crianças, com a colega de prática e com as educadores e professores participantes neste processo. A partilha com os outros, ajudou a ultrapassar momentos mais complicados, nomeadamente quando se pensava que não seria possível acompanhar as necessidades e interesses das crianças.

1.2. UM CAMINHO PERCORRIDO EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

O contexto de 1.º ciclo foi vivenciado com dois anos de escolaridade: 1.º e 3.º anos, em instituições diferentes, na cidade de Leiria.

O primeiro contexto realizou-se no 2.º semestre e contou com um grupo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos.

O segundo contexto realizou-se no 3.º semestre com um grupo de 12 crianças e idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos.

Concordando com o Ministério da Educação (1997) “A mudança de ambiente educativo provoca sempre a necessidade de adaptação por parte da criança que entra para um novo meio social em que lhe são colocadas novas exigências” (p. 89).

a) OBSERVAÇÃO

A observação continuou a ser um referente de extrema importância aquando da realização da prática em contexto de 1.º ciclo. Como é referido na reflexão n.º 1 (anexo VI)

Ao terminar a primeira semana de observação, percebo que o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico tem um ambiente muito diferente do contexto da prática anterior em Educação de Infância. Observei que este ambiente, dentro da sala de atividades, requer uma maior concentração e atenção por parte das crianças a tudo o que o professor diz (p. 1).

Tal como aconteceu em contexto de educação de infância, em 1.º ciclo foi igualmente disponibilizado um período de observação para o qual se elaboraram grelhas, de forma a facilitar os aspetos a observar, como se pode verificar no anexo VII. Na reflexão n.º 1 consta que “A observação foi direta, uma vez que segundo Quivy e Campenhoudt (2005) a observação direta acontece quando o investigador *procede directamente* à recolha de dados, sem se dirigir aos sujeitos” (pp. 1-2). Este período de observação, tal como todo aquele realizado no contexto anterior, permitiu perceber que “observation and assessment can give us insights into what the child knows and can do at any point in time” (Smidt, 2005, p. 25). Desta forma, ao partir do que o aluno já sabe fazer, “allows us to plan the next step in learning for that child” (*idem*).

A observação realizada a cada aluno do 1.º ano de escolaridade foi considerada mais complexa, no sentido em que os alunos por estarem a iniciar o contexto de 1.º ciclo, não tinham ainda presentes as regras básicas de funcionamento numa sala de aula como, por exemplo, levantar o dedo para participar na aula, mencionar que necessitam de ir à casa de banho, não estar constantemente a conversar com os colegas, etc. Estas regras foram introduzidas gradualmente, tentando não causar desconforto aos alunos, uma vez que estavam familiarizados com um contexto de educação de infância em que a interação era uma prática frequente.

No 3.º ano de escolaridade, a observação realizada não foi feita com tanta profundidade, no sentido em que os alunos já conheciam as regras e mantinham uma postura mais responsável. No entanto, interessa mencionar que a observação nunca deve deixar de acontecer porque só com a sua ajuda se consegue perceber cada necessidade e fragilidade de cada aluno, de forma a adequar as propostas educativas.

Desta forma, o ato de observar permite estabelecer relacionamentos com as crianças e, principalmente, conhecê-las, respeitá-las e entendê-las, e proporcionar aprendizagens que lhes sejam significativas (Jablon, Dombro & Dichtelmiller, 2009).

Tal como muitas ações, a observação acarreta um lado subjetivo, isto é, um lado humano que condiciona a observação da objetividade da situação. Como afirma Jablon, Dombro e Dichtelmiller. (2009) “(...) você pode aumentar sua objetividade significativamente, diferenciando entre o que realmente vê e ouve, e aquilo que você pensa que vê, suas opiniões e interpretações dessas ações” (p. 52).

O ato de observar vai muito além do ato de ver o que as crianças estão a fazer e do escutar o que dizem. Com o passar do tempo, compreendeu-se que para observar um grupo de crianças e conhecer os seus interesses, gostos, motivações e necessidades, é essencial criar uma atitude de observador consciente. Por outras palavras, a atitude de observador consciente “(...) passa por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de seleccionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais” (Carmo & Ferreira, 2008, p. 108).

Perante esta atitude (de observador consciente) foi possível conhecer cada vez melhor os interesses e motivações do grupo de crianças, implementando atividades que despertassem o interesse das próprias. Um exemplo desta situação foi descrito na reflexão n.º 4 (anexo VIII):

Uma outra atividade que mostraram sentir empatia foi a tarefa referente à elaboração de um texto mediante a escolha de alguns itens, presente no plano intitulado de “Fábrica das Histórias”. Neste plano apresentado em PowerPoint (Imagem 1 do anexo 1), estavam presentes vários tópicos para cada aluno escolher um item a ser inserido no seu texto. Os itens diziam respeito ao “início da minha história”, ao “herói da minha história”, ao “local da minha história”, à “personagem boa”, à “personagem má” e ao “final da minha história”. Os alunos ficaram interessados com esta atividade porque segundo eles não tinham ainda feito

uma atividade parecida. Quando a minha colega lhes apresentou o plano e explorou os vários itens, os alunos começaram logo a escrever uma história. As histórias serão apresentadas aos colegas na próxima semana de intervenção (pp. 3-4).

b) PLANIFICAÇÃO

A planificação realizada ao longo das duas práticas em 1.º ciclo foi, no início, uma tarefa de certo modo complexa, no sentido em que não se sabia que elementos integrar na sua realização e quais os aspetos a dar maior ênfase. Após algumas reformulações, chegou-se à conclusão que um dos aspetos a ter em conta é o facto de ser importante fazer “(...) ligações a aprendizagens e experiências anteriores” (Haigh, 2008, p. 31). O mesmo autor explica que a importância de estabelecer ligações não se cinge a “(...) aulas anteriores sobre a mesma matéria (...) mas também conhecimentos de outras matérias que lhe estejam associadas e que possam fornecer um contexto significativo no início da aula” (*idem*).

Tal como é importante estabelecer ligações com aprendizagens anteriores, percebeu-se que para os alunos fazia sentido que no final de cada aula se recapitulasse o que tinha sido abordado, colocando algumas questões ou registando frases de resumo, estabelecendo, ao mesmo tempo, ligações com objetivos da aula seguinte. Este facto era uma das questões que não se valorizava e por conseguinte pensava-se que os alunos não necessitavam. Verificou-se precisamente o contrário. Um exemplo da importância que passou a ser dada a esta questão foi descrito na reflexão n.º 6 (anexo IX)

Uma outra atividade que a minha colega realizou (...) disse respeito à revisão das atividades realizadas no dia anterior. Para isso pediu a um aluno para se dirigir ao busto e descrever o trajeto de um alimento quando ingerido (de forma a rever o sistema digestivo) (p. 4).

A descrição do aluno foi acompanhada do registo no quadro do conjunto de órgãos que compõem o sistema digestivo, como mostra a figura 1 no anexo 1 da reflexão n.º 6.

Aquando da elaboração das planificações, houve também a preocupação de estabelecer ligações com outras áreas curriculares, de forma a relacionar os conteúdos e motivar os alunos a estabelecerem igualmente essas associações. Haigh (2008) defende que “A grande ideia é que alguns aspectos das disciplinas façam ligações naturais com outras disciplinas e fará mais sentido para os alunos se forem ensinadas em simultâneo” (p.

55). Com o estabelecimento de ligações entre áreas, poderão surgir ligações inventadas e, por conseguinte, sem sentido. Importa, por isso, estabelecer ligações de qualidade e não de quantidade.

Durante as práticas, nem todas as atividades educativas eram realizadas, uma vez que a noção da duração das atividades não era ainda valorizada. Pensava-se que o prolongamento de uma determinada atividade não teria influência na duração da atividade seguinte. Contudo, ao longo da implementação das propostas educativas, percebeu-se que a situação era completamente diferente, no sentido em que o incumprimento do tempo destinado a cada atividade, prejudicava a finalização da atividade posterior.

Uma outra situação que importa refletir diz respeito à alteração de algumas atividades e estratégias de desenvolvimento. Como afirma Estanqueiro (2012) “O papel do professor é formar o aluno e prepará-lo para as exigências da vida (...)” (p. 15). Os professores, de acordo com o mesmo autor, devem procurar “(...) o equilíbrio nas tarefas propostas aos alunos” (p. 16) e “(...) dosear as dificuldades e o ritmo de trabalho, propondo objectivos concretos e tarefas estimulantes, que estejam ao alcance do aluno e, ao mesmo tempo, ponham à prova as suas capacidades” (*idem*, p. 16).

c) AVALIAÇÃO

A avaliação realizada durante este contexto foi mais valorizada com o grupo de alunos do 3.º ano de escolaridade, uma vez que nos contextos anteriores sentimos alguma dificuldade em compreender a sua elaboração. No entanto, na reflexão n.º 3 (p. 1, anexo X) verifica-se, já com o 1.º ano de escolaridade, uma preocupação com a avaliação do significado de “aprender” que, segundo Roldão (1999), significa

(...) apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interactivo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa (p. 28).

Perante a preocupação com a definição da palavra aprender, percebe-se que houve um momento de questionamento e de avaliação aos comportamentos e atitudes da estagiária, no sentido em que na mesma reflexão é escrito que “Uma mudança que faria no meu comportamento centrar-se-ia em proporcionar aos alunos uma participação ativa, colocando-lhes mais questões e pedindo que explicassem um determinado

exercício por palavras suas” (p. 1), sendo ainda registado que “Nas próximas intervenções tenciono tornar as aulas mais interativas e atribuir um maior papel ativo aos alunos (...)” (p. 1). Estanqueiro (2012) defende que “Através da partilha de saberes e experiências, o aluno alarga as suas perspetivas e constrói activamente o seu conhecimento. Nesta interacção, o professor também aprende” (p. 40).

A avaliação tem como função facultar as ajudas que conduzam os alunos “(...) a compreender as razões do seu insucesso e lhes proporcionem ocasiões para que o possam ultrapassar” (Lopes & Silva, 2012, p. 3). Contudo, esta função parece não ter, nos dias de hoje, crédito suficiente, uma vez que “(...) tem atuado mais como uma barreira ao invés de uma oportunidade para os alunos melhorarem a sua aprendizagem” (*idem*).

Ao longo do contexto em 1.º ciclo, tanto no 1.º como no 3.º ano de escolaridade, tentou-se realizar uma avaliação formativa, uma vez que “(...) fornece informações durante o decurso do processo de ensino (...)” (*idem*, p. 6). Estas informações foram recolhidas mediante diálogos, questões, reflexões conjuntas orais e registos de autoavaliação. Concordando com Lopes e Silva (2012) “A autoavaliação exige que o aluno avalie a sua participação, o seu processo de trabalho e os seus produtos” (p. 10).

Embora avaliar não tenha sido uma questão devidamente explorada e desenvolvida, tomou-se consciência que a sua realização é fundamental e que oferece uma grande ajuda na perceção do nível de desenvolvimento e de aprendizagem de cada criança. Na terceira e última prática pedagógica (com uma turma de 3.º ano), a avaliação foi mais valorizada, optando-se por enfatizar as reflexões no final de cada aula e a realização de autoavaliações por parte dos alunos. Pretendia-se, portanto, ir ao encontro da afirmação dos autores mencionados quando referem que

Os melhores professores monitorizam constantemente o que está a acontecer com os alunos, uma vez que definem claramente os objetivos da aprendizagem e investigam quando as coisas não correm como o planificado ou esperado. Também investigam a sua própria prática para que possam obter a melhor garantia de que os seus alunos aprendem com êxito (p. 11).

d) REFLEXÃO

Tal como no contexto de educação de infância, no de 1.º ciclo, as reflexões marcaram igualmente a sua presença oralmente e por escrito. As reflexões escritas foram realizadas semanalmente, nas quais se refletiu sobre as experiências vivenciadas nos dias de prática pedagógica. As reflexões orais foram realizadas em vários momentos da prática, com os alunos.

Muitas das situações e experiências que foram alvo de reflexão, tiveram em conta uma observação prévia, no sentido em que depois da observação a uma determinada situação, registavam-se algumas notas para posterior análise e reflexão. Reis (2011) afirma que “A observação desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, constituindo uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola” (p. 13).

Importa também referir que durante as reflexões orais com os alunos (e noutros momentos), havia o cuidado de dar um *feedback* aos alunos sobre vários aspetos como, por exemplo, em relação ao desempenho de cada um nas atividades realizadas.

Reis (2011) afirma que “O feedback constitui um aspecto essencial de qualquer processo de desenvolvimento profissional de professores baseado na observação e discussão de práticas lectivas” (p. 58). De acordo com Reis (2011) “O feedback correctivo também pode ser classificado como construtivo ou destrutivo, ou seja, a forma como a mensagem é transmitida pode desencadear reacções consideravelmente diferentes nos professores” (p. 58). A utilização do *feedback* construtivo foi adequada à situação porque “(...) o feedback construtivo é mais produtivo, sendo mais descritivo do que avaliativo e centrando-se nos comportamentos que o professor tem a possibilidade de alterar e não na sua pessoa” (p. 58).

e) INVESTIGAÇÃO

Tendo em conta a importância da investigação em qualquer contexto, desenvolveu-se um estudo na área da música, apresentando-se o pré projeto no anexo XI. O estudo intitula-se de “Ao som dos estilos musicais *rock* e clássico” e foi realizado na segunda prática pedagógica (com um grupo de crianças do 1.º ano de escolaridade).

Apesar de toda a pesquisa realizada ao longo da prática, por parte da estagiária, optou-se por desenvolver um estudo numa área pouco abordada durante o período letivo. Desta forma, tendo como base os estudos de Marshall e Shibasaki (2011a e b) – *Instrument, gender and musical style associations in young children* e *Two studies of musical style sensitivity with children in early years*, decidiu-se conhecer os argumentos de quatro alunos (escolhidos aleatoriamente) acerca da caracterização de quatro estilos musicais escutados como sendo *rock* ou clássico (dois excertos do estilo de música *rock* e dois do estilo de música clássico).

É certo que todos os alunos, são dotados de conhecimentos e com a realização do estudo, reforçou-se esta ideia. Contudo, cada aluno “(...) precisa da orientação experiente do professor, para não ficar entregue a si mesmo, aprendendo apenas por tentativas e erros” (Estanqueiro, 2012, p. 17).

Com o desenvolvimento de um pré projeto em contexto de creche e um estudo em contexto de 1.º ciclo, a capacidade para compreender as necessidades e os interesses das crianças ganhou mais valor, na medida em que perante a coletânea de interesses, motivações e necessidades, é fundamental encontrar um equilíbrio e adequar cada atividade educativa.

Tendo em conta o carácter investigativo, considerou-se que para investigar é necessário também refletir. Isto porque perante a seleção de um tema a abordar é fundamental perceber se este será interessante para as crianças e se as próprias se sentirão motivadas durante o desenvolvimento do estudo. Oliveira e Serrazina (2002) afirma que “O processo reflexivo caracteriza-se por um vaivém permanente entre acontecer e compreender na procura de significado das experiências vividas” (p. 32). É através das práticas e das situações experienciadas que o processo reflexivo ganha contorno, bem como o surgimento de interesse em desenvolver estudos que envolvam a participação das crianças. A voz das crianças transmite conhecimentos que merecem ser escutados e tidos em conta. Para tal importa valorizar o carácter investigativo acompanhado pela dimensão reflexiva. Concordando com Oliveira e Serrazina (2002) “O professor investigador tem de ser um professor reflexivo (...)” (p. 34).

1.2.1. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentemente do contexto de educação de infância, o contexto de 1.º ciclo exigiu uma maior preparação das atividades educativas a implementar, uma vez que os conteúdos

programáticos eram em maior quantidade e exigiam uma maior concentração e atenção por parte das crianças.

No contexto de educação de infância, as crianças dispunham de mais tempo para realizar as atividades e ocupavam grande parte do seu tempo a interagir entre si. Avançando para o 1.º ciclo, os alunos ocupavam a maioria do seu tempo a realizar atividades. A sua capacidade de concentração era também maior e por isso a duração das atividades ocupava mais tempo (por vezes mais do que seria esperado).

Atendendo ainda às especificidades dos dois contextos vivenciados em educação de infância, percebeu-se que em creche a duração das atividades é mais curta do que em jardim e que no 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo, a profundidade dos conteúdos programáticos é menor do que no 3.º ano de escolaridade.

Contudo, em todos os contextos experienciados as atitudes, o respeito e o *feedback* foram comuns e marcaram a sua presença, uma vez que “As regras fornecem os limites e temos de as explicar clara e simplesmente aos alunos e de uma forma amigável” (Haigh, 2008, p. 75). Exemplo desta situação aconteceu aquando do estabelecimento das regras desde o início das práticas, como o facto de ser importante levantar o dedo para participar nos diálogos. Perante o respeito, Haigh (2008) menciona que “O respeito é um caminho de dois sentidos e se o mostrarmos aos nossos alunos, temos o direito de lhes pedir o mesmo em troca” (p. 79).

Perante a realização das práticas pedagógicas no contexto de 1.º ciclo, percebeu-se que todas as crianças, sem exceção, levam para a sala de aula um conjunto de conhecimentos e saberes que muitas das vezes são apenas ideias do senso comum. O desafio de tornar as ideias em conhecimento científico, suscita várias dúvidas que acompanham o professor ao longo da sua prática. Como afirma Haigh (2008), “Existem demasiadas coisas para ensinar e estão constantemente a ser adicionadas a outras, ao passo que poucas são retiradas” (p. 66). Por isso, é preciso que o professor estabeleça prioridades sobre o que ensinar com mais profundidade e vá, em primeiro lugar, ao encontro das necessidades e interesses do grupo.

2. TRANSVERSALIDADE NOS DOIS CONTEXTOS

Após a realização de uma reflexão nos dois contextos experienciados, sente-se a necessidade de mencionar alguns aspetos considerados importantes aquando da vivência de situações pertinentes ao longo das três práticas pedagógicas. Assim, neste ponto, apresenta-se uma reflexão sobre a reflexão já realizada nos tópicos supra mencionados que segundo Schön (1992) citado em Oliveira e Serrazina (2002) “(...) é aquela que ajuda o profissional a progredir no seu desenvolvimento e a construir a sua forma pessoal de conhecer” (p. 4), por isso

Trata-se de olhar retrospectivamente para a acção e refletir sobre o momento da reflexão na acção, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (p. 4).

Ao longo desta meta-reflexão consideram-se os seguintes tópicos como os mais significativos na transversalidade mencionada no título do presente ponto: Identidade da estagiária enquanto futura educadora/professora; Papel reflexivo na prática profissional futura; e Papel investigativo do educador/professor.

2.1. IDENTIDADE DA ESTAGIÁRIA ENQUANTO FUTURA EDUCADORA/PROFESSORA

O primeiro aspeto prende-se com a evolução da identidade da estagiária enquanto futura educadora/professora. Bem é sabido que a noção de identidade não encerra na vida de um indivíduo, uma vez que está em constante contato com situações variadas que alteram a sua forma de pensar e muitas vezes de agir. Adaptando esta situação para um contexto de prática pedagógica, onde são experienciados momentos de ensino e aprendizagem com um grupo de crianças, percebe-se que a identidade acaba por se alterar e que os comportamentos e atitudes são adaptados à medida que se conhecem as necessidades e interesses de cada criança/aluno. Por isso, e como não pode deixar de acontecer a um futuro educador/professor, é fundamental estar psicologicamente preparado para eventuais alterações de comportamento e de atitude, consoante o contexto que é vivenciado.

A adaptação a cada contexto, neste caso ao de educação de infância e de 1.º ciclo, reporta para a necessidade de refletir sobre o processo de ensino e igualmente de aprendizagem que naturalmente caminham juntos, de mãos dadas, em qualquer situação

que comporte um grupo de crianças/alunos e um educador/professor. Vieira (2011) refere que “Cada um de nós observa e reflecte sobre os comportamentos e atitudes dos outros, bem como de si próprio” (p. 159). Ou seja, é necessário proceder a uma constante reflexão da prática exercida com crianças, com o intuito de ir ao encontro dos seus saberes, orientando-os e aprofundando-os. A citação de Vieira remete ainda para a percepção da necessidade de refletir sobre o outro. Numa reflexão sobre a ação do outro, seja este educador/professor ou criança/aluno, poder-se-á ter em conta aspetos que são considerados favoráveis à aprendizagem ou, pelo contrário, desfavoráveis à própria. A propósito deste aspeto estabelece-se a ponte para o conceito de professor-investigador que perante Alarcão (2001), numa conceção atual de currículo e gestão curricular, é fundamental “(...) que o professor seja não um mero executor de currículos previamente definidos ao milímetro, mas um decisor, um gestor em situação real e um intérprete crítico de orientações globais” (p. 2). A mesma autora refere ainda que “Esta responsabilidade (...) requer dos professores um espírito de pesquisa próprio de quem sabe e quer investigar e contribuir para o conhecimento sobre a educação” (*idem*).

Fundamentalmente, a vivência nos dois contextos, permitiu uma evolução do conhecimento da estagiária que por sua vez, modificou a sua identidade que ao início tinha em mente uma determinada imagem da criança e no fim essa imagem foi modificada a larga escala. A imagem da criança passou a ser muito mais valorizada e não subestimada, dado que houve uma nítida noção de que a criança/aluno é um ser que abarca um vasto conhecimento mesmo que seja baseado no senso comum. Aliás, o desafio encontra-se precisamente na orientação do ensino de forma a tornar as conceções em conhecimento científico.

2.2. PAPEL REFLEXIVO NA PRÁTICA PROFISSIONAL FUTURA

O segundo aspeto diz respeito à importância do papel reflexivo na prática profissional futura. A reflexão foi um aspeto que acompanhou todo o processo de aprendizagem da estagiária ao longo dos dois contextos, tendo uma maior importância depois da finalização das práticas pedagógicas. Percebeu-se que a trajetória realizada nos dois contextos, permitiu conceber um treino reflexivo sobre as ações tidas em conta em vários momentos das práticas. Devido a esta trajetória reflexiva houve uma melhoria no entendimento das ações da própria estagiária, uma vez que adaptou a sua forma de

pensar e agir, tendo em conta o seu conhecimento bem como ideias defendidas por vários autores na área da educação.

A reflexão reporta para um conhecimento eficaz da própria pessoa, isto é, conhecer primeiro o seu “eu”, refletindo depois sobre o outro. Não é que seja preciso transformar o seu “eu” por completo mas ter em conta que existem alternativas e que é sempre necessário um constante investimento no próprio conhecimento e por conseguinte na evolução do “eu”. Está-se portanto perante uma autoreflexão que implica uma introspeção da própria ação, do próprio agir que deve estar em consonância com aquilo que o educador/professor se sente bem, confortável. É nesta autoreflexão que a estagiária tentou encontrar o seu modelo de professor. Como defende Alarcão (1996) citado em Oliveira e Serrazina (2002) “essa reflexão consiste numa reconstrução mental retrospectiva da acção para tentar analisá-la, constituindo um acto natural quando percebemos diferentemente a acção” (p. 4).

Devido à observação e reflexão das dinâmicas experienciadas nos dois contextos, percebeu-se que este modelo ainda não é bem perceptível e por isso importa continuar a apostar na formação. Esta formação deve ter em conta todos os aspetos inerentes à educação, acompanhada de uma atitude crítica e ativa, perante a qual o educador/professor questiona a sua prática e reflete sobre o ensino e aprendizagem.

2.3. PAPEL INVESTIGATIVO DO EDUCADOR/PROFESSOR

O terceiro e último aspeto baseia-se no papel investigativo que o educador/professor deve continuar a adotar. Sendo este papel um dos mais importantes na vida académica e profissional, importa apostar no seu desenvolvimento. Lawrence Stenhouse, um homem inglês, professor do ensino secundário e, numa fase posterior, professor de Educação na Universidade de East Anglia, no Reino Unido, dirigiu, nesta universidade, o *Centre for Applied Research in Education* que tinha a tradição de envolver na investigação os professores das escolas. Segundo Alarcão (2001), Stenhouse tinha o objetivo de melhorar o ensino praticado nas escolas. O professor reconhecia a capacidade nos professores de procederem a investigações, afirmando que “os professores levantam hipóteses que eles mesmos testam ao investigarem as situações em que trabalham” (Stenhouse, 1975, p. 141 citado em Alarcão, 2001, p. 3).

Tendo em conta todo o percurso realizado nos dois contextos, a investigação esteve presente em toda a preparação e planificação das atividades educativas. Utilizaram-se livros, enciclopédias, artigos, materiais didáticos, entre outros, que enriqueceram o ensino e ajudaram ao aprofundamento do conhecimento sobre temas variados.

Percebeu-se que a investigação não comporta apenas o desenvolvimento de um estudo investigativo mas também tudo o que envolve e contribui para um enriquecimento da aprendizagem e dos saberes, uma vez que permite obter uma visão diferente daquilo que habitualmente não é percebido de uma forma global e generalizada. A propósito do desenvolvimento de um estudo investigativo, interessa mencionar que a realização do estudo que a estagiária desenvolveu no 2.º semestre do mestrado com um grupo de quatro crianças, tendo como pergunta de partida “Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais *rock* e *clássico*?”, contribuiu em larga medida para aprofundar a ação de investigar, cruzando as ideias de autores com as conceções das quatro crianças. Como Stenhouse (1975, p. 39) defende: “A melhoria do ensino é um processo de desenvolvimento”. E com esta afirmação teve o intuito de expressar

(...) em primeiro lugar, que esta melhoria não se consegue por mero desejo, mas pelo aperfeiçoamento, bem reflectido, da competência de ensinar; e, em segundo lugar, que o aperfeiçoamento da competência de ensinar se atinge, normalmente, pela eliminação gradual dos aspectos negativos através do estudo sistemático da própria actividade docente (citado em Alarcão, 2001).

A transversalidade nos dois contextos contemplou um conjunto de fatores considerados importantes e merecedores de reflexão. Os cinco pontos tidos como orientadores na reflexão dos contextos de educação de infância e de 1.º ciclo do ensino básico, demonstraram ter uma presença constante ao longo das três práticas pedagógicas, permitindo, desta forma, atender com maior atenção às suas especificidades. Ainda com a reflexão sobre os três aspetos orientadores no tópico relativo à transversalidade nos dois contextos, desenvolveu-se um maior conhecimento acerca da importância em cruzar e relacionar o papel de educador/professor com a dimensão reflexiva e com o papel investigativo.

Os dois contextos foram alvo de especificidades muito próprias mas comuns em muitos aspetos. Não sendo o objetivo de estancar cada contexto em si, sentiu-se a necessidade de os relacionar, dado que um educador/professor estabelece objetivos comuns em

diferentes contextos, sendo um destes ir, por exemplo, ao encontro das necessidades das crianças/alunos.

Com a realização da dimensão reflexiva, houve um maior entendimento da importância que um educador/professor tem na vida de uma criança e do quanto poderá ajudá-la a conhecer-se melhor e a aprofundar os seus conhecimentos acerca do mundo que a rodeia. Desenvolveu-se igualmente uma larga perceção sobre o quão especial é trabalhar com crianças e orientar a sua aprendizagem, encorajando-as, motivando-as, contribuindo também para a sua autoestima.

Apesar da tarefa de educar e orientar não ser de todo fácil, o desafio de aprender e, ao mesmo tempo, ensinar desperta uma sensação gratificante, especialmente quando a mensagem transmitida ao grupo de crianças é compreendida pelas próprias.

PARTE II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

Na dimensão investigativa do relatório apresenta-se um estudo realizado a quatro crianças que frequentavam o 1.º ano de escolaridade numa escola na cidade de Leiria. A finalidade central do estudo baseia-se em conhecer as ideias das crianças de 6/7 anos relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico.

Ao longo da parte II do relatório encontra-se uma breve contextualização do processo investigativo onde consta a pergunta de partida e a sua pertinência para a realização do estudo. Segue-se o enquadramento teórico onde se apresentam as ideias fundamentais sobre a importância da música no 1.º ciclo do ensino básico, sobre a metodologia e conclusões de dois estudos pertinentes que estiveram na base do desenvolvimento do presente estudo, sobre a influência do contexto na escuta do repertório musical, sobre os organizadores presentes no estudo, e sobre os conceitos de estilos musicais *rock* e clássico, atendendo às suas semelhanças e diferenças. Posteriormente, apresenta-se a metodologia do estudo onde aparecem explicados os três momentos nos quais o estudo se desenvolveu, os instrumentos e técnicas utilizados em cada momento e os procedimentos realizados ao longo do estudo.

No final da dimensão investigativa, encontra-se a discussão e análise dos dados recolhidos, e uma conclusão que sintetiza a análise dos dados. Por fim, apresentam-se as limitações do estudo e as sugestões para investigações futuras.

Com o intuito de facilitar a leitura dos pontos apresentados na dimensão investigativa (parte II), segue-se a figura 2:



Figura 2 – Desenho da dimensão investigativa.

CAPÍTULO 1 – CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESTUDO

O estudo realizado a quatro crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, teve como principal objetivo, conhecer as ideias das crianças acerca dos estilos musicais *rock* e clássico. Deu-se prioridade à reflexão sobre os argumentos utilizados pelas crianças perante o que consideravam ser o estilo de música *rock* e o estilo de música clássico; perante a caracterização dos excertos musicais escutados como estilo de música *rock* ou estilo de música clássico; e perante as associações que fizeram entre os estilos musicais escutados e os diferentes tipos de pessoas observados em imagens.

Estudos anteriores como os desenvolvidos por Marshall e Shibazaki (2011a e b), centraram-se, entre outros objetivos, em identificar as associações feitas por uma amostra de participantes - crianças de 3 e 4 anos de idade, entre estilos musicais e tipos de pessoas presentes em imagens. Dado a falta de registo sobre a razão da escolha de cada participante, o presente estudo pretende refletir sobre os argumentos utilizados por crianças de 6/7 anos na caracterização dos excertos musicais escutados como estilos musicais *rock* e clássico, e sobre as associações estabelecidas entre excertos musicais escutados e tipos de pessoas (presentes em imagens) que ouvem e consideram gostar dos excertos.

A realização dos estudos “Instrument, gender and musical style associations in young children” (2011a) e “Two studies of musical style sensitivity with children in early years” (2011b) de Marshall e Shibazaki, estiveram na base do desenvolvimento do estudo e na seleção dos materiais didáticos utilizados para a realização das duas entrevistas semiestruturadas.

A pergunta de partida do estudo: “Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico?”, foi pensada mediante a importância do desenvolvimento da literacia musical no 1.º ciclo do ensino básico, uma vez que “a literacia musical além de significar uma compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre a música e através da música (...)” (Vasconcelos, 2006, p. 4), comporta competências da leitura e escrita musicais. A música contribui ainda para o desenvolvimento integral de cada indivíduo, no sentido em que Milhano (2007) citado em Milhano (2009a) defende que “A música colocada na centralidade dos

processos de aprendizagens, também estruturantes dos mecanismos de desenvolvimento cognitivo, social, psicomotor e afectivo” (p. 3).

O processo de investigação foi desenvolvido em três momentos, sendo importante referi-los e explicá-los. No primeiro momento foi realizada uma entrevista semiestruturada a quatro crianças participantes, escolhidas aleatoriamente. No segundo momento implementaram-se duas propostas educativas para todos os alunos da turma. Cada proposta educativa consistiu numa sequência de atividades previamente planificadas: a primeira sequência de atividades foi desenvolvida perante a escuta de uma canção do estilo de música *rock* e a segunda sequência de atividades desenvolveu-se partindo da escuta de uma sinfonia do estilo de música clássico. No terceiro momento foi realizada uma segunda entrevista semiestruturada aos mesmos quatro participantes, com o mesmo guião da primeira entrevista.

Tendo em conta a natureza investigativa presente nos três momentos, Alarcão (2001) enumera dois princípios inerentes a esta natureza: o primeiro princípio defende que “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” (p. 6); o segundo princípio relaciona-se com o facto de “formar para ser professor investigador implica desenvolver competências para investigar na, sobre e para a acção educativa e para partilhar resultados e processos com os outros, nomeadamente com os colegas” (p. 6). Assim, importa referir que “Ser professor-investigador é, pois, primeiro que tudo ter uma atitude de estar na profissão como intelectual que criticamente questiona e se questiona” (*idem*).

Depois de recolhidos os dados do estudo, procedeu-se à sua análise, tendo para isso em conta as respostas dos participantes das duas entrevistas semiestruturadas e os desenhos realizados numa fase final de cada proposta educativa. Apesar das duas propostas educativas terem sido desenvolvidas com todos os alunos da turma, foram apenas analisados os dados dos quatro participantes.

CAPÍTULO 2 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

No enquadramento teórico apresentam-se as ideias de determinados autores relativamente à importância da literacia musical no 1.º ciclo do ensino básico; à metodologia e conclusões dos estudos realizados por Marshall e Shibasaki (2011a e b); à influência do contexto familiar, social e escolar na escuta de repertório por parte das crianças; aos organizadores presentes no estudo; e aos conceitos de estilos de música *rock* e clássico, tendo em conta as suas semelhanças e diferenças.

2.1. A MÚSICA NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Monteiro (1997) considera que

Quando falamos de música temos sempre em mente algum tipo de actividade que envolve em especial o som: não nos é possível considerar qualquer conceito de música sem som e o seu oposto – o silêncio (p. 11).

A oportunidade de vivenciar experiências de aprendizagem na área da música no 1.º ciclo do ensino básico é muito importante para o desenvolvimento da literacia musical. No contexto das orientações pedagógicas para o ensino da música, é também crucial proporcionar experiências de aprendizagem musical de forma a que os alunos do 1.º ciclo se tornem, gradualmente, cidadãos sensibilizados e conhecedores de repertório, estilos musicais, bandas, cantores, compositores e construam os alicerces para um conhecimento do património musical existente. De acordo com Vasconcelos (2006) “O desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objetivo do ensino da música no 1º ciclo do Ensino Básico” (p. 4). Segundo o mesmo autor

A literacia musical além de significar uma compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre a música e através da música, engloba também competências da leitura e escrita musicais e organiza-se em torno de um conjunto diversificado de dimensões (p. 4).

Como forma de desenvolver qualquer atividade na área de música com alunos do 1.º ciclo, é necessário ter em conta os seguintes pressupostos: “Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais”; “As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais”; “Mesmo as crianças mais pequenas são capazes de

desenvolver o pensamento crítico através da música”; “As crianças devem realizar actividades musicais utilizando materiais e repertório de qualidade”; “As crianças aprendem melhor em ambientes físicos e sociais e no contacto interpares”; “As experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças”; e “As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos” (Vasconcelos, 2006, p. 4).

Todos os pressupostos foram tidos em conta aquando da preparação e desenvolvimento das actividades educativas que deram forma ao estudo em causa. Por outras palavras, iniciou-se o estudo com a certeza que todos os participantes e restantes elementos da turma tinham capacidade para realizar as actividades propostas. Sachs (2007) citado em Milhano 2009b, alimenta as pesquisas desenvolvidas por Gordon, acrescentando que a propensão para a música aparece na infância. Sachs designa esta capacidade como “musicofilia”, onde aparece vivível e determinante nas culturas, podendo ser moldada pelas próprias (*idem*). Na opinião do autor “(...) a música mantém-se (...) como algo de fundamental e central em todas as culturas” (*idem*, p. 7).

Também porque, segundo Gordon (2000) citado em Milhano (2009b), a aptidão musical é inata “(...) mas influenciada pela qualidade do meio musical (...)” (p. 6). Assim, “O ambiente musical que rodeia (...) a criança deverá ser rico de modo a que a criança possa atingir o máximo das suas aptidões musicais (...)” (*idem*).

Tendo em conta pesquisas efetuadas por Edwin Gordon (2000), a participação das crianças em experiências de aprendizagem musical pode originar consequências positivas, especialmente no desenvolvimento da linguagem e em participações futuras em actividades musicais (Milhano, 2009b).

Por outro lado, concordando com Milhano (2007), “Durante muito tempo se advogam os benefícios extra musicais produzidos pela participação em actividades musicais, particularmente de prática musical”, desde que as crianças são de tenra idade, uma vez que “Investigações científicas recentes no domínio da tecnologia médica, da neurociência e da educação produziram evidências significativas do seu valor extrínseco e da importância de uma participação desde tenra idade” (p. 2).

Desta forma, tentou-se criar, ao longo do desenvolvimento do estudo, um ambiente educativo onde os participantes no estudo pudessem aprofundar os seus conhecimentos

na área da música e partilhassem igualmente as suas conceções sobre os estilos musicais *rock* e clássico. De acordo com Whitebread (2002) citado em Milhano (2007), importa valorizar a “(...) oferta de ambientes educativos fecundos e abundantes que proporcionem (...) interações de qualidade e enriquecedoras, com colegas e adultos (...)” (p. 3), cruciais para o desenvolvimento das crianças.

Importa ainda ter em conta que é fundamental

Compreender a música enquanto área de conhecimento, enquanto construção social, histórica e cultural, aproxima-a também do domínio da cognição – colocando-a entre a razão e a emoção; entre o real e o imaginário. A música como cultura e forma de conhecimento, de sentir, de perspectivar e construir o mundo numa atitude de proximidade e de articulação em relação às outras áreas do saber através da sua diversidade e complexidade de produtos, processos, práticas e ideias (Milhano, 2009a, p. 3).

2.2. A APRENDIZAGEM DA MÚSICA COM MARSHALL E SHIBAZAKI

O estudo realizado teve como inspiração a leitura de dois estudos desenvolvidos por Marshall e Shibazaki, em Londres sobre aspetos da percepção musical das crianças em relação aos estilos musicais. No estudo intitulado “Two studies of musical style sensitivity with children in early years” (2011b) foram realizadas duas investigações, nas quais se aborda o desenvolvimento de dois estudos que exploraram o nível das capacidades de audição e discriminação de crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, tendo em conta a aplicação de uma metodologia apropriada à faixa etária das crianças. Na primeira investigação explorou-se o nível de desempenho alcançado numa tarefa, utilizando excertos musicais da mesma peça de música, dentro de um número de estilos musicais conhecidos. Na segunda investigação exploraram-se questões de discriminação e competência estilísticas com crianças em idades semelhantes, explorando-se ainda a associação entre estilos musicais e tipos de pessoas. Os resultados das duas investigações sugeriram que crianças de três anos conseguiam fazer discriminações exatas entre estilos musicais, usando uma larga escala de critérios referenciais. Observa-se que um número de tipos de pessoas e de associações de género, parecem estar presentes nas atitudes e experiências das crianças participantes. Estas investigações levantaram igualmente questões adicionais sobre a interação entre as

associações de género que as crianças parecem ter com instrumentos e com estilos musicais.

O estudo, intitulado de “Instrument, gender and musical style associations in young children” (2011a), tinha o objetivo de explorar mais a natureza da interação/associação que as crianças participantes no estudo anterior fizeram entre o instrumento musical e o género e se existia alguma forma de interação entre o instrumento musical e o estilo musical, o que acarretaria um impacto na maneira como as crianças associam o género a um instrumento particular.

Os participantes neste estudo contaram com uma população de 65 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos de idade, que frequentavam três escolas em Londres e que foram informadas que o estudo consistia numa atividade designada de “jogo de música”. Como conclusão do estudo, sugeriu-se que existe um número de associações de género feminino com a flauta e o violino. Pelo contrário, os tambores surgiram associados ao género masculino. Os autores apontaram para outras questões, como o facto do estilo musical e talvez o excerto musical utilizados terem tido impacto nas associações realizadas pelas crianças e, por isso, seria necessária mais investigação para esclarecer o papel que cada fator desempenhou nestas associações.

Os autores concluíram ainda que não obtiveram evidências de que as associações foram feitas segundo o mesmo critério. Assim, as crianças que associaram os tambores e a guitarra ao género masculino poderão não ter tido as mesmas razões ou utilizado o mesmo critério.

2.3. A INFLUÊNCIA DO CONTEXTO

North e Hargreaves (2008) citado em Milhano (2009b) referem que “Na psicologia do desenvolvimento e da educação a perspectiva sociocultural tem vindo a prevalecer” (p. 7). Vygotsky (1978) complementa esta ideia, considerando que a “(...) influência do meio social, nomeadamente os pais, a família, os amigos, os colegas, os professores e todos aqueles que interagem com as crianças formam a base do nosso desenvolvimento individual” (p. 7).

Milhano (2012) afirma que “The social dynamics of family life and the cultural changes that may influence processes of musical development and impact upon children's

musical identities are the subject of the present research” (p. 3). Esta dinâmica pressupõe que

The understanding of the increasingly complex connections between musical activities experienced at school, both in formal and informal settings, and those developed in a daily environment are stimulating interest in the study of existing synergies between school music, the home, and the various cultural environments (idem).

Estes aspetos “(...) also have implications for the formal educational contexts of music learning and teaching as they influence pupil’s opinions, beliefs, and perceptions about their own musical development and identity” (idem).

Perante os contextos de aprendizagem musical, Milhano (2009a) refere que os próprios “(...) são considerados cada vez mais relevantes e diversos, sendo importante considerá-los quando se estuda o que deve ser ensinado e aprendido na escola” (p. 4). A mesma autora exemplifica que

(...) as experiências musicais proporcionadas em diferentes contextos, designadamente extra escolares com carácter informal, nos quais a família e os ambientes sócio-culturais assumem cada vez mais especial relevância, têm cada vez maiores influências no desenvolvimento musical das crianças (idem).

As interações

between the music, the individual, and the experiences, situations, and other people with whom children interact may influence the musical activities they themselves choose to realize. They may also influence the ways in which pupils listen, make, value and use music; their musical habits, routines and motivations; their levels of engagement in a variety of musical activities; their self-perceptions, beliefs, opinions and views about music; and their own musical achievements, realizations, improvements and growth (Milhano, 2012, pp. 1-2).

Milhano (2009a) menciona que

(...) 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 (p. 5).

Desta forma, é essencial adequar as práticas pedagógicas e didáticas

(...) no ensino da música às especificidades dos níveis de ensino e dos meios escolares, incluindo a adaptação a contextos cada vez mais diversos e multiculturais, exige dos professores conhecimentos e competências várias (p. 5).

Importa referir que o contexto onde as crianças se inserem, seja familiar ou escolar (micro contextos), tem alguma influência na escuta do repertório musical e no envolvimento das crianças com a música, uma vez que as crianças escutam obras musicais que os seus familiares e professores escutam. Segundo Hallam, Cross e Thaut (2011) é necessário

(...) understanding children's developing spheres of influence and levels of engagement with music, ranging from the micro contexts of home and school up to the macro contexts of dominant beliefs in society (p. 175).

Apesar dos contextos onde as crianças se inserem, “Musical preferences serve a range of important functions for individuals and groups, and preferred music can play an important role in physical and psychological well-being” (Lamont & Greasley, 2009, p. 166). Assim, “These clearly go beyond the simple behavioural outcome of repeated exposure, and have far-reaching effects ranging from the personal to the cultural” (*idem*).

Desta forma, torna-se importante ter em conta que se as crianças não conhecem os excertos musicais apresentados, provavelmente é porque não mantêm contato com os mesmos, num micro contexto (familiar e escolar) e num macro contexto (social). Ainda, como refere Milhano (2012) as interações entre a música, o indivíduo, as experiências e situações, assim como as outras pessoas com quem a criança interage podem influenciar as atividades musicais que escolhem realizar.

Neste sentido, tendo em conta a afirmação de Milhano (2007) citado em Milhano (2009b) as crianças podem “(...) desfrutar de oportunidades variadas para desenvolverem um vocabulário rico de audição musical”, caso sejam devidamente “(...) guiadas de forma gradual e sequencial, através de uma ênfase inicial nas actividades de aculturação para as actividades de imitação e finalmente para as actividades de assimilação (...)” (p. 6).

Os estilos de música tidos em conta no repertório do estudo (estilo de música *rock* e clássico) foram escolhidos consoante os interesses e curiosidades musicais que os alunos demonstraram ter ao longo do período escolar, o que completou de alguma forma as entrevistas realizadas, no sentido em que os participantes argumentaram com situações que ocorriam no seu dia a dia. Pretendeu-se ainda desenvolver um pensamento crítico nos alunos, de forma a que mais tarde conhecessem algum repertório e se posicionassem criticamente sobre a música que escutassem.

2.4. ORGANIZADORES PRESENTES NO ESTUDO

Durante a realização do estudo, valorizou-se o facto do processo de ensino e aprendizagem da música propor uma relação entre um conjunto de atividades que se relacionam com a audição, interpretação e composição (Vasconcelos, 2006). De forma a tornar o ensino da música motivador e para que a interação entre as atividades seja eficaz, é necessário valorizar a velha máxima: “A música no 1º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de actividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo” (Vasconcelos, 2006, pp. 4-5). Por isso todas as atividades foram realizadas mediante a participação ativa das crianças, quer dos quatro participantes quer de todos os alunos da turma.

Desta forma, “As aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência devem basear-se em actividades inerentes aos três grandes domínios da prática musical: Audição, Interpretação e Composição” (Vasconcelos, 2006, p. 7). Bem como, neste caso concreto do estudo realizado, ao desenvolvimento dos três domínios durante a realização do segundo momento do estudo – implementação das propostas educativas realizadas com todos os alunos da turma, durante determinados momentos do período letivo.

Por forma a valorizar o processo de ensino da música, as propostas educativas (segundo momento do estudo) desenvolveram-se em torno de quatro organizadores, uma vez que Vasconcelos (2006) refere que atendendo ao Currículo Nacional do Ensino Básico “(...) as aprendizagens e as competências que as crianças vão adquirindo e desenvolvendo ao longo do 1.º ciclo do ensino básico apresentam-se em torno de quatro organizadores (...)” (p. 7).

Os quatro organizadores são: Percepção sonora e musical, Interpretação e comunicação, Experimentação e criação, e Culturas musicais nos contextos.

Tendo em conta o organizador “Percepção sonora e musical”, o objetivo prendia-se com a identificação auditiva e visual dos instrumentos musicais (Vasconcelos, 2006).

No organizador “Interpretação e Comunicação”, o objetivo consistia em cantar em grande grupo a canção *A Minha Casinha* dos Xutos & Pontapés, utilizando primeiramente a leitura da letra e em atividades posteriores a memória; e comentar audições de música gravada (Vasconcelos, 2006).

No organizador “Experimentação e Criação”, pretendeu-se a criação de um acompanhamento para a marcação da pulsação (Vasconcelos, 2006). Para isso utilizaram-se diferentes timbres como partes do corpo e objetos distintos.

Por último, no organizador “Culturas musicais nos contextos”, o objetivo dizia respeito à identificação de estilos (Vasconcelos, 2006).

Tendo em conta todos os organizadores acima escritos, importa referir que a audição esteve presente em todos os momentos do estudo, quer na fase das entrevistas aos participantes, quer na fase da realização das propostas educativas com todos os elementos da turma. A audição, segundo Vasconcelos (2006) “(...) é um dos aspectos centrais na aprendizagem musical” (p. 10).

2.5. ESTILO DE MÚSICA

Os estilos de música utilizados no estudo (estilo de música *rock* e clássico) foram escolhidos consoante os interesses e curiosidades musicais que os alunos demonstraram ter no âmbito da prática pedagógica e, pelo facto de possuírem características musicais contrastantes. Com esta escolha, pretendeu-se desenvolver um pensamento crítico nos alunos, de forma a que mais tarde conhecessem algum repertório e se posicionassem criticamente sobre a música que escutassem.

Monteiro (1997) é um autor que considera que

A obra musical, devido às suas características (...), não pode aspirar a uma compreensão e a um conhecimento unívoco: admite múltiplas compreensões, múltiplas formas de abordagem e de conhecimento. Destacam-se, ainda, as características subjectivas e indeterministas próprias à interpretação musical, decorrentes da personalidade do intérprete e da sua ligação à obra (p. 72).

Atendendo ao “style sensitivity”, Gardner (1970, 1971, 1972a, 1972b, 1973) citado em Marshall e Shibazaki (2011b) definiu-o como “the ability to recognise whether two musical pairs came from the same or from a different piece of music” (p. 3). Interessante será mencionar que

A number of subsequent investigations have further explored this level of discriminatory ability in a variety of social and methodological contexts by either extending or broadening Gardner’s original study in some way (idem).

O conjunto de participantes mais novos que tiveram oportunidade de participar em estudos que explorassem a habilidade de discriminação, tinha a idade de seis anos. Por isso, surgiu a curiosidade de desenvolver o presente estudo com crianças de idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Tendo em conta os participantes com tão pouca idade, segundo Marshall e Shibazaki (2011b), os resultados de estudos anteriores tendem a assemelhar-se em três pontos: o primeiro menciona que até os participantes mais novos demonstram ter um elevado nível de sensibilidade para estilos musicais; o segundo menciona que os participantes tendem a ter um melhor desempenho em estilos de música popular do que em estilos de música clássica; o terceiro menciona que os participantes com 8 ou 9 anos tendem a ter um melhor desempenho do que os participantes com 11 ou 12 anos.

Apesar do segundo ponto em cima mencionado, pretendeu-se verificar se os participantes no presente estudo demonstravam ter um desempenho significativo perante a escuta de sinfonias do estilo de música clássico: Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*; Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt* e Haydn – *Symphony No. 101 - The Clock*.

Marshall *et al.* em 2007, desenvolveu um estudo onde explorou a sensibilidade de estilos entre crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, concluindo que

mesmo crianças com pouca idade tinham capacidade para discriminar e corresponder estilos musicais semelhantes (Marshall & Shibazaki, 2011b).

Importa mencionar que no desenvolvimento do presente estudo surge uma questão pertinente que diz respeito ao facto dos participantes discriminarem e categorizarem de acordo com estilos musicais ou simplesmente combinarem estilos que sejam auditivamente semelhantes. Addressi *et al.* (1995, p. 10) citado em Marshall e Shibazaki (2011b), estabeleceu uma distinção “between stylistic sensitivity and stylistic competence” (p. 14) e definiu a primeira como “the ability to identify stylistic pertinences in a piece of music, that is, the ability to recognise an identity through musical traits that symbolically represent it” (*idem*). Neste sentido, a competência estilística é um processo mais complexo do que a sensibilidade de estilo.

No entanto, o objetivo primordial do presente estudo centra-se no levantamento dos argumentos dados por cada participante nas respostas que dão às questões levantadas. Não se trata portanto em perceber se os participantes discriminam corretamente os estilos musicais e se desenvolvem uma sensibilidade e/ou competência estilística. Numa investigação futura, estas poderão ser as questões fulcrais.

Estilo, segundo Allorto (2001) é um “Termo de amplo uso no léxico musical, isolado ou unido a outros nomes e adjectivos” (p. 64).

Para a abordagem do estilo de música *rock*, escolheu-se uma banda portuguesa e duas americanas. Para a banda portuguesa optou-se por Xutos e Pontapés com a canção *A Minha Casinha* (durante a realização da primeira proposta educativa). Para as bandas americanas optou-se por Nirvana com a canção *In Bloom* e por Pearl Jam com a canção *Even Flow* (perante a realização das duas entrevistas semiestruturadas). As duas bandas americanas foram seleccionadas mediante o repertório musical do estudo de Marshall e Shibazaki (2011b). A banda portuguesa foi seleccionada mediante o seu reconhecimento a nível nacional. A própria, segundo várias entrevistas é considerada como sendo do estilo de música *rock*. Zé Pedro (guitarrista na banda) afirma “A linha de rock que nos

caracterizou desde o início - a escrita do Zé Leonel que passou para o Tim e que este foi desenvolvendo (...)”¹.

Para a abordagem do estilo de música clássico, escutou-se a *Symphony No. 101 - The Clock* de Haydn (na segunda proposta educativa), a *Symphony No. 104 – 1st Mvt* de Haydn e a *Symphony No. 40 – 1st Mvt* de Mozart (nas entrevistas semiestruturadas A e B). O repertório mencionado foi selecionado mediante a sua utilização no estudo de Marshall e Shibasaki (2011b).

2.5.1 ESTILO DE MÚSICA CLÁSSICO

O estilo de música clássico, segundo o autor Michael (1994) significa um “Termo que, aplicado à música, tem um significado mais vago que específico (...)” (p. 160). Tendo em conta o mesmo autor, a música clássica foi uma “Música composta mais ou menos entre 1750 e 1830 (ou seja, pós-barroco e pré-romântico) que cobre o desenvolvimento da sinfonia e do concerto clássicos” (p. 160).

Michael (1994) considerou que música do estilo clássico significa “Música de uma natureza ordenada, com qualidade de clareza e equilíbrio, e enfatizando a beleza formal sobre a expressão emocional (o que não significa falta de expressão)” (p. 160). Escreveu ainda que é uma “Música que é geralmente considerada como tendo um valor mais permanente que efêmero” (p. 160) e que, por assim dizer, “Música clássica é usada como um termo genérico significando o oposto à música ligeira ou popular” (p. 160).

O autor Allorto (2001) complementou dizendo que Clássica

É a música do período de 1760-1825, aproximadamente. É usual também definir-se este período como o classicismo vienense, naqueles decénios, Viena foi a capital europeia da música, e sobretudo porque em Viena viveram e trabalharam os maiores compositores do tempo, Haydn, Mozart e Beethoven. A música clássica tem características de coerência e de homogeneidade estilística que não se encontram noutras épocas (...). Situada entre o barroco e o romantismo, a música da idade clássica exerceu uma função determinante no desenvolvimento da linguagem musical europeia (p. 41).

¹Consultado em 2013, abril 10 em <http://blitz.sapo.pt/ze-pedro-xutos-acredita-nos-linda-martini-para-subirem-de-nivel-no-rock-nacional=f90509>.

No presente estudo, foram utilizadas obras de Haydn e Mozart (em cima mencionadas), expoentes do classicismo, igualmente utilizadas nos estudos realizados por Marshall e Shibasaki.

2.5.2 ESTILO DE MÚSICA ROCK

O estilo de música *rock*, segundo Michael (1994) é o

Género de música popular que surgiu nos Estados Unidos da América (na forma de rock'n'roll) no início da década de 1950, e que rapidamente se estendeu um pouco por todo o mundo (p. 602).

Allorto (2001) explica que Rock and roll ou Rock'n roll

É o género de música ligeira e de dança, vocal e instrumental, mais importante do último trinténio, nascido da confluência do SWING e do RHYTHM AND BLUES. Executado por instrumentos eléctricos (guitarras, teclados) mantidos em elevado regime de volume, decorre a melodias obstinadas e esquemas harmónicos elementares (p. 119).

Michael (1994) defende que este estilo de música é “Executado basicamente por “grupos”, em geral composto por vocalistas, guitarras (na maior parte dos casos de amplificação electrónica) e bateria” (pp. 602-603).

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo apresenta-se um conjunto de cinco pontos principais: a descrição do estudo; o contributo do estudo; a seleção e caracterização dos participantes no estudo; os instrumentos e técnicas de recolha de dados; e os procedimentos de recolha de dados. No ponto relativo à seleção e caracterização dos participantes no estudo, encontra-se uma caracterização dos participantes na implementação das propostas educativas e uma caracterização dos participantes na implementação das entrevistas semiestruturadas individuais. Tendo ainda em conta o ponto que diz respeito aos instrumentos e técnicas de recolha de dados, encontra-se a caracterização dos instrumentos de recolha de dados, seguida da caracterização das técnicas.

3.1. DESCRIÇÃO DO ESTUDO

O estudo realizado decorreu durante a prática pedagógica no 2.º semestre do 1.º ano de mestrado. Esta prática realizou-se em contexto de 1.º ciclo do ensino básico, em que a investigadora era estagiária.

O estudo foi desenvolvido com quatro alunos do 1.º ano de escolaridade do 1.º ciclo. Os quatro alunos foram selecionados aleatoriamente de uma turma com 22 alunos.

O processo de investigação teve como principal finalidade conhecer os argumentos das crianças relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico. De forma a ter conhecimento dos argumentos, formulou-se uma pergunta de partida: “Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico?”. Com o intuito de responder à pergunta elaboraram-se três objetivos principais e dois objetivos secundários.

Os objetivos principais são:

- ✓ Conhecer os argumentos que as crianças utilizam para caracterizar os excertos musicais que ouvem como estilo musical *rock* ou clássico;
- ✓ Compreender o que as crianças conhecem sobre estilos musicais;
- ✓ Refletir sobre as ideias das crianças relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico.

Os objetivos secundários são:

- ✓ Identificar a associação que as crianças fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens, relativamente ao excerto que a (s) pessoa (s) da imagem ouve e gosta;
- ✓ Refletir sobre as ideias utilizadas pelas crianças na associação que as crianças fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens.

O estudo desenvolvido consistiu na realização de três momentos essenciais. No primeiro momento foi implementada uma entrevista semiestruturada individual aos quatro participantes, sendo que será mencionada como entrevista semiestruturada A. No segundo momento foram implementadas duas propostas educativas com todos os alunos da turma. No terceiro momento foi novamente implementada uma entrevista semiestruturada individual aos mesmos quatro participantes, sendo denominada como entrevista semiestruturada B.

No primeiro momento do estudo houve uma seleção aleatória de quatro alunos, de forma a realizar uma entrevista semiestruturada a cada um. A entrevista semiestruturada A contou com um guião (anexo XII) previamente elaborado pela investigadora e validado por um professor investigador (anexo XIII). Como instrumento de recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e como técnica utilizou-se a gravação de áudio, de forma a facilitar a transcrição dos diálogos entre o entrevistador (estagiária investigadora) e o entrevistado (participantes).

No segundo momento do estudo implementaram-se duas propostas educativas para todos os alunos da turma. A primeira proposta educativa foi desenvolvida tendo em conta a escuta de uma canção do estilo de música *rock*. A segunda proposta educativa foi desenvolvida tendo em conta a escuta de uma sinfonia do estilo de música clássico. No final de cada proposta, cada aluno realizou um desenho para posterior análise. Como instrumento de recolha de dados utilizaram-se as notas de campo e o desenho e como técnica utilizou-se novamente a gravação áudio.

No terceiro momento do estudo realizou-se novamente uma entrevista semiestruturada a cada um dos quatro participantes. O guião utilizado para esta entrevista foi o mesmo

utilizado para a primeira entrevista. Como instrumento de recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e como técnica utilizou-se a gravação áudio.

Para proceder à análise dos dados, foram transcritos os diálogos gravados nas duas entrevistas e comparadas as respostas que cada participante deu nas duas entrevistas, com o objetivo de perceber se houve alterações das respostas às mesmas questões. Analisaram-se ainda os desenhos que os participantes realizaram numa fase final das propostas educativas, optando-se por remetê-los para anexo. A análise dos dados permite responder aos objetivos principais e secundários do estudo, findando, assim, o processo investigativo. A análise dos dados foi feita em tabelas, após uma discussão e comparação das respostas dos alunos. As tabelas sintetizam a apresentação dos dados e permitem uma leitura mais objetiva. Foram expostas primeiramente no artigo de Faria e Milhano (2014) intitulado “Ao som de dois estilos musicais: *rock* e clássico” e por conseguinte apresentam-se no capítulo sobre a discussão e análise dos dados.

De forma a obter uma melhor perceção da estrutura do processo investigativo, apresenta-se a figura 3 que sintetiza o desenho do estudo. A figura sublinha os procedimentos tidos em conta no estudo e foi elaborada para facilitar a leitura dos próprios no artigo das autoras Faria e Milhano (2014).

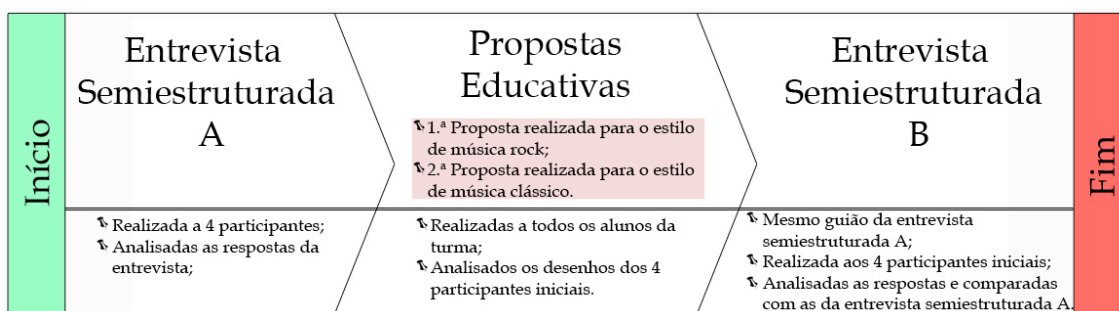


Figura 3 – Desenho do estudo.

Aquando da realização do estudo, houve uma preocupação por parte da estagiária investigadora em colocar em prática alguns princípios éticos que demonstram o respeito pelos participantes e por todas as etapas de desenvolvimento de um estudo investigativo e da sua redação escrita. Importa ainda mencionar que houve uma preocupação em pensar e colocar em prática uma metodologia e procedimento apropriado à idade das crianças (6-7 anos). Esta preocupação baseou-se nos aspetos mencionados por Marshall e Shibazaki (2011b) que são a linguagem, a memória, a concentração, a autoestima e

confiança, a falta de familiaridade, e a nomeação e rotulagem. A preocupação com a linguagem prendeu-se precisamente com o facto de explicar qualquer atividade aos participantes, usando termos simples e na maioria dos casos sinónimos e realizar também atividades cujas respostas não dependessem da linguagem verbal (*idem*). Por exemplo, aquando da realização dos três momentos do estudo, qualquer atividade foi explicada aos participantes e uma das atividades durante a implementação das propostas educativas (realização de desenhos) não dependia da linguagem verbal. A preocupação com a memória deve-se ao facto de “memory, could become an issue within an activity that required young children to memorise aspects of a musical style” (Marshall *et al.*, 2007 citado em Marshall e Shibazaki, 2011b, p. 5). Os dois autores referem ainda que Gardner estabeleceu um intervalo de 30 segundos entre dois excertos musicais, o que consideraram inapropriado. O ideal (tal como foi implementado no presente estudo) é estabelecer um intervalo de dois segundos entre cada excerto musical para que as crianças não tenham necessidade de memorizar quaisquer características de cada excerto. A preocupação com a concentração centrou-se em acomodar as crianças participantes num ambiente que lhes fosse familiar e não estranho, uma vez que como refere Kellett (2000) citado em Marshall e Shibazaki (2011b) “In working with young children, the issues of concentration and distraction required some attention” (p. 6). Tendo em conta a autoestima e a confiança, propôs-se aos alunos a realização de dois desenhos aquando do segundo momento do estudo (implementação das duas propostas educativas), de modo a não se sentirem intimidados ou que dependessem inteiramente da linguagem verbal para partilhar as suas ideias. De facto, os participantes no estudo pareceram mais entusiasmados e interessados e não houve comentários como “Não há nada certo ou errado?” (participante E na entrevista semiestruturada B) quando lhe foi perguntado “O que é que são para ti estilos musicais?”. Tendo em conta a preocupação da falta de familiaridade, importa referir que Marshall e Shibazaki (2011b) mencionaram que

There are a number of ethical issues and there is a need to question whether or not young children have a full understanding of their “right to withdraw” or indeed, “give their consent to take part (p. 7).

Em suma, um dos critérios durante a realização do desenho do estudo foi o mesmo que o utilizado por Marshall e Shibazaki (2011a):

Our main criteria in designing the current activity were in keeping the activity relatively short and interesting in order to maximize concentration and motivation and to limit distraction; limiting the level of language required both to understand the task and respond to the task and to work with each participant on an individual basis (n.p.).

Neste sentido, durante as entrevistas semiestruturadas A e B houve a preocupação de perguntar a todos os quatro participantes se gostariam de participar num trabalho que a estagiária investigadora estava a realizar para a sua escola. Houve ainda a preocupação de explicar cada atividade quer das entrevistas quer das duas propostas educativas. Por fim, a preocupação com a nomeação e rotulagem ficou um pouco aquém do desejado, uma vez que não se ponderou o facto dos participantes nas entrevistas semiestruturadas não terem conhecimentos dos tipos de pessoas presentes nas imagens e por isso rotularam como, por exemplo, o “homem a andar de mota”.

A tipologia do estudo caracteriza-se por ser uma investigação qualitativa, no sentido em que se valorizou o método indutivo, as investigações e as intenções nas ações individuais e ainda as interações sociais tendo em conta as perspetivas dos participantes no processo. Concordando com Pacheco (1993, p. 28) citado em Coutinho (2011) “(...) numa investigação qualitativa não se aceita a uniformização dos comportamentos mas a riqueza da diversidade individual” (p. 27).

Tendo em conta a afirmação de Pacheco (1993, p. 28) citado em Coutinho (2011)

A nível metodológico a investigação de índole qualitativa baseia-se no método indutivo (...) porque o investigador pretende desvendar a intenção, o propósito da ação, estudando-a na sua própria posição significativa, isto é o significado tem um valor enquanto inserido nesse contexto (p. 26).

Apesar de hoje em dia existir uma necessidade de utilizar os dois paradigmas – qualitativo-quantitativo, como afirma Salomon (1991) citado em Coutinho (2011)

(...) transcender o debate qualitativo-quantitativo é hoje, e mais do que nunca, uma necessidade para quem investiga a complexa realidade social e educativa (...), onde conglomeram a intervenção de variáveis interdependentes (...), cujo análise e estudo não pode ser encarado à maneira das ciências exactas onde se conseguem isolar variáveis e factos individuais (p. 32).

Optou-se por um paradigma qualitativo durante a realização do estudo, no sentido em que foram utilizadas técnicas de recolha de dados como a entrevista semiestruturada, a observação participante e a análise documental, que servem para operacionalizar as investigações qualitativas, ao invés dos inquéritos e questionários que sustentam as investigações quantitativas. O estudo caracteriza-se ainda pelo seu método qualitativo dado que se focaliza numa amostra pequena (cinco participantes), contrariando a investigação quantitativa que “(...) tem como base amostras de maiores dimensões (...)” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 191). Segundo Bogdan e Biklen (1994) citado em Carmo e Ferreira (1998) “Em investigação qualitativa a preocupação central não é a de saber se os resultados são susceptíveis de generalização, mas sim a de que outros contextos e sujeitos a eles podem ser generalizados” (p. 181).

O estudo define-se por ser um estudo de caso pois, como defende Yin (1988) citado em Carmo e Ferreira (1998), define um estudo de caso como uma abordagem empírica que:

(...) investiga um fenómeno actual no seu contexto real; quando os limites entre os determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes; e no qual são utilizadas muitas fontes de dados (p. 216).

O mesmo autor distingue o estudo de caso das restantes investigações:

(...) experimental, que deliberadamente separa o fenómeno do seu contexto; histórica, que estuda acontecimentos passados; e descritiva, onde se procura estudar o fenómeno e o contexto, mas em que o estudo do contexto é extremamente limitado (p. 216).

O estudo de caso para Reichardt e Cook (1986), Lincoln e Guba (1985), Colás (1998) e Bogdan e Biklen (1992) citado em Aires (2011) “(...) é um dos métodos mais comuns na investigação qualitativa (...) o estudo de caso consiste num exame detalhado de uma situação, sujeito ou acontecimento” (p. 21).

O estudo realizado, de acordo com Colás (1992, p. 252) citado em Aires (2011, p. 21) seria um estudo de caso observacional porque estes tipos de estudo “caraterizam-se pelo recurso à observação participante e podem referir-se a temáticas diversas”.

Para além do paradigma qualitativo pelo qual o estudo se caracteriza, pode encontrar-se ainda o seu carácter interpretativo, que se caracteriza por ser construtivista-interpretativo. Guba (1990, p. 17) citado em Aires (2011, p. 18) tem em conta o paradigma, ou

esquema interpretativo como sendo “um conjunto de crenças que orientam a ação”. Tendo em conta Denzin e Lincoln (1994, p. 13) citado em Aires (2011), o paradigma interpretativo – construtivista-interpretativo, caracteriza-se pela fidelidade, credibilidade, transferibilidade e confirmabilidade. Caracteriza-se ainda pela sua forma de teoria ser substantiva-formal e pelo tipo de narração se caracterizar pelo estudo de caso interpretativo.

3.2. CONTRIBUTO DO ESTUDO

A realização do estudo permite conhecer e refletir sobre os argumentos que as crianças participantes utilizam para definir os estilos musicais *rock* e clássico, comparando os argumentos utilizados por cada participante e percebendo se existem critérios semelhantes nas várias argumentações.

Este estudo inspirou-se na leitura de dois estudos de Marshall e Shibazaki – “Instrument, gender and musical style associations in young children” (2011a) e “Two studies of musical style sensitivity with children in early years” (2011b), desenvolvidos com crianças de idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos.

No primeiro estudo investigou-se a interação/associação entre o instrumento musical e o género e se poderia existir interação entre o instrumento musical e o estilo musical. No segundo estudo investigou-se o nível das capacidades de audição e discriminação, questões de discriminação e competência estilísticas e ainda associações entre estilos musicais e tipos de pessoas.

Tendo em conta a leitura dos dois estudos, procedeu-se ao desenvolvimento do presente estudo, pelo que se procurou conhecer e refletir, entre outros pontos, sobre os argumentos utilizados pelas crianças participantes na associação entre estilos musicais e tipos de pessoas, dado que não é apresentado nenhum registo nos dois estudos que comporte uma reflexão sobre os argumentos dos participantes.

Marshall e Shibazaki (2011b) referem precisamente que é importante e necessário desenvolver outras investigações que explorem os fatores que levam as crianças a fazerem associações entre estilos musicais e tipos de pessoas: “further investigation into the factors which impact upon and shape the formation of these associations is certainly required” (p. 21). Isto porque os dois autores referem que neste estudo

It was not our hypothesis that children would match or associate a particular musical style to a specific person type or gender and so in this respect, the apparent associations of musical styles to types of people was an unexpected result and obviously is a subject for further investigation (p. 13).

A vantagem deste estudo passa por identificar as ideias e conhecer os argumentos das crianças participantes, de forma a compreender as associações que fazem entre o tipo de pessoas presente nas imagens e os excertos musicais dos estilos musicais *rock* e clássico. Passa ainda por perceber se existe possibilidade dos participantes serem influenciados pelas suas vivências em contextos escolar, social e familiar na escuta de repertório musical e qual o impacto que essas influências exercem na argumentação utilizada para justificar as respostas às questões das entrevistas semiestruturadas A e B.

Pelo contrário, a desvantagem diz respeito à ausência de uma amostra significativa que permita a recolha de um maior número de dados relacionados com as ideias das crianças sobre os estilos musicais *rock* e clássico e sobre as associações feitas entre tipos de pessoas e excertos musicais dos estilos musicais *rock* e clássico. Prende-se igualmente com a ausência de estudo com utilização de excertos musicais de outros estilos como *pop*, *jazz*, entre outros, pois, desta forma, conhecer-se-iam as ideias e argumentos das crianças perante outros estilos musicais.

3.3. SELEÇÃO E CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES

O estudo contou com a participação e colaboração de quatro alunos para a realização das entrevistas semiestruturadas A e B e de todos os alunos da turma aquando da implementação das duas propostas educativas. Desta forma, importa caraterizar sumariamente, os alunos que participaram no estudo.

3.3.1. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS PROPOSTAS EDUCATIVAS

As duas propostas educativas foram implementadas e desenvolvidas com todos os alunos da turma. A turma era composta por 22 alunos, sendo que oito eram do sexo feminino e catorze do sexo masculino. Os alunos tinham idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa, à exceção de um que tinha nacionalidade russa. A turma frequentava o duplo da tarde (das 13H30 às 18H30), logo as propostas educativas foram desenvolvidas durante o período letivo da tarde.

Durante a semana, no período da manhã, a maioria dos alunos desfrutava das aulas de AEC e uma vez por semana frequentavam o apoio ao estudo.

3.3.2. CARATERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES NA IMPLEMENTAÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS INDIVIDUAIS

As entrevistas semiestruturadas A e B foram desenvolvidas com quatro participantes durante dois dias distintos, no período da manhã, aquando do apoio ao estudo.

Os quatro alunos participantes (dimensão) no estudo foram selecionados de um universo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos e frequentavam o 1.º ano de escolaridade, numa escola pública de ensino do 1.º ciclo do ensino básico, na cidade de Leiria. A turma era constituída por 22 elementos: oito do sexo feminino e catorze do sexo masculino, sendo que apenas quatro participaram no estudo (existindo um quinto elemento para a realização do pré-teste). Todas as crianças frequentavam o 1.º ano de escolaridade pela primeira vez, embora uma criança de etnia cigana tivesse um acompanhamento especializado por uma professora do ensino do 1.º ciclo.

Entenda-se por universo ou população “(...) o conjunto de elementos abrangidos por uma mesma definição” (Carmo & Ferreira, 1998, p. 191). E entenda-se por dimensão “O número de elementos de uma população” (*idem*).

Para a seleção dos alunos participantes no estudo, foi tida em conta a amostragem aleatória simples, que se encontra no âmbito dos métodos de amostras casuais, probabilísticas ou aleatórias. A amostragem aleatória simples, segundo Sousa e Baptista (2011) “Corresponde a um método de seleção dos elementos da amostra, em que cada um deles tem uma probabilidade igual (e não nula) de ser selecionado do universo” (p. 74). Segundo Carmo e Ferreira (1998)

Na amostragem aleatória simples cada elemento de uma dada população tem uma igual probabilidade de ser selecionado. Todos os elementos da população fazem parte de uma lista que, em cada caso considerado, inclui a sua totalidade e o número de elementos que constituem a amostra são selecionados aleatoriamente a partir dela (p. 192).

A técnica utilizada para escolher uma amostra aleatória simples foi a técnica da lotaria. Em primeiro lugar foi atribuído um número a cada elemento da turma. Em segundo

lugar foi escrito um número em pedaços de papel e colocados dentro de um saco. Em terceiro lugar o saco foi agitado para que os pedaços de papel fossem bem misturados. Em quarto lugar foram tirados do saco cinco pedaços de papel, que correspondiam ao tamanho da amostra pretendida. De acordo com Sousa e Baptista (2011) perante a técnica da lotaria “(...) o investigador atribui um número a cada um dos casos do universo inquirido. Seguidamente, escreve o número em papélinhos e coloca-os, numa caixa, por exemplo. Depois de bem misturados, são retirados n papéis da caixa (...)” (p. 74).

De forma a manter o anonimato dos alunos participantes no estudo, atribuíram-se letras alfabéticas para designar cada um dos alunos envolvidos. A letra A foi atribuída ao participante que realizou o pré-teste. As letras B, C, D e E foram atribuídas aos restantes quatro participantes. As letras A, B, D, E dizem respeito aos participantes com sete anos e a letra C diz respeito ao participante com seis anos. Os participantes A e C são do sexo feminino e os restantes (B, D e E) são do sexo masculino. Os participantes A, B, C e D frequentaram o Pré-Escolar durante três anos e o participante E frequentou durante dois anos.

No quadro 1, apresentam-se algumas características dos quatro alunos participantes no estudo e da aluna que realizou o pré-teste, relativamente às suas idades, ao sexo e à frequência no pré-escolar.

Quadro 1 - Caracterização dos quatro participantes no estudo (e da aluna do pré-teste).

Alunos	Idade (anos)	Sexo	Participação	Frequência do pré-escolar (anos)
A	7	Feminino	Pré-teste	3
B	7	Masculino	Amostra	3
C	6	Feminino	Amostra	3
D	7	Masculino	Amostra	3
E	7	Masculino	Amostra	2

Os quatro participantes (B, C, D, E) frequentavam as AEC, o que facilitou a realização de algumas atividades ao longo do estudo, uma vez que já conheciam determinados conceitos musicais como, por exemplo, pulsação, maestro e certos instrumentos musicais e suas características. Em contrapartida, os alunos participantes não frequentavam nenhuma outra atividade no domínio da música fora da escola, o que

dificultou a realização de outras atividades como a marcação do ritmo, a marcação da pulsação e a identificação do refrão nas canções. A falta de tempo para reforçar estas aprendizagens, foi ainda um dos motivos que levou os alunos a não desfrutarem da oportunidade para trabalharem mais e melhor os conceitos musicais apresentados. De forma a complementar a investigação, foram planificadas duas propostas educativas para todos os elementos da turma.

Com o objetivo de se conhecer melhor as atividades dos quatro participantes e da aluna que realizou o pré-teste, no domínio da música, durante e após o horário escolar, apresenta-se a tabela 1 com alguma informação relevante. Segundo a informação da tabela, todos os alunos frequentavam as AEC e nenhum tinha atividades no domínio da música fora da escola.

Esta informação tornou-se fundamental para preparar previamente as planificações, de forma a ir ao encontro dos conhecimentos dos alunos, aprofundando-os e promovendo os seus interesses no domínio da Música. Milhano (2008) menciona que as AEC

Tabela 1 – Informação dos participantes quanto à frequência nas AEC e nas atividades de música fora da escola.

<i>Atividades Alunos</i>	Tem AEC	Tem atividade de música (fora da escola)
1	✓	✗
2	✓	✗
3	✓	✗
4	✓	✗
5	✓	✗

Sendo no entanto particulares e distintas, (...) podem desempenhar um papel importante na ampliação e (re)construção do modo como as crianças sentem, pensam e agem através da alteração dos níveis de interação entre os processos de educação musical, a música e a identidade (p. 2).

O aluno 1 da tabela realizou o pré-teste. A participante frequentava as AEC e não tinha qualquer atividade de música fora da escola. A participante era do sexo feminino, tinha 7 anos e será mencionada com a letra A.

O primeiro participante no estudo (participante B e aluno 2 na tabela) era do sexo masculino e tinha 7 anos. O participante frequentava as AEC e assistia, consequentemente, às aulas de música. Não frequentava quaisquer atividades de música fora da instituição escolar, contudo demonstrava possuir alguns conhecimentos pertinentes sobre conceitos musicais, tais como pulsação, ritmo e instrumentos musicais, ajudando até alguns colegas durante a realização das propostas educativas

como, por exemplo, a marcar a pulsação perante a escuta dos excertos musicais. Durante o relatório será mencionado com a letra B.

A segunda participante no estudo (participante C e aluno 3 na tabela) era do sexo feminino e tinha 6 anos. Frequentava as AEC e assistia também às aulas de música. Contudo, não frequentava quaisquer atividades de música fora do horário escolar. A participante será mencionada com a letra C.

O terceiro participante no estudo (participante D e aluno 4 na tabela) era do sexo masculino e tinha 7 anos. Este frequentava as AEC e, por isso, assistia às aulas de música. Não mantinha nenhuma atividade de música fora da escola. Durante o relatório será mencionado com a letra D.

O quarto e último participante no estudo (participante E e aluno 5 na tabela) tinha 7 anos e era do sexo masculino. Frequentava as AEC e assistia às aulas de música. Não frequentava nenhuma atividade de música fora da escola. Contudo, durante a primeira entrevista demonstrou que ouvia certas canções do estilo de música *rock* com o seu pai como, por exemplo, Pearl Jam – *Even Flow*. Ao longo do relatório será mencionado com a letra E.

3.4. INSTRUMENTOS E TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

Os instrumentos e as técnicas de recolha de dados diferenciaram-se consoante o desenvolvimento de cada momento do estudo. No primeiro momento do estudo, implementou-se a entrevista semiestruturada A aos quatro participantes no estudo, utilizando a gravação áudio para gravar os diálogos com os participantes. Assim, como instrumento de recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e como técnica utilizou-se a gravação áudio e a observação participante.



Figura 4 – Desenho dos instrumentos e técnicas de recolha de dados.

No segundo momento do estudo, implementaram-se duas propostas educativas a todos os alunos da turma. Durante o desenvolvimento das propostas, utilizou-se a gravação áudio para gravar o que ia sendo dito pelos alunos, as notas de campo para registrar alguma situação, comentário ou dúvida e foram realizados desenhos por todos os alunos para posterior análise. Como instrumento de recolha de dados utilizaram-se as notas de campo e o desenho e como técnica utilizou-se a gravação áudio e a observação participante.

No terceiro momento do estudo, foi implementada a entrevista semiestruturada B aos mesmos quatro participantes, com o mesmo guião da primeira entrevista. Como instrumento de recolha de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada e como técnica a gravação áudio e a observação participante.

Com o intuito de facilitar a perceção dos instrumentos e técnicas de recolha de dados utilizados no estudo, apresenta-se a figura em cima (figura 4):

3.4.1. INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

⊕ ENTREVISTAS

Para a realização do estudo foram realizadas duas entrevistas – uma no início e uma na fase final do estudo. Antes da sua implementação foi elaborado um guião e as respetivas categorias (anexo XIV), de forma a organizar as questões a serem colocadas aos participantes. As questões da segunda entrevista foram idênticas às da primeira, com o objetivo de verificar se existiam alterações nas respostas ou se mantinham as ideias iniciais.

Optou-se pela utilização da entrevista como técnica de recolha de dados porque segundo Aires (2011) “A entrevista é uma das técnicas mais comuns e importantes no estudo e compreensão do ser humano” (p. 27). De acordo com a mesma autora

A entrevista implica sempre um processo de comunicação em que ambos atores (entrevistador e entrevistado) podem influenciar-se mutuamente, seja consciente ou inconscientemente. (...) A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma (p. 29).

De acordo com Ketele (1999, p. 18) citado em Sousa e Baptista (2011)

A entrevista é um método de recolha de informação que consiste em conversas orais, individuais ou de grupos, com várias pessoas cuidadosamente selecionadas, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objetivos da recolha de informações (p. 79).

Para a realização do estudo, como já foi referido, utilizou-se o tipo de entrevista semiestruturada, uma vez que

Já tem guião, com um conjunto de tópicos ou perguntas a abordar na entrevista. Também dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema. (...) Tem a vantagem de falar dos assuntos que se quer falar com maior liberdade e rigidez para o entrevistado (Sousa & Baptista, 2011, p. 80).

Concordando com Sousa e Baptista existe uma outra tipologia para caracterizar as entrevistas segundo o valor das informações que se pretende obter. Assim, na entrevista em questão, caracteriza-se por ser do tipo intensivo porque se centrou num grupo pequeno de indivíduos, sem limites de tempo e com liberdade para exporem os seus pontos de vista (2011).

O tipo de questões realizadas caracteriza-se por ser do tipo aberto, no sentido em que “(...) o entrevistado tem a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião” (*idem*, p. 81). Ao contrário das questões fechadas em que “(...) o entrevistado não tem a possibilidade de desenvolver a resposta” (*idem*).

Existem determinadas vantagens na formulação e utilização de questões do tipo aberto. Segundo Sousa e Baptista (2011) as questões abertas “Relaxam o entrevistado e o entrevistador”; “Permitem apreender o vocabulário do entrevistado”; “Proporcionam uma grande riqueza de detalhes”; “Tornam a entrevista mais interessante para o entrevistador”; “Permitem uma maior espontaneidade” e “Facilitam a resposta ao entrevistado” (p. 83).

O guião de entrevista foi realizado previamente, de forma a ser verificado por alguns professores igualmente investigadores. Segundo Sousa e Baptista (2011) “O guião de entrevista é um instrumento para a recolha de informações na forma de texto que serve de base à realização de uma entrevista” (p. 83). As questões colocadas aos participantes seguiram a ordem apresentada no guião.

Num momento anterior à realização do estudo, foi feito um pré-teste a uma aluna, em que foram utilizadas as mesmas questões que seriam colocadas aos quatro participantes, durante a entrevista. Depois de serem analisadas as respostas da aluna e da sua reação às questões, chegou-se à conclusão que seria pertinente, enriquecedor e motivador, proceder-se ao desenvolvimento do estudo.

Como foi referido em cima, a amostra do estudo é de quatro participantes, sendo que existiu um quinto para a realização do pré-teste. A realização do pré-teste permitiu perceber se seria pertinente iniciar o estudo. Seguindo o exemplo de Marshall e Shibazaki (2011b) “An initial pilot study of the task and the materials was carried out on five children” (p. 10). Neste caso o pré-teste não foi realizado a cinco alunos mas sim a um, uma vez que a amostra não é tão extensa como a do estudo dos dois autores. Dado que o participante, durante a entrevista, deu respostas interessantes como o facto de ter escolhido a imagem do idoso para responder a praticamente todas as questões da entrevista, considerou-se importante e curioso ter conhecimento se os restantes participantes procederiam também à escolha do idoso para responder à maioria das questões ou se mencionariam outras imagens diferentes, argumentando sobre a sua escolha.

Verificou-se ainda que as questões aparentavam ter uma ordem sequencial, uma vez que ao não se colocarem as questões “Qual é o estilo musical que tu gostas mais?” e “Lembras-te de uma canção desse estilo?”, não foi um impedimento para passar à oitava questão. As duas questões citadas não foram colocadas porque a aluna respondeu negativamente à questão “Conheces algum estilo musical?”.

Tendo em conta a realização do pré-teste, apesar de Sousa e Baptista (2011) definirem a sua utilização para uma investigação quantitativa durante a aplicação de um questionário, importa referir a importância da sua realização que

(...) consiste num conjunto de verificações feitas, de forma a confirmar que ele é realmente aplicável com êxito, no que diz respeito a dar uma resposta efectiva aos problemas levantados pelo investigador (p. 100).

⊕ NOTAS DE CAMPO

Durante o desenvolvimento das propostas educativas, foram registadas num caderno algumas notas significativas (anexo XV). Estas faziam referência a algum comentário,

observação ou questão por parte dos alunos. Segundo Godoy (1995) “A organização das notas de campo (...)” dá-se “(...) mediante um processo contínuo em que o pesquisador procura identificar dimensões, categorias, tendências, padrões e relações, desvelando-lhes o significado” (p. 29).

⊕ DESENHOS

Durante a realização das propostas educativas, uma das tarefas centrou-se na realização de um desenho, individualmente. Para finalizar cada proposta educativa (a primeira para o estilo de música *rock* e a segunda para o estilo de música clássico), os alunos elaboraram de forma individual um desenho (anexos XXI e XXII), cuja folha estava dividida em duas partes intituladas de “Quem ouve esta música?” e “Quem gosta desta música?” de acordo com os objetivos secundários do estudo. Estas duas questões foram explicadas oralmente pela estagiária antes dos alunos iniciarem os seus desenhos. Apesar de algumas dúvidas e questões por parte de alguns alunos (“Podemos desenhar a mãe?, Podemos desenhar um amigo? ...”), todos se mostraram interessados em usufruir da oportunidade de colocar a sua imaginação [“(...) faculdade do espírito de representar ou conceber imagens (...)” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009, p. 461)] e criatividade [“(...) capacidade criadora (...)” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009, p. 248)] em prática. O interesse intensificou-se aquando da apresentação dos desenhos aos colegas. Desta forma, cada aluno apresentou e explicou aos colegas e à estagiária o significado do que tinha desenhado. A maioria dos alunos utilizou lápis de cor para colorir os desenhos e escreveu ainda os nomes de quem estavam a desenhar.

Estando os alunos no 1.º ano de escolaridade, considerou-se pertinente propor a realização de desenhos, uma vez que a concretização de fichas de trabalho poderia condicioná-los na apresentação do seu raciocínio e argumentos. Pretendia-se ainda motivar e interessar os alunos na participação do estudo e não no seu afastamento e desinteresse. Deste modo, pensou-se que a representação pictórica se tornaria mais significativa para os alunos. De acordo com o Ministério da Educação (2004) “O desenho infantil é uma actividade espontânea. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências” (p. 63).

O desenho foi ainda considerado o instrumento com maior viabilidade e exequibilidade no sentido de motivar os alunos e de não complexificar a sua posterior análise.

3.4.2. TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS

⊕ OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Como afirma Carmo e Ferreira (1998) “Existem várias formas de tipificar as técnicas de observação. Uma forma usual de o fazer é distingui-las de acordo com o envolvimento do observador no campo do objecto de estudo” (p. 106). O envolvimento da estagiária observadora ao longo do estudo foi o de realizar uma observação participante. De acordo com Carmo e Ferreira (1998)

Em grande parte das situações o investigador deverá assumir explicitamente o seu papel de estudioso junto da população observada, combinando-o com outros papéis sociais cujo posicionamento lhe permita um bom posto de observação (p. 107).

Assim, “Como o desempenho desses papéis o faz de algum modo participar da vida da população observada, dá-se a esta técnica o nome de observação participante” (*idem*, p. 107).

Concordando com Sousa e Baptista (2011), este tipo de observação caracteriza-se por ser

(...) uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num dado meio social, um fenómeno que lhe é exterior e que lhe vai permitir integrar-se nas actividades/vivências das pessoas que nele vivem, realizando desta forma o trabalho de campo (p. 89).

Tendo em conta a questão do observatório, dado que os participantes do estudo frequentavam a turma com quem a estagiária investigadora estava a estagiar, sentiram-se à vontade, sem se mostrarem tímidos, uma vez que foram sujeitos a um ambiente descontraído e familiar (sala pertencente à instituição onde decorriam as AEC). Deste modo, como a estagiária investigadora realizou o estudo sozinha, sem parceria com outro (s) colega (s) “Neste caso tem de se ter especial cuidado na negociação, desenvolvida com a população-alvo, e ponderar seriamente sobre o papel social que se propõe desempenhar” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 109). Para isso é “(...) recomendável a assunção de um papel que seja simultaneamente claro para a população-alvo – por

exemplo que não seja identificável com papéis antipáticos ou temidos – e de utilidade social reconhecida” (*idem*, p. 109).

⊕ GRAVAÇÃO ÁUDIO

A concretização das propostas educativas foram gravadas pela colega de prática pedagógica, ficando registado o discurso da estagiária atuante e, ao mesmo tempo, investigadora e o discurso dos alunos que participaram, oralmente, nas tarefas. A gravação foi feita através de um gravador áudio. De acordo com Carina, Lins, Veloso e Mendonça (n.d.) as vantagens da gravação de dados diz respeito a: “Modernas tecnologias disponíveis e de fácil acesso”; “Influência no renascimento e no avanço da Pesquisa Qualitativa”; “Difusão do uso desses equipamentos no cotidiano das pessoas”; “Gravação de situações naturais” (...) (p. 14). Ainda segundo Pinheiro, Kakehashi e Angelo (2005) citado em Belei, Gimenez-Paschoal, Nascimento e Matsumoto (2008, p. 192),

A evolução dos recursos tecnológicos permitiu uma melhoria no processo de observação. Os pesquisadores aprofundaram a coleta de dados de suas pesquisas por meio da videogravação. A filmagem passou a captar sons e imagens que reduzem muitos aspectos que podem interferir na fidedignidade da coleta dos dados observados.

3.5. PROCEDIMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

3.5.1. ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS A E B

As entrevistas semiestruturadas A e B foram realizadas aos quatro alunos participantes no exterior da instituição escolar, num edifício onde os alunos frequentavam as AEC. Os materiais utilizados nas entrevistas semiestruturadas A e B foram:

- ✓ Conjunto de 10 imagens (anexo XVI);
- ✓ Conjunto de 4 excertos.

Na fase inicial da entrevista semiestruturada A, apresentou-se um conjunto de dez imagens dispostas em cima de uma mesa alinhadas duas a duas, a cada um dos participantes. Cada participante descreveu oralmente o que observou nas imagens. Durante o processo de familiarização das imagens, a estagiária investigadora não mencionou quaisquer características das imagens, de forma a não comprometer a

descrição por parte dos participantes. O procedimento descrito adotou a mesma estratégia dos autores Marshall e Shibazaki (2011b) quando mencionam

Our procedure, taking note of the methodological issues stated previously, required children to assign a short piece of music to a particular person "type". Following a period of familiarization with the researchers, children were shown a series of 10 photographs each one depicting one male or female person "type" (p. 7).

As imagens diziam respeito a tipos diferentes de pessoas – Professora e Professor, Empresária e Empresário, Motoqueira e Motoqueiro, A Futebolista e O Futebolista, Idosa e Idoso. Após a colocação das imagens em cima da mesa, colocou-se a seguinte questão: “Podes descrever o que vês nas imagens?”. Esta questão foi considerada uma questão de abertura da entrevista semiestruturada A e por conseguinte teve o intuito de colocar os participantes o mais à vontade possível. Assim, não será tida em conta na resposta a cada objetivo principal e secundário. No entanto, apresenta-se uma breve síntese das respostas dos alunos à questão, no capítulo respeitante à discussão e análise dos dados.

Na segunda parte da entrevista, cada participante escutou quatro excertos musicais seguidos com duração de dez segundos cada um. De seguida, escutaram um excerto de cada vez e associaram cada excerto a uma imagem (ou mais), argumentando a razão da associação estabelecida. Os excertos musicais utilizados basearam-se na proposta de excertos presente no estudo de Marshall e Shibazaki (2011b). A seleção teve em conta dois dos princípios orientadores das práticas musicais no 1.º ciclo do ensino básico, designadamente aqueles que se centram no “(...) alargamento do quadro de referências artísticas e culturais da criança” e na “(...) escolha de repertório musical de qualidade abrangendo épocas, estilos, culturas e efectivos instrumentais diversificados” (Vasconcelos, 2006, p. 6). Como afirma Monteiro (1997) “É de grande importância a escolha do repertório e a maneira como este é estudado” (p. 16).

Os excertos foram escutados pelos alunos de forma aleatória, durante 10 segundos cada um, com um intervalo entre si de dois segundos. Este procedimento foi o mesmo do dos dois autores (2011b) quando referem que “(...) one 10 second excerpt representing a different and contrasting musical style” (p. 8). Ainda relativamente à duração dos excertos os autores no estudo de 2011a, referem que “All excerpts were timed at 10 second duration and a break of two seconds appeared between each excerpt” (n.p.).

Quadro 2 - Sequência dos excertos musicais.

Sequência de Excertos	Estilo Musical	Excertos
1. ^a	Clássico	Haydn: <i>Symphony No. 104 – 1st Mvt</i>
2. ^a	Rock	Nirvana: <i>In Bloom</i>
3. ^a	Clássico	Mozart: <i>Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
4. ^a	Rock	Pearl Jam: <i>Even Flow</i>

Apesar de no estudo de Marshall e Shibazaki (2011b) terem sido utilizados cinco estilos musicais (“grunge/rock, jazz, blues, classical and baroque” p. 9), no presente estudo constam apenas dois estilos musicais: *rock* e clássico (dois excertos do estilo de música *rock* e dois do estilo de música clássico). Foram selecionados na *internet*, convertidos para o formato mp3 e, num programa específico, selecionaram-se dez segundos do refrão de cada excerto. Foram ainda gravados no computador e escutados com colunas. A sua escuta foi feita de forma aleatória na primeira entrevista, pelo que na segunda entrevista foi utilizada a mesma sequência de excertos. A sequência apresenta-se no quadro acima.

Depois da escuta de cada excerto, foram colocadas as seguintes questões: *Quem ouviu esta música? Porquê esta associação?* e *Quem gosta desta música? Porquê esta associação?*, tal como no estudo de Marshall e Shibazaki (2011b) que “After each excerpt was played, participants were simply asked the question *Who is listening to this music?* And then, *Who likes this music?*” (p. 8). No entanto com o presente estudo registaram-se os argumentos dos participantes depois de cada uma destas questões, facto que o estudo de Marshall e Shibazaki não teve em conta, uma vez que “The response to the question was indicated by pointing to one of the photographs” (p. 8).

Na terceira e última parte da entrevista foram colocadas as seguintes questões a cada participante, tendo em conta os excertos escutados: “Qual destas músicas costumava ouvir?” (aqui, os excertos foram novamente escutados consoante a necessidade de cada participante), “Qual destas músicas gostaste mais?”, “Sabes como se chamam estes estilos musicais?”, “O que são para ti estilos musicais?”, “Quais são os estilos musicais que tu conheces?”, “Qual é o estilo musical que tu gostas mais?”, “Lembras-te de uma canção desse estilo?”, “O que é para ti o estilo de música rock?” e “O que é para ti o estilo de música clássico?”.

Tendo em conta a entrevista semiestruturada A e B, importa referir que a primeira realizou-se no dia 14 de maio de 2013, no período da manhã, numa sala que pertencia ao edifício onde os participantes frequentavam as AEC. Ao longo do relatório será definida como entrevista semiestruturada A. A segunda foi realizada no dia 4 de junho

de 2013, no período da manhã. Teve lugar no mesmo sítio que a primeira. Será definida como entrevista semiestruturada B, ao longo do relatório.

Perante o tempo de duração (em minutos) de cada entrevista (realizada a cada participante), observa-se, na tabela, o tempo de duração (em minutos) das entrevistas A e B.

Analisando o conjunto de dez imagens interessa mencionar que foram pesquisadas e retiradas da *internet*. Todas as imagens foram impressas a cores em tamanho A6 e coladas em cartolina, de forma a ser mais fácil o manuseamento por parte dos participantes. A seleção das imagens teve em conta as características definidas pelos autores Marshall e Shibazaki (2011b). Cada tipo de pessoa incluía uma imagem do sexo feminino e outra do sexo masculino. Estes estilos foram escolhidos tendo em conta um segundo critério – familiaridade dos participantes com estes estilos, tal como os autores defendem

The labels of people types were those provided in the internet search and the categories of people were chosen as representing clear and distinct types of people which most children may have experienced (p. 8).

Uma das nacionalidades representadas pelas pessoas presentes nas imagens foi ao encontro de uma das nacionalidades das pessoas escolhidas para as imagens do estudo dos autores Marshall e Shibazaki (2011b), uma vez que as imagens “(...) included a number of different ethnic groups including White, Afro-Caribbean and Japanese individuals” (p. 8). Aponta-se a nacionalidade japonesa como sendo a comum, uma vez que o idoso era dessa mesma nacionalidade.

Na transcrição das duas entrevistas (anexos 17 e 18), optou-se por atribuir a letra I à estagiária investigadora e as letras A, B, C, D e E aos alunos participantes no estudo. Ao longo das entrevistas, a estagiária investigadora repetiu a maioria das respostas dos participantes como forma de tornar a audição mais nítida. No entanto, algumas respostas ou argumentos dados pelos participantes não são audíveis, por isso escreveu-se “Não se percebe a resposta do participante”.

Tabela 2 Tempo médio das entrevistas

		Duração (minutos)	
		Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
Entrevista	Pré-teste	9,52	-
	1	12,54	10,38
	2	10,05	5,53
	3	14,46	6,48
	4	14,24	12,29

Nas entrevistas realizadas no início do estudo, nem todas as questões que se encontravam no guião da entrevista, foram colocadas, por simples lapso da estagiária investigadora. Acrescentaram-se ainda algumas questões novas consoante as respostas dadas pelos participantes. Por falta de prática na realização de um estudo investigativo, a estagiária investigadora colocou algumas questões com utilização de palavras diferentes das que constavam no guião, uma vez que tentava colocar os participantes o mais confortáveis e à-vontade possível. Por exemplo, na primeira questão “Podes descrever o que vês nas imagens?”, alterou-se para “Podes descrever-me as imagens?”, “O que tu vês nelas?”. A questão “Porquê esta associação?” não foi colocada desta forma, dado que a palavra “associação” foi considerada, na altura, pela estagiária investigadora demasiado complexa para os alunos do 1.º ano de escolaridade compreenderem, situação que não foi considerada na elaboração do guião. Desta forma, foi apenas colocada a questão “Porquê?”, seguida da resposta dos alunos às questões “Quem ouve esta música?” e “Quem gosta desta música?”. Sentiu-se igualmente a necessidade de mencionar o significado de “excertos”, optando por clarificar que excertos são “bocadinhos de música”. Segundo o Dicionário da Língua Portuguesa (2009) excerto significa “(...) trecho; fragmento” (p. 375).

Ainda nas entrevistas realizadas no início do estudo, houve a necessidade de não colocar algumas questões, uma vez que o participante respondeu negativamente à questão anterior. Por exemplo, perante a questão “Então, conheces algum estilo musical?”, a participante C respondeu “Não”, não sendo por isso colocadas as duas questões que se seguiam no guião: “Qual é o estilo musical que tu gostas mais?” e “Lembras-te de uma canção desse estilo?”.

Na entrevista semiestruturada B, não se colocou a questão “Podes descrever o que vês nas imagens?” após a observação do conjunto de imagens, dado que os participantes tinham tido a oportunidade de as descrever na entrevista semiestruturada A. Assim, foi colocada a seguinte questão: “Lembras-te destas imagens?”, pelo que os quatro participantes responderam “Sim”. Caso respondessem negativamente, poderiam descrever novamente o que observassem em cada imagem.

3.5.2. PROPOSTAS EDUCATIVAS

Com o objetivo de recolher um maior número de dados para a investigação, foram realizadas duas propostas educativas. Estas propostas tiveram um intervalo entre si de uma semana, dado que foram implementadas durante as semanas de intervenção da estagiária.

A realização das propostas educativas tiveram o objetivo de primeiramente permitir a participação de todos os alunos da turma e perceber quais as suas ideias acerca dos estilos musicais *rock* e clássico, orientando-os para a compreensão do significado destes dois estilos e para a compreensão da argumentação que justificasse o seu significado, de forma que quando escutassem uma canção de um destes estilos, soubessem identificá-lo como tal. Tiveram ainda como base os seguintes pressupostos: “o que os alunos vão aprender; como vão aprender; o repertório que vão estudar; e as competências adquiridas e outros resultados da aprendizagem” (Vasconcelos. 2006, p. 7).

As propostas educativas tiveram lugar à terça-feira, na primeira hora da primeira aula – das 13H30 às 14H30. Foram desenvolvidas em dois momentos distintos e foram gravadas com ajuda de um gravador áudio. Foram ainda registadas notas de campo durante o desenvolvimento de cada uma das propostas, sendo apresentados, em baixo, exemplos de comentários, questões e respostas da estagiária investigadora e dos alunos.

A primeira proposta educativa (anexo XIX) desenvolveu-se tendo em conta a escuta de uma canção do estilo de música *rock*. Num primeiro momento para o organizador Percepção sonora e musical, cujo objetivo se centra na identificação auditiva de instrumentos musicais, os alunos escutaram a canção dos Xutos & Pontapés – *A Minha Casinha*, marcaram a pulsação com ajuda da investigadora e dialogaram entre si sobre os instrumentos musicais que consideravam ouvir ao longo da canção, uma vez que quando perguntado: “E ouvimos muitos instrumentos a tocarem ou nem por isso?”, a maioria dos alunos respondeu: “Muitos”, nomeando os seguintes: “guitarra”, “tambor”, “bateria” e “viola”. Aquando da marcação da pulsação, a estagiária investigadora iniciou esta atividade incentivando os alunos a acompanhá-la e chamando alguns (um de cada vez) para se dirigirem para a frente dos colegas a fim de apoiá-los de forma mais individualizada. Explorou-se ainda o número de pulsações desde que a canção iniciou até que o vocalista começou a cantar. A dado momento, a estagiária investigadora

perguntou “Quem me sabe dizer o nome desta banda musical?”, pelo que um aluno respondeu “É o Tony Carreira”, demonstrando que não sabia o nome correto. Mas quando foi dito aos alunos: “Xutos...”, completaram de imediato “... & Pontapés”. Aproveitando, perguntou ainda: “Será que era um cantor ou mais do que um?”, sendo que a maioria dos alunos respondeu: “Mais do que um”, demonstrando que não escutaram com atenção a canção ou que não compreenderam que era apenas um cantor. Responderam também a duas questões que constavam na última atividade da proposta educativa (desenho): “Quem é que vocês acham que ouve esta música?” e “Quem é que vocês acham que gosta desta música?”. À primeira questão, o participante E (aluno que participou nas entrevistas semiestruturadas A e B), respondeu: “Eu e o meu pai e a namorada do meu pai”, perguntando-se de seguida: “Onde costumam ouvir esta canção?”, à qual o aluno respondeu: “No computador dele”. À segunda questão obtiveram-se respostas como “os jogadores de futebol” e “os senhores que têm os *phones*” (respostas estas que podem ter sido influenciadas pelas imagens dos jogadores de futebol e do idoso com o auscultador, presentes no conjunto de imagens utilizadas para as entrevistas semiestruturadas A e B). Num segundo momento para o organizador Interpretação e Comunicação desenvolveu-se o objetivo de cantar em grupo utilizando a memória, uma vez que os alunos aprenderam a letra da canção, lendo-a no quadro e cantando em grande grupo sem e com acompanhamento da canção. Primeiramente os alunos aprenderam a letra da canção sem melodia, seguindo-se o canto com acompanhamento da canção e com marcação da pulsação. Num terceiro momento para o organizador Criação e Experimentação, tendo em conta o objetivo de inventar acompanhamentos, cada aluno, depois de marcar a pulsação em grande grupo, criou um timbre (por exemplo, bater palmas, bater com os cotovelos na mesa, bater com as mãos nos ombros, etc.) para acompanhar a canção, de forma a marcar a pulsação, tendo também em conta diferentes alturas do som (alto, baixo). Num quarto e último momento para o organizador Culturas musicais nos contextos, os alunos conversaram com a investigadora sobre o estilo de música da canção (*rock*), e quando a estagiária investigadora perguntou: “Vocês sabem qual é o estilo de música desta canção?”, a maioria dos alunos respondeu: “Não”, à exceção do participante B (aluno que participou nas entrevistas semiestruturadas A e B) que respondeu: “*rock n’ roll*”. Conversaram ainda sobre algumas características da banda como o facto de ser portuguesa, o ano da sua duração, entre outros aspetos complementares. No final da proposta educativa, cada

aluno realizou um desenho, tendo em conta duas questões “Quem ouve esta música?” e “Quem gosta desta música?”.

A segunda proposta educativa (anexo XX) realizou-se com um intervalo de uma semana, para o estilo de música clássico, dado que a estagiária investigadora intervinha com uma semana de intervalo, de forma a observar as intervenções da colega. Num primeiro momento, para o organizador Percepção sonora e musical, cujo objetivo da atividade se centrou na identificação auditiva de instrumentos musicais, os alunos escutaram a *Symphony No. 101 - The Clock* de Haydn, marcaram a pulsação com ajuda da investigadora e dialogaram entre si sobre os instrumentos que consideravam ouvir ao longo da sinfonia. Para a marcação da pulsação, a estagiária investigadora começou por marcá-la sozinha, incentivando de seguida os alunos a acompanhá-la. De forma a reforçar a marcação da pulsação (primeiro sem a escuta da sinfonia e numa segunda tentativa com a escuta da mesma), os alunos foram incentivados a representar o ponteiro dos segundos de um relógio (dado que o nome da sinfonia era *The Clock*). Para isso bateram com um pé de cada vez no chão (cada batida correspondia a uma pulsação). Marcaram ainda o compasso da sinfonia, utilizando a mesma estratégia. Responderam a outras duas questões que constavam na última atividade da proposta educativa (desenho): “Quem é que vocês acham que ouve esta música?” e “Quem é que vocês acham que gosta desta música?”. À primeira questão dois alunos responderam: “Os meus pais ouvem esta música para adormecer” e “Os idosos”. À segunda questão um aluno respondeu: “A minha mãe”. Num segundo momento para o organizador Interpretação e Comunicação desenvolveu-se o objetivo de comentar audições de música gravada, aquando da observação e escuta dos alunos de uma orquestra. Num terceiro momento para o organizador Criação e Experimentação, tendo em conta o objetivo de inventar acompanhamentos musicais, cada aluno, depois de marcar a pulsação em grande grupo, selecionou um timbre (por exemplo, bater palmas, bater com os cotovelos na mesa, bater com as mãos nos ombros, etc.) para acompanhar a canção, de forma a marcar a pulsação. Num quarto e último momento para o organizador Culturas musicais nos contextos, os alunos conversaram com a investigadora sobre o estilo de música da canção (clássico), dado que à questão “Alguém sabe qual o estilo de música desta sinfonia?”, os alunos e a estagiária investigadora compararam algumas características da sinfonia com a canção escutada e abordada na primeira proposta educativa como, por exemplo, a comparação entre instrumentos musicais escutados, a

altura do som, a presença de vocalista, entre outros aspetos. No final da proposta educativa, cada aluno realizou um desenho, tendo em conta duas questões “Quem ouviu esta música?” e “Quem gosta desta música?”.

Com a ajuda das notas de campo, a estagiária investigadora registou que os alunos demonstraram ter interesse e vontade de participar nas atividades das propostas educativas, pois respondiam ao mesmo tempo, tendo de ser várias vezes lembrada a regra de levantar o dedo para participar.

Tendo em conta a realização dos desenhos referentes ao estilo de música *rock* (na primeira proposta educativa), houve um total de 21 desenhos realizados. No entanto, na realização dos desenhos referentes ao estilo de música clássico (na segunda proposta educativa), houve um total de 22 alunos a elaborarem os desenhos. O facto de na segunda proposta educativa existirem 22 desenhos, explica-se pelo facto de um dos alunos não ter comparecido na aula na qual foi concretizada a primeira proposta educativa.

O desenvolvimento das propostas educativas valorizou a abertura a outras áreas do saber. Isto é, tentou-se criar atividades educativas de modo a “desenvolver competências transversais no âmbito da música com outras artes e áreas do saber” (Vasconcelos, *idem*). Num segundo momento do desenvolvimento do estudo, no domínio da Expressão Plástica, as crianças elaboraram desenhos, individualmente, de forma a registar as associações entre os estilos de música *rock* (*A Minha Casinha* de Xutos & Pontapés) e clássico (*Symphony No. 101 - The Clock* de Haydn), previamente escutados, e as pessoas que cada aluno considerava que ouvia e gostava de cada excerto musical. No âmbito do Português, trabalhou-se a compreensão oral e escrita, no sentido em que houve muito diálogo entre os alunos e entre os alunos e a estagiária e leram também a letra da canção *A Minha Casinha* de Xutos & Pontapés. Por fim, integrando com o âmbito da Matemática, as crianças contaram o número de pulsações existentes na canção *A Minha Casinha* de Xutos & Pontapés antes do vocalista começar a cantar.

Perante a presença da interdisciplinaridade, o professor deve ter em conta que “a música no 1.º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de actividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo” (Vasconcelos, 2006, p. 5).

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Na discussão e análise dos dados, apresentam-se as respostas dadas pelos quatro participantes nas entrevistas semiestruturadas A e B, bem como a apresentação e comparação dos dados obtidos através dos desenhos realizados pelos mesmos quatro participantes (durante a implementação das duas propostas educativas). Os dados encontram-se organizados em tabelas e nas questões 4.1.2. e 4.1.3. são apresentados, também, em gráficos. A conclusão dos dados será apresentada no capítulo 5.

De modo a facilitar a leitura das tabelas e dos gráficos, não se distinguirão os géneros representados nas imagens (feminino e masculino), uma vez que não prejudica nem influência a resposta aos objetivos principais e secundários. Tendo em conta as 10 imagens, criam-se cinco categorias: idosos (idosa e idoso), professores (professora e professor), motoqueiros (motoqueira e motoqueiro), futebolistas (a futebolista e o futebolista) e empresários (empresária e empresário).

4.1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS A E B

4.1.1. “PODES DESCREVER O QUE VÊS NAS IMAGENS?”

Esta primeira questão foi considerada, como já foi referido em cima, de abertura à entrevista semiestruturada A, de forma a colocar os participantes à vontade. Apesar de ser analisada neste capítulo, não será tida em conta na conclusão dos resultados.

Na entrevista semiestruturada A, todos os participantes descreveram aspetos que observaram nas imagens e inferiram outros que consideraram pertinentes. Os participantes deram respostas como “Um senhor a falar ao telefone e a escrever no computador” (participante B); “Um senhor na mota. Uma senhora na mota” (participante C); “Um homem a jogar à bola. Uma menina a jogar à bola” (participante D); e “Um velho. Uma velhinha” (participante E).

Deram também respostas atendendo às suas inferências como, “Tem o professor chinês a explicar aos alunos as letras” (participante B); “Um professor a dar aulas. Uma professora a dar aulas” (participante C), “Um velhinho a ouvir música” (participante C); “Um professor a ensinar. Uma professora a ensinar” (participante D); e “O senhor no

quadro... a senhora no quadro (...) São professores (...) Estão a ensinar os alunos” (participante E). A inferência “Um velhinho a ouvir música” feita pela participante C, provavelmente teve em conta o facto do idoso utilizar um auscultador, sendo o único das imagens que utiliza um objeto como este.

Na entrevista semiestruturada B nenhum participante descreveu as imagens, uma vez que os quatro responderam afirmativamente quando colocada a questão: “Lembras-te deste conjunto de imagens?” ou “Lembras-te destas imagens?”.

Tendo em conta o tipo de atividade que as pessoas presentes nas imagens desempenhavam, os quatro participantes apenas referiram a atividade de professor, mesmo sem que lhes tivesse sido dada qualquer informação sobre as atividades de cada pessoa presente nas imagens.

4.1.2. “QUEM OUVI ESTA MÚSICA? PORQUÊ ESTA ASSOCIAÇÃO?”

A tabela 3 mostra as respostas dos participantes à questão "Quem ouvi esta música?". Depois da escuta de cada um dos quatro excertos, cada participante associou uma (ou mais) imagem.

Tabela 3 – Associações estabelecidas pelos participantes entre os quatro excertos musicais e as imagens, nas entrevistas semiestruturadas A e B.

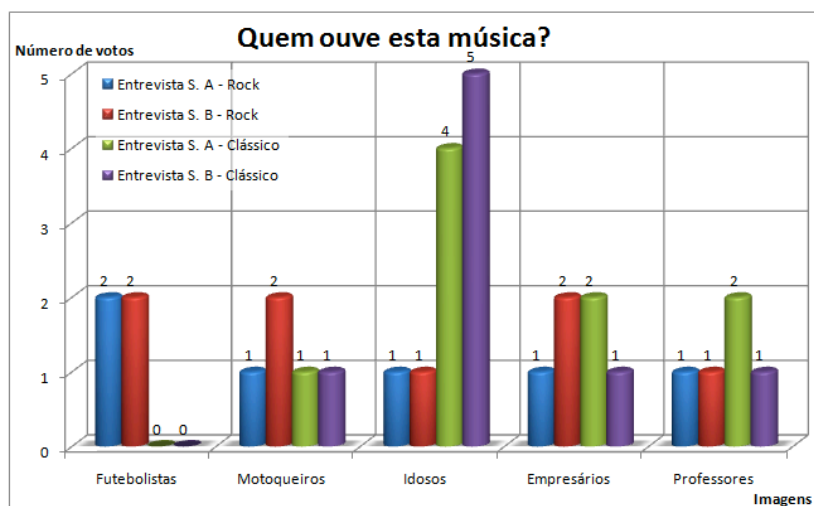
		Quem ouvi esta música?							
		Entrevista semiestruturada A				Entrevista semiestruturada B			
		Estilo de música rock		Estilo de música clássico		Estilo de música rock		Estilo de música clássico	
		Pearl Jam – <i>Even Flow</i>	Nirvana – <i>In Bloom</i>	Mozart – <i>Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>	Haydn – <i>Symphony No.104 – 1st Mvt</i>	Pearl Jam – <i>Even Flow</i>	Nirvana – <i>In Bloom</i>	Mozart – <i>Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>	Haydn – <i>Symphony No.104 – 1st Mvt</i>
Participantes	B	-	-	Idosa	Idoso	-	Empresário	Idoso	Idosa
	C	A Futebolista	Professor	Professora	Idoso	Motoqueiro	"Pessoa de idade"	Empresária	Idoso
	D	Motoqueiro	Futebolistas	Empresário	Idosos e Empresários	Motoqueiros	Futebolistas	Idosos	Professores
	E	Idosos	Empresária	Professores	Motoqueiro	Professor e a Futebolista	Empresários	Motoqueiros	Idosos

Tendo em conta a análise da tabela, verifica-se que os idosos foram os mais associados ao estilo de música clássico. Na entrevista semiestruturada A, houve uma associação de 25% entre o excerto de Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt* e os idosos, verificando-se um aumento de 25% dos participantes nesta associação na entrevista semiestruturada B. Para o excerto de Haydn - *Symphony No. 104 - 1st Mvt*, nas entrevistas semiestruturadas A e B, constata-se uma associação de 75% dos participantes. Para o estilo de música

rock, verifica-se que os futebolistas foram os mais associados, uma vez que foram o único grupo a ser associado aos dois excertos do estilo de música rock nas duas entrevistas. Observa-se, por isso, uma associação de 25% dos participantes entre o grupo dos futebolistas e cada um dos excertos do estilo de música rock.

Segue-se a apresentação do gráfico que reflete os dados acima descritos.

Gráfico 1 - Dados recolhidos relativos à questão "Quem ouve esta música?".



Através dos resultados apresentados na tabela, constata-se que os dados do gráfico reforçam a ideia de que o grupo dos idosos foi o mais associado ao estilo de música clássico e que o grupo dos futebolistas foi o mais associado ao estilo de música rock. O grupo dos idosos aparece com 4 votos para o estilo de música clássico na entrevista semiestruturada A, aumentando para 5 votos na entrevista semiestruturada B. E o grupo dos futebolistas assume 2 votos tanto na entrevista semiestruturada A como na B.

4.1.2.1. ARGUMENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES ("PORQUÊ ESTA ASSOCIAÇÃO?")

a) ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A:

O participante B argumentou que o idoso ouvia o primeiro excerto (Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt*) porque tinha o auscultador.

A participante C utilizou o mesmo argumento para todas as associações que fez, sendo este que a pessoa da imagem gosta de ouvir o excerto.

O participante D utilizou o mesmo argumento que a participante C perante a escuta do primeiro e terceiro excertos (Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt* e Mozart –

Symphony No. 40 – 1st Mvt). Utilizou ainda argumentos como o facto do empresário ouvir o primeiro excerto (Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt*) no computador e a empresária ouvir no telemóvel. Mencionou que os futebolistas ouviam o segundo excerto (Nirvana – *In Bloom*) quando jogam futebol; o empresário ouvia o terceiro excerto (Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*) no telemóvel; e o motoqueiro ouvia o quarto excerto (Pearl Jam – *Even Flow*) porque tem colunas e ecrã na mota.

O participante E utilizou o mesmo argumento que o participante B (idoso ouvia o excerto porque tinha o auscultador) perante a escuta do quarto excerto (Pearl Jam – *Even Flow*). Argumentou ainda que o motoqueiro ouve o primeiro excerto (Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt*) na mota; a empresária ouve o segundo excerto (Nirvana – *In Bloom*) no computador; e os professores ouvem o terceiro excerto (Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*) porque o excerto é de professores.

b) ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA B:

O participante B voltou a utilizar o mesmo argumento que na entrevista semiestruturada A, mencionando que perante a escuta do terceiro excerto (Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*) quem ouve o excerto é o idoso porque está com o auscultador. Utilizou também o mesmo argumento depois da escuta do segundo e do quarto excertos (Nirvana – *In Bloom* e Pearl Jam – *Even Flow*), mencionando que o empresário pode estar a ouvir a música através do computador.

A participante C utilizou argumentos diferentes dos utilizados na primeira entrevista, mencionando que perante a escuta do primeiro excerto (Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt*), o idoso ouve a música porque é uma pessoa de idade e porque a música é calma. Perante a escuta do segundo e do terceiro excertos (Nirvana – *In Bloom* e Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*), mencionou que a pessoa de idade (não especificando se era a idosa ou o idoso) e o motoqueiro ouvem a música porque é uma música calma.

O participante D utilizou o mesmo argumento que a participante C quando mencionou que perante a escuta do primeiro excerto (Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt*), os professores ouvem a música porque é calma e perante a escuta do terceiro excerto (Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*), os idosos ouvem a música porque é calma. Sugere-se que utilizou um argumento interessante quando mencionou que depois da

escuta do segundo excerto (Nirvana – *In Bloom*), os futebolistas ouvem a música porque é rápida e forte.

O participante E utilizou argumentos como o facto do idoso ouvir o primeiro excerto (Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt*) porque tinha o auscultador.

4.1.3. “QUEM GOSTA DESTA MÚSICA? PORQUÊ ESTA ASSOCIAÇÃO?”

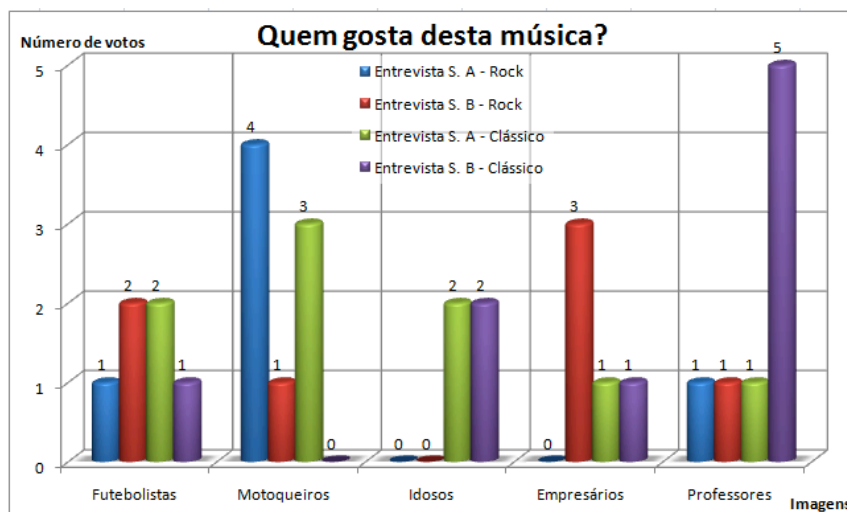
A tabela 4 apresenta as respostas dos participantes à questão "Quem gosta desta música?". Depois da escuta de cada um dos quatro excertos, cada participante associou uma (ou mais) imagem.

Tabela 4 – Associações estabelecidas pelos participantes entre os quatro excertos musicais e as imagens, nas entrevistas semiestruturadas A e B.

		Quem gosta desta música?							
		Entrevista semiestruturada A				Entrevista semiestruturada B			
		Estilo de música rock		Estilo de música clássico		Estilo de música rock		Estilo de música clássico	
		Pearl Jam – <i>Even Flow</i>	Nirvana – <i>In Bloom</i>	Mozart – <i>Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>	Haydn – <i>Symphony No.104 – 1st Mvt</i>	Pearl Jam – <i>Even Flow</i>	Nirvana – <i>In Bloom</i>	Mozart – <i>Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>	Haydn – <i>Symphony No.104 – 1st Mvt</i>
Participantes	B	Motoqueira	O Futebolista	Motoqueira	Professor	Empresária	Motoqueira	Professor	Professora
	C	Motoqueiro	Motoqueira	O Futebolista	Idosa	Motoqueira	Professor	Empresário	Professora
	D	A Futebolista	Professores	Idoso	Motoqueiros	Empresários	Futebolistas	Idosos	Professores
	E	-	Motoqueira	Empresário	O Futebolista	Empresário e Motoqueiro	Futebolistas	Idoso e o Futebolista	Professores

Tendo em conta a análise da tabela, verifica-se que o grupo dos professores foi o mais associado ao estilo de música clássico, uma vez que foi associado por todos os participantes no excerto de Haydn - *Symphony No. 104 - 1st Mvt*, na entrevista semiestruturada B. Aparece ainda no excerto de Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt* na entrevista semiestruturada B com uma associação de 25% e no excerto de Haydn - *Symphony No. 104 - 1st Mvt* na entrevista semiestruturada A com a mesma percentagem. Para o estilo de música *rock* existe uma maior associação do grupo dos motoqueiros, no sentido em que para cada um dos excertos de Pearl Jam – *Even Flow* e Nirvana – *In Bloom*, na entrevista semiestruturada A, se observa uma associação de 50% dos participantes. Na entrevista semiestruturada B, para o excerto de Pearl Jam – *Even Flow*, continua a verificar-se uma associação de 50%, diminuindo 25% na associação para o excerto de Nirvana – *In Bloom*.

Gráfico 2 - Dados recolhidos relativos à questão "Quem gosta desta música?".



O gráfico mostra que o grupo dos professores conta com 1 voto para o estilo de música clássico na entrevista semiestruturada A, aumentando para 5 votos na entrevista semiestruturada B. Para o estilo de música *rock*, o grupo dos motoqueiros soma 4 votos na entrevista semiestruturada A e 1 voto na entrevista semiestruturada B.

4.1.3.1 ARGUMENTAÇÃO DOS PARTICIPANTES (“PORQUÊ ESTA ASSOCIAÇÃO?”)

a) NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A:

O participante B utilizou argumentos como o facto do futebolista gostar do segundo excerto (*Nirvana – In Bloom*) porque ouve em casa; a motoqueira gostar de ouvir o terceiro excerto (*Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt*) em casa dos amigos ou na sua própria casa; e ainda a motoqueira gostar de ouvir o quarto excerto (*Pearl Jam – Even Flow*) porque ouve a música no jardim.

A participante C utilizou o mesmo argumento para todas as associações que fez, sendo este que a pessoa da imagem gosta de ouvir o excerto.

O participante D argumentou que o motoqueiro gostava de ouvir o primeiro excerto Haydn - *Symphony No. 104 - 1st Mvt* em sua casa, na televisão quando está cansado; e que a futebolista gostava do terceiro excerto (*Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt*) enquanto jogava futebol.

O participante E argumentou que o futebolista gostava do primeiro excerto (Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt*) porque a música é de futebol; a motoqueira gostava do

segundo excerto (Nirvana – *In Bloom*) porque ouvia na mota; e que os empresários gostavam do terceiro excerto (Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*) porque ouviam através do computador.

b) NA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA B:

O participante B argumentou que a empresária gostava do segundo e do quarto excertos (Nirvana – *In Bloom* e Pearl Jam – *Even Flow*) porque podia estar a ouvir através do computador. Na escuta do terceiro excerto (Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*), o participante argumentou que quem gostava de ouvi-lo era o professor porque podia estar a ouvir na aula.

A participante C argumentou, depois da escuta do primeiro excerto (Haydn - *Symphony No. 104 - 1st Mvt*), que a professora gostava do excerto porque a música era “calminha”.

O participante D utilizou ainda o mesmo argumento utilizado pela participante C na entrevista semiestruturada A, uma vez que justificou que os professores, os futebolistas e os idosos gostavam do primeiro, segundo e terceiro excertos (Haydn - *Symphony No. 104 - 1st Mvt*, Nirvana – *In Bloom* e Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*) porque simplesmente gostavam da música.

O participante E utilizou argumentos como o facto do idoso gostar do terceiro excerto (Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*) porque tinha igualmente o auscultador. Utilizou ainda o mesmo argumento que na entrevista semiestruturada A, dizendo que os professores ouviam o primeiro excerto (Haydn - *Symphony No. 104 - 1st Mvt*) porque a música era de professores. Sugere-se, portanto, que os argumentos utilizados pelo participante na segunda entrevista não diferenciam dos utilizados na primeira entrevista.

4.1.4. “QUAL DESTAS MÚSICAS COSTUMAS OUVIR?”

A tabela 5 apresenta as respostas dos participantes à questão "Qual destas músicas costumam ouvir?", tendo em conta a escuta dos quatro excertos musicais.

Tendo em conta os dados da tabela, verifica-se que tanto na entrevista semiestruturada A como na B, 75% dos participantes (B, C e D) responderam “Nenhuma”, significando que não costumam ouvir nenhum dos excertos escutados. No entanto, 25% do participantes (participante E) respondeu que costuma ouvir o quarto excerto - Pearl Jam – *Even Flow*, argumentando que ouve com o pai em casa dele.

Tabela 5 – Escolha dos participantes tendo em conta a escuta dos quatro excertos.

	Pergunta 4 - Qual destas músicas costumam ouvir?	
	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
B	Nenhuma	
C	Nenhuma	
D	Nenhuma	
E	Pearl Jam - <i>Even Flow</i> (Ouve com o pai em casa)	

4.1.5. “QUAL DESTAS MÚSICAS GOSTASTE MAIS?”

A tabela 6 apresenta as respostas dos participantes à questão "Qual destas músicas gostaste mais?", tendo em conta a escuta dos quatro excertos musicais.

Tabela 6 – Escolha dos participantes tendo em conta a escuta dos quatro excertos

	Pergunta 5 - Qual destas músicas gostaste mais?	
	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
B	Nirvana - <i>In Bloom</i> (porque "é fixe para mim")	Pearl Jam - <i>Even Flow</i>
C	Nirvana - <i>In Bloom</i> ("porque é bonita")	Pearl Jam - <i>Even Flow</i> ("porque o som é bonito e é calminha")
D	Pearl Jam - <i>Even Flow</i> (porque "é mais de rock")*	Pearl Jam - <i>Even Flow</i> e Nirvana - <i>In Bloom</i> ("são fortes e são rápidas")
E	J Haydn: <i>Symphony No. 104 - 1st Mvt</i> (porque "a música é de tatuadores")	Pearl Jam - <i>Even Flow</i> ("porque é de karaoke e rock n' roll")

* Argumentou que a música é mais de rock "porque tem um som mais forte". Enumera alguns instrumentos que ouve no excerto: bateria, guitarra e piano para fazer os sons agudos e fracos.

Tendo em conta os dados da tabela, constata-se que na entrevista semiestruturada A, 75% dos participantes (B, C e D) mencionou gostar mais dos excertos do estilo de música *rock* e 25% (participante E) mencionou gostar mais de um dos excertos do estilo de música clássico. O participante D foi o único que na entrevista semiestruturada A mencionou alguns instrumentos que afirmou escutar no excerto de Pearl Jam – *Even Flow*, como a bateria, a

guitarra e o piano para fazer os sons agudos e fracos. Na entrevista semiestruturada B, todos os participantes mencionaram gostar mais dos excertos do estilo de música *rock*. Interessante será de referir que todos os participantes mencionaram que gostam mais do excerto de Pearl Jam – *Even Flow* e só o participante D mencionou gostar ainda do excerto de Nirvana – *In Bloom*. Perante a argumentação de cada participante, destaca-se

a do participante D na entrevista semiestruturada A que mencionou que “é mais de *rock*” e na entrevista semiestruturada B que mencionou que as músicas “são fortes e são rápidas”; e a do participante E na entrevista semiestruturada B que mencionou que a música é de *rock n’ roll*. Destaca-se ainda a dicotomia na argumentação apresentada pelos participantes C e D na entrevista semiestruturada B, uma vez que a primeira menciona que a música é calma e o segundo contrapõe, dizendo que a música é forte e rápida.

4.1.6. “SABES COMO SE CHAMAM ESTES ESTILOS MUSICAIS?”

A tabela 7 apresenta as respostas dos participantes à questão "Sabes como se chamam estes estilos musicais?".

Tabela 7 – Participantes que definiram os estilos musicais como estilo de música *rock* ou estilo de música clássico nas entrevistas semiestruturadas A e B.

	Pergunta 6 - Sabes como se chamam estes estilos musicais?							
	Haydn: <i>Symphony No. 104 – 1st Mvt</i>		Nirvana: <i>In Bloom</i>		Mozart: <i>Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>		Pearl Jam: <i>Even Flow</i>	
	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
B	Não sabe	Ópera	Não sabe	<i>Rock</i>	Não sabe	Ópera	Não sabe	<i>Rock</i>
C	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
D	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe	Não sabe
E	Não sabe	Calmo	Não sabe	<i>Karaoke e Rock n’ Roll</i>	Não sabe	Calmo	Não sabe	<i>Karaoke e Rock n’ Roll</i>

Na entrevista semiestruturada A, como demonstra a tabela, todos os participantes responderam negativamente demonstrando que não conheciam os estilos musicais aos quais os quatro excertos pertenciam. Verifica-se que na entrevista semiestruturada B, 50% dos participantes (C e D) continuam a afirmar que não sabem como se caracterizam os estilos musicais dos quatro excertos. Em contrapartida, o participante B demonstra perceber que os excertos do estilo de música clássico e do estilo de música *rock* não têm as mesmas características, uma vez que caracteriza os primeiros como “ópera”, e os segundos como “*rock*”. O participante E demonstra perceber o mesmo que o participante B, no sentido em que mencionou que os excertos do estilo de música clássico se caracterizam como “calmo” e os excertos do estilo de música *rock* se caracterizam como “*karaoke e rock n’ roll*”.

4.1.7. “O QUE SÃO PARA TI ESTILOS MUSICAIS?”

A tabela 8 expõe as respostas dos participantes à questão "O que são para ti estilos musicais?".

Os dados apresentados na tabela a respeito da entrevista semiestruturada A, mostram que 50% dos participantes (B e C) não sabem o que são estilos musicais. Na entrevista semiestruturada B, destaca-se a resposta do participante B que menciona que *rock* é um estilo musical.

Tabela 8 – Resposta dos alunos sobre o que são estilos musicais.

	Pergunta 7 - O que são para ti estilos musicais?	
	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
B	Não sabe	<i>Rock</i> e Ópera
C	Não sabe	Não sabe
D	Música alegre	Música alegre
E	Pearl Jam	Diz ser respeitante à escola

4.1.8. “QUAIS SÃO OS ESTILOS MUSICAIS QUE TU CONHECES?”

Tabela 9 – Resposta dos alunos acerca dos estilos musicais que conhecem.

	Pergunta 8 - Quais são os estilos musicais que tu conheces?	
	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
B	Não conhece	<i>Rock, hip-hop e rock n' roll</i>
C	Não conhece	-
D	<i>Sexta-feira</i> (de Boss AC)	-
E	Pearl Jam	<i>Karaoks, rock n' roll e calmo</i>

A tabela 9 expressa as respostas dos participantes à questão "Quais são os estilos musicais que tu conheces?".

Como se pode verificar na tabela, os participantes B e E alteraram as suas respostas na entrevista semiestruturada B. Os dois participantes mencionam conhecer o estilo de música *rock n' roll*. No entanto o participante B demonstra não perceber que *rock* e *rock n' roll* são o mesmo estilo de música.

4.1.9. “QUAL É O ESTILO MUSICAL QUE TU GOSTAS MAIS?”

A tabela 10 enuncia as respostas dos participantes à questão "Qual é o estilo musical que tu gostas mais?".

Como se pode verificar na tabela, o participante E é o único que menciona na entrevista semiestruturada B, que o estilo de música que gosta mais é *rock n' roll*. Interessa mencionar que o participante E voltou a responder o nome da canção *Sexta-feira* de Boss AC, tal como fez na questão anterior.

Tabela 10 – Resposta dos alunos acerca do estilo musical que gostam mais.

	Pergunta 9 - Qual é o estilo musical que tu gostas mais?	
	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
B	Não gosta de nenhum	-
C	-	-
D	<i>Sexta-feira</i> (Boss AC)	-
E	-	<i>Karaoke e rock n' roll</i>

4.1.10. “LEMBRAS-TE DE UMA CANÇÃO DESSE ESTILO?”

Tabela 11 – Canções que os alunos se lembram pertencentes ao estilo de música *rock* e clássico.

	Pergunta 10 - Lembras-te de uma canção desse estilo?	
	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
B	-	-
C	-	-
D	-	-
E	-	Canção de abanar a cabeça

A tabela 11 mostra as respostas dos participantes à questão "Lembras-te de uma canção desse estilo?", dando continuidade à questão anterior.

Tal como na questão anterior, o participante E é o único que responde, mencionando que em relação ao estilo de música "*karaoke e rock n' roll*", lhe lembra uma canção em que se abana a cabeça.

4.1.11. “O QUE É PARA TI O ESTILO DE MÚSICA *ROCK*?”

A tabela 12 expressa as respostas dos participantes à questão "O que é para ti o estilo de música *rock*?".

Tabela 12 – Resposta dos alunos sobre o que é o estilo de música *rock*.

	Pergunta 11 - O que é para ti o estilo de música <i>rock</i> ?	
	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
B	Não sabe	"muitos instrumentos a tocar ao mesmo tempo"
C	"é bonita"	
D	"quando ouço a música mais alta e quando o guitarrista arrasta os joelhos no chão"	"são músicas mais rápidas e som mais alto"
E	"Pearl Jam"	" <i>rock</i> é <i>karaoke</i> "

Tendo em conta os dados apresentados na tabela, verifica-se que na entrevista semiestruturada B, sobressaem as respostas dos participantes B e D. O primeiro menciona que o estilo de música *rock* significa muitos instrumentos a tocarem ao mesmo tempo, podendo indicar que a implementação da primeira proposta educativa teve influência na sua resposta. Nessa proposta, perguntou-se aos alunos se ouviam muitos instrumentos na canção *A Minha Casinha* dos Xutos & Pontapés, à qual a maioria dos participantes respondeu afirmativamente. O segundo participante, respondeu que o estilo de música *rock* significa que as músicas são mais rápidas e têm um som mais alto, enumerando assim, elementos musicais importantes associados ao andamento e à intensidade sonora que caracterizam a música desse estilo musical.

4.1.12. “O QUE É PARA TI O ESTILO DE MÚSICA CLÁSSICO?”

A tabela 13 regista as respostas dos participantes à questão "O que é para ti o estilo de música clássico?".

Observando-se os dados da tabela, constata-se que na entrevista semiestruturada B, os participantes D e E deram respostas interessantes, na medida em que aplicaram adequadamente vocabulário específico do domínio da música, mencionando que o estilo de música clássico significa que a música “é calma”. O participante D demonstra que percebe que as canções do estilo de música *rock* são rápidas e têm um som alto, contrapondo com o estilo de música clássico que afirma que a música é calma.

Tabela 13 – Resposta dos alunos sobre o que é o estilo de música clássico.

	Pergunta 12 - O que é para ti o estilo de música clássico?	
	Entrevista semiestruturada A	Entrevista semiestruturada B
B	Ópera	
C	Não sabe	"é bonita"
D	"músicas alegres"	"é calma"
E	"Nirvana"	"é calma"

4.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DOS DESENHOS

Apresentam-se os dados obtidos através dos desenhos realizados por todos os alunos da turma durante a implementação das duas propostas educativas. Considerando os objetivos do estudo, só serão analisados os desenhos realizados pelos quatro participantes (B, C, D, E).

Tabela 14– Legenda do desenho de cada participante nas duas propostas educativas.

	1.ª Proposta Educativa <i>A Minha Casinha dos Xutos & Pontapés</i>		2.ª Proposta Educativa <i>Symphony No. 101 - The Clock de Joseph Haydn</i>	
	Quem ouve esta música?	Quem gosta desta música?	Quem ouve esta música?	Quem gosta desta música?
B	Desenhou um jogador de futebol	Desenhou o pai de um colega de turma	Desenhou o pai de um colega de turma	Desenhou o seu avô
C	Desenhou a estagiária Sara	Desenhou um colega de turma (aluno 10)	Desenhou um colega de turma (aluno 10)	Desenhou uma colega de turma
D	Desenhou um jogador de futebol	Desenhou um colega de turma (aluno 10)	Desenhou um jogador de futebol	Desenhou um colega de turma (aluno 10)
E	Desenhou o pai	Desenhou-se a si próprio	Desenhou os avós maternos	Desenhou a sua família

4.2.1. PRIMEIRA PROPOSTA EDUCATIVA - ESTILO DE MÚSICA *ROCK*

Na primeira proposta educativa, desenvolvida para o estilo de música *rock*, tendo em conta a questão “Quem ouve esta música?”, os participantes B e D desenharam um jogador de futebol, como se pode verificar nas figuras 2 e 4 do anexo XXI. A participante C desenhou a estagiária “Sara” como sendo quem ouve a música, como consta na figura 3 (do mesmo anexo). Por fim, o participante E desenhou o seu pai, observando-se na figura 5 (do mesmo anexo).

Em relação à questão “Quem gosta desta música?”, o participante B desenhou o pai de um colega, como consta na figura 2 (do anexo em cima mencionado). Os participantes C e D desenharam um colega (aluno 10), observando-se nas figuras 3 e 4 (do mesmo anexo). Por fim, o participante E desenhou-se a si próprio, legendando com “Eu”, como se pode verificar na figura 5 (do mesmo anexo).

4.2.2. SEGUNDA PROPOSTA EDUCATIVA - ESTILO DE MÚSICA CLÁSSICO

Tendo em conta a segunda proposta educativa, desenvolvida para o estilo de música clássico, na questão “Quem ouve esta música?”, o participante B desenhou o pai de um colega, como se pode verificar na figura 2 do anexo XXII. A participante C desenhou o colega (aluno 10), como se verifica na figura 3 (do mesmo anexo). O participante D desenhou o jogador de futebol “Cristiano Ronaldo”, verificando-se na figura 4 (do mesmo anexo). O participante E desenhou os seus avós maternos como se verifica na figura 5 (do mesmo anexo).

Perante a questão “Quem gosta desta música?”, o participante B desenhou o seu “avô” como sendo quem gosta da música, como se pode verificar na figura 2 (do anexo acima

mencionado). Importa referir que esta associação poderá ter sido influenciada pela associação que o mesmo participante estabeleceu entre os excertos musicais de Haydn – *Symphony No. 104 – 1st Mvt* e de Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt* e a imagem do idoso, na entrevista semiestruturada A e B, respetivamente, tendo em conta a questão “Quem ouve esta música?”. Interessa ainda referir que perante o desenho do participante, reforça-se a ideia dos resultados das duas investigações no estudo de Marshall e Shibazaki (2011b), ao concluírem que o grupo dos idosos foi o mais associado ao estilo de música clássico. Depois da escuta da canção, a participante C, desenhou uma colega, como se verifica na figura 3 (do mesmo anexo). O participante D desenhou o seu colega (aluno 10), como consta na figura 4 (do mesmo anexo). Finalmente o participante E desenhou a sua família, como se pode observar na figura 5 (do mesmo anexo).

Tendo em conta a questão “Quem ouve esta música?”, observa-se que depois da audição de cada uma das obras representativas dos estilos musicais *rock* e clássico, os participantes no estudo optaram por desenhar alguém que conheciam e com os quais maioritariamente mantinham uma relação estreita com os colegas de turma, avós maternos e ainda o pai. Este aspeto sugere, eventualmente, o estabelecimento de uma relação entre os estilos musicais inerentes às obras musicais escutadas no âmbito do estudo e as experiências musicais do dia a dia vividas pelos participantes em ambiente familiar. Dois dos participantes (B e D), desenharam a mesma imagem – jogador de futebol. Tendo ainda em conta os desenhos do participante D, conclui-se que tanto para o estilo de música *rock* como para o estilo de música clássico, optou por desenhar um futebolista.

Tendo em conta a questão “Quem gosta desta música?”, sugere-se que os participantes continuaram a optar por desenhar figuras que lhes são próximas e com as quais mantêm uma relação como, por exemplo, avô, família e colegas de turma. O participante D desenhou o mesmo colega de turma (aluno 10) depois da escuta de cada excerto (*rock* e clássico).

Aquando da realização das propostas educativas, verificou-se que o grupo de alunos da turma demonstrou interesse na participação das atividades, acentuando-se no momento da apresentação dos desenhos aos colegas e à estagiária investigadora. O facto de todos os alunos terem tido a oportunidade de participar na sequência de atividades das duas

propostas educativas, promoveu uma partilha de ideias de todos, não somente dos quatro participantes. Como se afirma na reflexão n.º 12 (anexo XXIII)

Durante as atividades no domínio da Música, os alunos pareciam estar interessados e expectantes em marcar a pulsação e participar ativamente nas atividades propostas, uma vez que mantinham o dedo no ar constantemente e respondiam às questões mesmo quando não eram solicitados para o efeito (p. 10).

Importa referir que a realização das atividades em grande grupo, permitiu a troca de experiências, tal como se refere na mesma reflexão: “Durante as atividades, os alunos tentavam partilhar as suas experiências baseadas em canções que ouviam, com quem ouviam, onde ouviam, quais os instrumentos preferidos... (p. 10)” Por isso, percebeu-se que “As crianças trazem para o ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais” (Vasconcelos, 2006, p. 4).

Concordando com Milhano (2009a)

Torna-se cada vez mais importante ser capaz de mobilizar e aplicar conhecimentos científicos, culturais, artísticos, pedagógicos e didáticos na concretização das actividades de ensino-aprendizagem da música. As actividades de música constituem uma situação de actuação e de prática pedagógica para um público sempre exigente, verdadeiro e espontâneo que reivindica dos professores um elevado grau de concentração, atenção e capacidade de avaliação das situações de ensino/aprendizagem exigidos para a manutenção de um clima de interesse, motivação e de envolvimento de todos (pp. 5-6).

CAPÍTULO 5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste capítulo pode encontrar-se uma conclusão do estudo que finda a dimensão investigativa e uma conclusão do relatório que apresenta uma reflexão sobre todo o trabalho realizado na dimensão reflexiva e na dimensão investigativa. São ainda apresentadas as limitações do estudo e as sugestões para investigações futuras.

Tendo em conta o primeiro objetivo principal: Conhecer os argumentos que as crianças utilizam para caracterizar os excertos musicais que ouvem como estilo musical *rock* ou clássico, analisou-se a questão 6 (“Sabes como se chamam estes estilos musicais?”) das entrevistas semiestruturadas A e B. Constata-se que os participantes B e E alteraram as suas respostas na entrevista semiestruturada B, uma vez que o participante B caracterizou os excertos do estilo de música *rock* como sendo *rock* e o participante E caracterizou-os como sendo do estilo de música *rock n’ roll*. Este facto poderá sugerir que

(...) if participants are able to assign a common label, experience or association to a musical style to the same category. This may be an initial stage in the development of stylistic competence, moving beyond stylistic sensitivity (Marshall & Shibazaki, 2011b, p. 20).

O participante B afirmou ainda que os excertos do estilo de música clássico caracterizavam-se como “ópera”, e o participante E caracterizou-os como “calmo”, no entanto, ópera não é considerada um estilo musical, uma vez que Allorto (2001) defende que ópera “designa qualquer obra teatral, de argumento sério ou cómico, integralmente cantada, acompanhada por orquestra, representada com uma acção coerente sobre o palco, com o concurso dos cenários e da indumentária (...)” (103).

Tendo em conta o segundo objetivo principal: Compreender o que as crianças conhecem sobre estilos musicais, analisaram-se as questões 7, 8, 9 e 10 “O que são para ti estilos musicais?”, “Quais são os estilos musicais que tu conheces?”, “Qual é o estilo musical que tu gostas mais?” e “Lembras-te de uma canção desse estilo?”). Observa-se que na questão 7, a resposta do participante B na entrevista semiestruturada B se destaca, no sentido em que afirma que para si, *rock* é um estilo de música. No que se refere à questão 8, os participantes B e E alteraram as suas respostas na entrevista semiestruturada B, uma vez que os dois mencionam que conhecem o estilo de música *rock n’ roll*. Contudo, o participante B parece não perceber que *rock* e *rock n’ roll* se

podem considerar como representado, neste contexto, o mesmo estilo musical. Na questão 9, a resposta que se destaca é a do participante E que na entrevista semiestruturada B menciona que o estilo musical que gosta mais é *rock n' roll*. Tendo em conta a questão 10, a resposta do participante E continua a destacar-se, uma vez que mencionou que perante o estilo de música “*karaoke e rock n' roll*”, lhe lembra uma canção em que se abana a cabeça, sugerindo o ênfase de uma associação quer com o carácter rítmico marcante que caracteriza este estilo, quer com a sua forte intensidade sonora.

Tendo em conta o terceiro objetivo principal que consistia em refletir sobre os argumentos das crianças relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico, analisaram-se as questões 4, 5, 11 e 12 (“Qual destas músicas costumavas ouvir?”, “Qual destas músicas gostaste mais?”, “O que é para ti o estilo de música *rock*?” e “O que é para ti o estilo de música clássico?”). Os dados obtidos revelam uma nítida aproximação entre a escolha dos participantes e os excertos do estilo de música *rock*. Tendo, por exemplo, em conta os dados verificados na questão 5, na entrevista semiestruturada A os excertos do estilo de música *rock* foram mencionados pela maioria dos participantes. Em contrapartida, os excertos do estilo de música clássico foram mencionados poucas vezes. Importa destacar que o participante D utilizou comentários interessantes como o facto das músicas do estilo de música *rock* serem mais “rápidas” e terem um som mais “alto”. Mencionou também que escutou a “bateria”, a “guitarra” e o “piano para fazer os sons agudos” aquando da audição do excerto de Pearl Jam – *Even Flow*. Tendo em conta a caracterização dos excertos do estilo de música clássico, o mesmo participante utilizou o adjetivo de música “calma”.

Quanto ao primeiro objetivo secundário: Identificar a associação que as crianças fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens, relativamente ao excerto que a (s) pessoa (s) da imagem ouve e gosta de ouvir, analisaram-se as questões 2 e 3 (“Quem ouve esta música?” e “Quem gosta desta música?”), para cada excerto escutado. Tendo em conta a questão 2, verifica-se que os idosos foram o grupo mais associado ao estilo de música clássico, constatando-se um total de 4 votos na entrevista semiestruturada A, como se pode verificar no gráfico 1, aumentando para 5 votos na entrevista semiestruturada B. Para o estilo de música *rock*, o grupo dos futebolistas foi o mais associado, uma vez que no mesmo gráfico observa-se um total de 2 votos tanto na

entrevista semiestruturada A como na B. Perante a questão 3, o grupo dos professores foi o mais associado ao estilo de música clássico, assumindo 1 voto na entrevista semiestruturada A e 5 votos na B, como se pode verificar no gráfico 2. E para o estilo de música *rock*, o grupo dos motoqueiros foi o mais associado, contando com 4 votos na entrevista semiestruturada A e 1 voto na entrevista semiestruturada B.

Os resultados obtidos e analisados no âmbito deste objetivo, permitem uma reflexão sobre as associações efetuadas pelos participantes. Os participantes associaram maioritariamente o grupo dos professores e o grupo dos idosos ao estilo de música clássico. Por outro lado, o grupo dos motoqueiros e o grupo dos futebolistas foi fortemente associado ao estilo de música *rock*.

É interessante constatar que estes resultados são consonantes com os obtidos no estudo de Marshall e Shibazaki (2011b), na medida em que “Looking at the nominations, *teachers* (...) appear to be most strongly associated with classical styles (...)” (*idem*, p. 12), “One classical style was associated with old people (...)” (*idem*, p. 17) e “*Bikers and Sports people* again being associated with Rock (...)” (*idem*, p. 17). Esta consonância pode ser fruto de diferentes fatores, nomeadamente a relativa proximidade das idades dos participantes em ambos os estudos (3-4 no estudo de Marshall e Shibazaki; 6-7 no presente estudo); a possível existência de contextos e práticas sociais e culturais partilhados entre os participantes de ambos os países nos estudos; ou ainda o facto das obras utilizadas encerrarem em si características musicais e estilísticas intrínsecas que conduzam às associações feitas.

Seja pela proximidade de idades ou não, os resultados do presente estudo aproximam-se dos do estudo de Marshall e Shibazaki. Dado que os professores se encontram associados ao estilo de música clássico, poderá sugerir que os alunos encaram a figura do professor como um literato que tendo acesso à cultura, desfruta da literacia que lhe é oferecida. Já o grupo dos motoqueiros e dos futebolistas, associados ao estilo de música *rock* poderá remeter para a cultura de massas à qual o *rock* se associa. Uma cultura que prima pela energia, pela atividade, pela dinâmica, ao invés da inatividade e da calma que se associam ao grupo dos idosos (perante o estilo de música clássico) (Marshall e Shibazaki, 2011b).

Quanto ao segundo objetivo secundário: Refletir sobre os argumentos utilizados pelas crianças na associação que as crianças fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens, analisaram-se as questões 4.1.2.1. e 4.1.3.1. Perante os argumentos utilizados pelo participante B destaca-se o que utilizou para a questão 4.1.2.1. nas duas entrevistas que se baseou no facto do idoso ouvir e gostar dos excertos escutados porque tinha um auscultador. Destaca-se também os argumentos utilizados pela participante C que utilizou sempre o mesmo argumento em cada uma das questões. Por exemplo, utilizou o argumento que a pessoa da imagem gosta de ouvir determinado excerto na entrevista semiestruturada A das questões 4.1.2.1. e 4.1.3.1.. E argumentou que a música “é calma”/ “é calminha” na entrevista semiestruturada B das duas questões. Importa ainda mencionar que os argumentos utilizados pelo participante D demonstram ser significativos, uma vez que na entrevista semiestruturada B para a questão 4.1.2.1. Utilizou argumentos como o facto dos dois excertos do estilo de música clássico terem uma música calma e um dos excertos do estilo de música *rock* ter música rápida e forte. O participante demonstra perceber que os dois estilos de música têm características diferentes.

Os resultados obtidos e analisados no âmbito deste objetivo, permitem uma reflexão sobre as ideias associadas aos possíveis argumentos utilizados relativos às associações efetuadas pelos participantes.

Tendo em conta a análise dos desenhos sugere-se que os quatro participantes optaram por desenhar figuras que conhecem e com quem convivem, na maioria família como, por exemplo, os avós, o pai e colegas de turma como o aluno 10 que foi o mais desenhado pelos participantes C e D. Concordando com o Ministério da Educação (2004) “O desenho infantil é uma actividade espontânea. O prazer proporcionado pelo desenrolar do traço é um jogo pessoal que suscita a representação de sensações, experiências e vivências” (p. 63).

Tendo em conta a pergunta de partida: “Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico?”, importa referir que as ideias que os participantes demonstraram ter sobre os estilos musicais *rock* e clássico são ainda um pouco vagas e baseadas nas suas conceções. No entanto, é fundamental continuar a proporcionar às crianças experiências diversificadas na área da Música, pois “Aprender a escutar, dar nome ao que se ouve, relacionar e organizar sons e experiências

realizadas, são capacidades essenciais à formação musical da criança” (Ministério da Educação, 2004, p. 71). No entanto, importa mencionar que o participante B demonstrou alterar as suas respostas na entrevista semiestruturada B, mencionando que o segundo e quarto excertos (Nirvana – *In Bloom* e Pearl Jam – *Even Flow*) pertenciam ao estilo de música *rock*. O participante E mencionou igualmente que os mesmos excertos pertenciam ao estilo de música *rock n’roll*. Este participante demonstrou perceber que o primeiro e terceiro excertos (Haydn – *Symphony 104 – 1st Mvt* e Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*) e o segundo e quarto excertos (Nirvana – *In Bloom* e Pearl Jam – *Even Flow*) têm características semelhantes e enumerou alguns instrumentos musicais que afirmou ouvir no estilo de música *rock n’roll*: bateria, guitarra e piano. Sugere-se ainda uma alteração das respostas dos participantes B e D, uma vez que perceberam que no estilo de música *rock*, se escutam vários instrumentos a tocar e que são músicas mais rápidas e têm um som mais forte. Em contrapartida, a participante C não alterou as suas respostas na última entrevista.

Importa referir que a falta de conhecimento prévio dos excertos por parte dos participantes pode, eventualmente, significar que não mantêm contato, nos contextos que frequentam, com os estilos de música escolhidos e com os respetivos excertos escutados. No entanto, o facto de nos desenhos das propostas educativas se ter verificado a presença de figuras próximas aos participantes (familiares e colegas), poderá sugerir uma relação entre os estilos musicais (*rock* e clássico) e experiências musicais do quotidiano dos participantes em ambiente familiar. Assim, torna-se fundamental desenvolver experiências com os alunos que os permita vivenciar situações de escuta de diferentes estilos musicais. De acordo com Whitbread (2002), Blakemore (2000) e Wech (2005) citado em Milhano (2009b) as experiências educativas devem ter em conta níveis de qualidade, uma vez que são fundamentais para o desenvolvimento e crescimento harmonioso das crianças. Por isso, devem ser proporcionados às crianças ambientes educativos e interações de qualidade com outras crianças e adultos.

Para além das interações de qualidade, ressalta a importância nas escolhas das obras musicais que os professores e educadores devem ter na sua seleção. Uma adequada seleção das obras musicais como as utilizadas no presente estudo, enriquecem o processo de ensino e aprendizagem da música, no sentido em que o repertório escolhido deve ser de qualidade e proporcionar às crianças a escuta de diferentes estilos musicais.

Perante a consciência de um professor e educador da importância da escolha de repertório de qualidade, as crianças terão oportunidade de usufruir de experiências de contato com obras de diferentes estilos de música e familiarizarem-se com as características que marcam cada estilo. Como o próprio currículo preconiza, é necessário que os alunos aprendam a escutar, a relacionar e a organizar os sons (Ministério da Educação, 2004).

5.1. LIMITAÇÕES DO ESTUDO

Ao longo da realização do trabalho de investigação, foram surgindo algumas limitações que condicionaram, em determinados momentos, a realização da investigação. Uma das limitações baseou-se na falta de tempo para preparar calmamente os materiais de apoio à realização do estudo e para rever o conteúdo dos próprios. O facto da prática pedagógica ocorrer em apenas três dias da semana, também se tornou numa limitação à realização do estudo, dado que o tempo para o seu desenvolvimento esteve condicionado.

Estas duas limitações surgiram no decorrer do estudo e apesar do tempo ter sido escasso, todas as crianças da turma tiveram oportunidade de participar nas propostas educativas, embora tivessem participado nas entrevistas semiestruturadas apenas quatro crianças. Porém “A previsão dos resultados da investigação seria, naturalmente, muito superior se fosse analisada toda a população em vez de uma pequena parcela representativa, denominada amostra” (Sousa & Baptista, 2011, p. 72).

5.2. SUGESTÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

No sentido de dar continuidade ao estudo apresentado, seria interessante que futuros investigadores realizassem o mesmo estudo em anos posteriores do 1.º ciclo do ensino básico (2.º, 3.º e 4.º anos), a fim de comparar os argumentos utilizados pelas crianças para justificar as suas associações entre tipos de pessoas presentes nas imagens e excertos musicais de estilos musicais *rock* e clássico.

Com o estudo apresentado exploraram-se as ideias de apenas quatro crianças, e como tal seria igualmente curioso e interessante, alargar o estudo para uma amostra significativa como, por exemplo, para todo o grupo de crianças da turma, com o objetivo de analisar

e generalizar os resultados estudados. Isto porque a música tem um papel ativo na construção da identidade de cada um:

A Música e o seu 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. A música enquanto elemento essencial na construção das identidades (Milhano, 2008 citado em Milhano, 2009a, p. 3).

Seria ainda interessante conhecer as ideias das crianças sobre os estilos musicais *jazz* e *pop* ou outros talvez menos conhecidos pelos alunos, a fim de sensibilizar as crianças para a escuta e interesse de diferentes estilos musicais, complementando com atividades educativas que envolvessem a prática instrumental porque “A prática instrumental é outra dimensão importante na aprendizagem e no desenvolvimento das competências da criança” (Vasconcelos, 2006, p. 11).

Em qualquer trabalho de natureza investigativa, importa ter em conta que como afirma Alarcão (2001) “A investigação assenta, primeiro que tudo, em atitudes” (p. 9). São estas o “espírito aberto e divergente”, o “compromisso e perseverança”, o “respeito pelas ideias do outro”, a “autoconfiança”, a “capacidade de se sentir questionado”; o “sentido da realidade” e o “espírito de aprendizagem ao longo da vida” (p. 9). O conjunto de atitudes mencionadas reporta para a importância do seu respeito aquando do desenvolvimento de um processo investigativo.

CONCLUSÃO

Com a realização do 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 de determinados conceitos que outrora me pareciam banais. Conceitos como os apontados ao longo da dimensão reflexiva: observação, reflexão, questionamento, crítica, planificação, avaliação e investigação.

Com a escolha da primeira parte do título do relatório – Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi elaborada a dimensão reflexiva. Depois de terminada senti que me tornei num ser mais consciente sobre o facto de ser fundamental encaminhar e orientar as crianças/alunos num percurso de aprendizagem e maior conhecimento. Percebi que o importante não é percorrer esse caminho pela criança mas sim ajudá-la a descobrir as orientações que determinarão um percurso de aprendizagens. De forma a dotar a criança das orientações necessárias, percebi que o educador/professor deve apostar numa constante investigação e reflexão da sua prática profissional e pessoal, com o intuito de promover ambientes em que a criança desenvolva o seu espírito crítico e seja um cidadão ativo perante a sociedade que o rodeia.

Tendo em conta a escolha da segunda parte do título – Ao som dos estilos musicais *rock* e clássico, desenvolveu-se a dimensão investigativa onde tive oportunidade de me debater com diversas dúvidas e receios que pairavam sobre a metodologia qualitativa e todos os seus pressupostos. O estudo investigativo desenvolvido com quatro crianças, abriu portas ao desenvolvimento da minha primeira investigação na área da música que foi uma área pouco explorada ao longo das práticas pedagógicas que realizei. Até à realização das entrevistas semiestruturadas, considerava que o conhecimento dos alunos sobre estilos musicais *rock* e clássico era praticamente inexistente. Contudo, observei que, mais uma vez, fui surpreendida pelas ideias (mesmo que alternativas) que os participantes levaram para as entrevistas, demonstrando que no final do estudo, algumas das suas ideias tinham evoluído, aproximando-se do que é considerado cientificamente correto.

A realização das duas dimensões mencionadas, permitiu-me perceber que a reflexão desencadeia um conjunto de questões, dúvidas e certezas. Apesar de todos os momentos

terem sido importantes para a minha formação enquanto educadora/professora, destaco a reflexão como sendo a atividade que pratiquei com maior intensidade, nomeadamente aquando da elaboração da primeira parte do relatório (Parte I) em que escolhi as situações da prática pedagógica que tiveram um maior impacto no desenvolvimento da minha aprendizagem. Aquando da realização da segunda parte do relatório (Parte II), a reflexão permitiu-me perceber que as crianças (participantes nas entrevistas semiestruturadas e nas propostas educativas) devem ser participantes ativos, críticos, curiosos bem como reflexivos. Permitiu igualmente escolher, escutar e dar a ouvir obras musicais reconhecidas do património musical internacional e nacional, dos estilos musicais *rock* e clássico como *In Bloom* dos Nirvana, *Even Flow* dos Pearl Jam e *A Minha Casinha* dos Xutos & Pontapés; e *Symphony No. 104* de Josef Haydn, *Symphony No. 101 - The Clock* de Joseph Haydn e *Symphony No. 40* de Mozart.

Tendo em conta todo o processo inerente à realização do relatório, tentei ter em conta a capacidade de ouvir e aceitar diferentes opiniões, reconhecer que existem outras alternativas (até mais favoráveis) ao desenvolvimento dos capítulos aqui encontrados e admitir, em muitas situações, a possibilidade de erro, tentando à *posteriori* resolver diversas barreiras que fui encontrando na elaboração do presente documento. O rigor na escrita e a capacidade de síntese foram duas das barreiras que encontrei. Tentei ainda mostrar-me entusiasta e participativa tanto no decorrer do estudo como no seu registo. Por outras palavras e de uma forma geral, tentei ter em conta três atitudes que considero fundamentais no decorrer de um processo reflexivo e investigativo: abertura de espírito, responsabilidade e empenhamento.

Analisando o meu percurso durante todo o Mestrado, sinto que realmente é uma gratificação perceber que todo o esforço em prol do ensino e da aprendizagem, melhoram a educação de muitas crianças e que quando se valoriza a arte de ensinar, os receios deixam de nos perseguir. Donald Schön (1983, 1987), teve ideias que influenciaram a área da educação, defendendo (como Kenneth Zeichner) a “(...) emancipação do professor como alguém que decide e encontra prazer na aprendizagem e na investigação do processo de ensino e aprendizagem” (Oliveira & Serrazina, 2002, p. 3). Contudo, ensinar é uma ação que deve ser entendida como algo mais do que uma arte. Deve ser entendida como uma “procura constante com o objectivo de criar condições que aconteçam aprendizagens” (*idem*, p. 7).

A finalização do presente trabalho, para além de todos os aspetos mencionados, consciencializou-me para a importância que a diversidade estilística tem na escolha do repertório para o ensino e aprendizagem da música. Sinto que aprendi a valorizar as obras musicais e a respeitar as suas especificidades, atendendo também aos estilos musicais que as caracterizam.

Estudos como os explorados neste relatório (de Marshall e Shibasaki, 2011a e b) e como outros ainda por esmiuçar, ajudam na escolha de obras musicais que representem diferentes estilos de música. Cabe depois a cada professor e educador adequar as obras aos interesses do seu grupo de crianças, contribuindo para a aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aires, L. (2011). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação?. *Cadernos de Formação de Professores*, No. 1, pp. 21-30.
- Allorto, R. (2001). *Breve Dicionário da Música*. Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, M. & Fochi, P. (2012). O Desafio da Pesquisa com Bebés e Crianças bem Pequena. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul.
- Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed.
- Belei, R., Gimenez-Paschoal, S., Nascimento, E. & Matsumoto, P. (2008). O Uso de Entrevista, Observação e Videogravação em Pesquisa Qualitativa. 1-13.
- Carina, A., Lins, A., Veloso, F. & Mendonça, S. (n.d.). Uma Introdução à Pesquisa Qualitativa – Uwe Flick. Universidade Federal de Pernambuco. 1-59.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação* (2.^a ed.). Lisboa: Universidade Aberta.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.
- Dicionário da Língua Portuguesa (2009). Porto: Porto Editora.
- Educação, M. (1997). *Orientações Curriculares para a educação Pré Escolar*.
- Educação, M. (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação.
- Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença: Lisboa.
- Faria, S. & Milhano, S. (2014). Ao som de dois estilos musicais: *rock* e clássico. Leiria: Conferência Internacional de Investigação, Práticas e Contextos em Educação (IPCE). *(No prelo)*.

- Godoy, A. (1995). Pesquisa qualitativa: Tipos Fundamentais. 20-29.
- Haight, 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.
- Jablon, J., Dombro, A. & Dichtelmiller, M. (2009). *O Poder da Observação | do nascimento aos 8 anos |*. Porto Alegre: Artmed.
- Lamont, A. & Greasley, A. (2009). Musical preferences. *Oxford handbook of music psychology*, 160-168.
- Lopes, J. & Silva, H. (2012). *50 Técnicas de Avaliação Formativa*. Lidel: Lisboa-Porto.
- Marshall, N. A., & Shibazaki, K. (2011a). Instrument, gender and musical style associations in young children. *Psychology of Music*, 0305735611408996.
- Marshall, N., & Shibazaki, K. (2011b). Two studies of musical style sensitivity with children in early years. *Music Education Research*, 13(2), 227-240.
- Michael, K. (1994). *Dicionário Oxford de Música*. Lisboa: Dom Quixote.
- Milhano, S. (2007). Projecto Zero/Cinco – A prática musical na centralidade do processo de aprendizagem. *Quem aprende mais? Reflexões sobre educação de infância*. Gailivro.
- Milhano, S. (2008). *Escola e Identidade Musical*. Actas. Conclusões. Congresso Ibero - Americano de Educação Artística. Sentidos Transibéricos. Escola Superior de Educação de Beja. ISBN: 978-989-20-1163-9.
- 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*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Milhano, S. (2009b). *Ensino da Música nos primeiros anos*. Escola Superior de Educação de Lisboa. Instituto Politécnico de Lisboa.
- Milhano, S. (2012). Primary School Children's Opportunities And Motivations In Music: A Research In Different Contexts Of Music Education. EDULEARN12

International Association for Technology, Education and Development. Barcelona, Spain.

Monteiro, F. (1997). *Interpretação e Educação Musical*. Porto: Fermata.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Reflectir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 29-42). Lisboa: APM.

Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2001). *O mundo da criança* (8.^a ed.). Lisboa: Mcgraw-Hill.

Parente, C. (2012). Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança. Porto: CNIS.

Portugal, G. (2012). Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche. Porto: CNIS.

Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar. Sistemas de Acompanhamento das Crianças (SAC)*. Porto: Porto Editora.

Reis, P. (2011). *Observação de Aulas e Avaliação do Desempenho Docente*. Lisboa: Ministério da Educação.

Smidt, S. (2005). *Observing, Assessing and Planning for Children in the Early Years*. Nursery World: New York.

Sousa, M. & Baptista, C. (2011). *Como fazer Investigação, Dissertações, Teses e Relatórios Segundo Bolonha*. Lisboa: Pactor.

Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (s.l.): APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural – Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

✓ **Webgrafia**

Excertos musicais

- ✗ Xutos & Pontapés – *A Minha Casinha*, consultado em 2013, abril 10 em <http://www.youtube.com/watch?v=jq4ODof4fbY>
- ✗ Pearl Jam – *Even Flow*, consultado em 2013, abril 10 em <http://www.youtube.com/watch?v=tkbgtVFlyCQ>
- ✗ Nirvana – *In Bloom*, consultado em 2013, abril 10 em <http://www.youtube.com/watch?v=R0AqE9dapV0>
- ✗ Joseph Haydn – *Symphony No. 101 - The Clock*, consultado em 2013, abril 10 em <http://www.youtube.com/watch?v=wQekgDQqSsM>
- ✗ Joseph Haydn – *Symphony 104 – 1st Mvt*, consultado em 2013, abril 10 em <http://www.youtube.com/watch?v=ImxwIz37N2g>
- ✗ Wolfgang Amadeus Mozart – *Symphony No. 40 – 1st Mvt*, consultado em 2013, abril 10 em <http://www.youtube.com/watch?v=l45DAuXYSIs>

✓ **Imagens**

- ✗ A Futebolista, consultado em 2013, abril 10 em <http://tinypic.com/r/2czsqau/8>
- ✗ O Futebolista, consultado em 2013, abril 10 em, em <http://newsfut.files.wordpress.com/2010/10/ronaldinho.jpg>
- ✗ A Motoqueira, consultado em 2013, abril 10 em, em <http://3.bp.blogspot.com/-f6dBL0pmPVQ/UUCYSJY8n9I/AAAAAAAAAWA/2EDKojzMpPg/s400/Mulher-Motoqueira.jpg>
- ✗ O Motoqueiro, consultado em 2013, abril 10 em, em <http://recado.info/imagens/foto-de-motoqueiros-3.jpg>
- ✗ A Empresária, consultado em 2013, abril 10 em <http://s8.postimg.org/ikl2qt7c5/image.jpg>
- ✗ O Empresário, consultado em 2013, abril 10 em <http://uploaddeimagens.com.br/imagens/4-jpg--395>
- ✗ A Professora, consultado em 2013, abril 10 em <http://postimg.org/image/7wj5s14gt/>

- ✘ O Professor, consultado em 2013, abril 10 em <http://uploaddeimagens.com.br/imagens/7-jpeg>
- ✘ A Idosa, consultado em 2013, abril 10 em <http://thumbs.dreamstime.com/z/mulher-idosa-421799.jpg>
- ✘ O Idoso, consultado em 2013, abril 10 em <http://www.techyville.com/wp-content/uploads/2013/06/116.jpg>

ANEXOS

ANEXO I - GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM JARDIM DE INFÂNCIA

Grelha de observação em Jardim de Infância

Esta grelha de observação foi utilizada no 1.º semestre do 1.º ano de Mestrado em contexto de Jardim de Infância, a fim de observar os comportamentos e atitudes do grupo de crianças, a sala de atividades e o Wc.

Quem observar?	O que observar?	Onde?	Quando?	Observar porquê?	Como?
Grupo de crianças	<ul style="list-style-type: none"> - N.º de crianças; - Género; - Níveis etários; - Nacionalidade; - Agregado familiar; - Locomoção; - Linguagem oral; - Crianças com NEE; - Relação (crianças/crianças, crianças/educadora); - Participação nas atividades; - Manipulação dos objetos (brinquedos, material de desenho...); - Quadro médico; 	Sala de atividades do Jardim de Infância III do Centro Social e Paroquial dos Pousos	29 de outubro a 2 de novembro	É importante conhecer o espaço e os recursos disponíveis na sala de atividades para as futuras intervenções.	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta - Conversa informal com a educadora cooperante
Sala de atividades	<ul style="list-style-type: none"> - Rotina; - Organização da sala de atividades (disposição dos objetos); - Funcionamento da sala de atividades (normas, registos, regras); - Material disponível (livros, quadro, brinquedos, folhetos informativos, trabalhos das crianças); - Mobiliário (mesas, cadeiras, armários, cabides...); - Iluminação (artificial e natural); - Aquecimento; - Dinâmica educativa (individual, grupo pequeno ou grande, coletiva); - Projetos desenvolvidos com o grupo de crianças; - Projeto Pedagógico; 	Sala de atividades do Jardim de Infância III do Centro Social e Paroquial dos Pousos	29 de outubro a 2 de novembro	É fundamental conhecer as crianças, as suas necessidades para melhor adequar a prática pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta com recurso a uma grelha
Wc	<ul style="list-style-type: none"> - N.º de sanitas; - N.º de lavatórios; - Poliban; - Espelhos; - Armários. 	Sala de atividades do Jardim de Infância III do Centro Social e Paroquial dos Pousos	29 de outubro a 2 de novembro	É importante conhecer o espaço e os recursos disponíveis na sala de atividades para as futuras intervenções.	<ul style="list-style-type: none"> - Observação direta com recurso a uma grelha

ANEXO II - EXPOSIÇÃO DE UMA ATIVIDADE EM CONTEXTO DE CRECHE

A figura apresenta uma atividade realizada em contexto de creche com o grupo de crianças. Cada criança elaborou, com ajuda de um adulto, uma tartaruga depois da leitura de uma história, cuja personagem principal era o mesmo animal.

As tartarugas foram expostas no corredor, coladas na parede, da instituição.

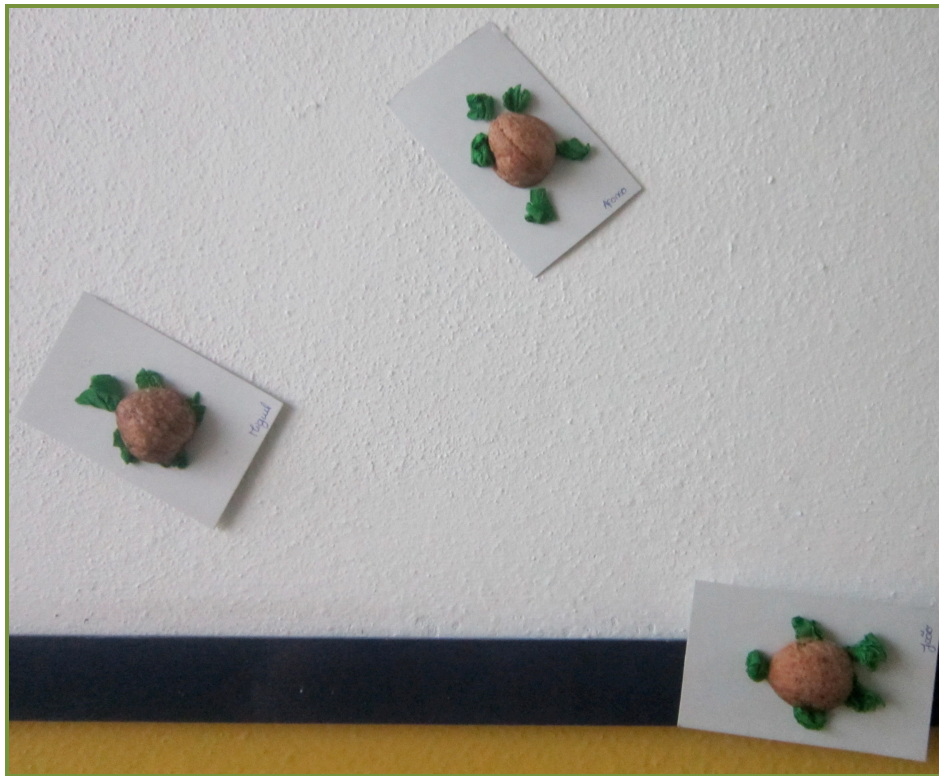


Figura 1 – Exposição de um trabalho em contexto de creche.

ANEXO III - EXPOSIÇÃO DE UMA ATIVIDADE EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A figura mostra um conjunto de trabalhos realizados pelas crianças em contexto de jardim de infância mediante o tema “O corpo humano”. A exposição foi feita à entrada da instituição.



Figura 1 – Exposição de um trabalho realizado em contexto de jardim de infância.

ANEXO IV - EXPOSIÇÃO DE UMA ATIVIDADE EM CONTEXTO DE JARDIM DE INFÂNCIA

A figura enuncia a realização de um presépio em comemoração da época natalícia, em contexto de jardim de infância, realizado pelas crianças.

A sua exposição foi feita no corredor da instituição, junto dos trabalhos dos restantes grupos.



Figura 1 – Exposição de um trabalho realizado em contexto de jardim de infância.

ANEXO V - PRÉ PROJETO REALIZADO EM CONTEXTO DE CRECHE

Tema:

A adaptação da criança X em contexto de creche.

Razões para a escolha do tema:

Uma vez que a criança se encontra em fase de adaptação em contexto de creche, considero interessante observar e descrever os comportamentos desta criança com os pares, com a educadora e com os materiais existentes na sala de atividades. Considero ainda importante conhecer a adaptação de uma criança no contexto de creche, para que numa situação semelhante, enquanto futura educadora, não seja novidade saber satisfazer as necessidades da criança.

A criança tem 24 meses e, no grupo de crianças, é a única que se encontra em processo de adaptação. Este processo implica uma mudança de comportamento por parte da criança, consoante a sua adaptação aos restantes colegas e a tudo o que a envolve dentro da instituição. Neste sentido, pretendo observar e descrever a criança e o comportamento que adota nos diferentes contextos do dia durante as atividades de rotina, os tempos livres e durante as atividades orientadas pelo educador.

Problemática:

A criança quando é colocada numa creche depara-se com inúmeras mudanças pois começa a interagir em grande grupo (com os pares), tem de atender aos pedidos do educador, cumpre com as rotinas existentes e depara-se com novas regras. Todas estas situações afetam a criança e o seu comportamento. Como tal, é fundamental perceber se a criança se encontra estável na instituição e se interage tanto com os seus pares, como com a educadora e com materiais/brinquedos existentes na sala de atividades.

Pergunta de Partida:

Durante o período de observação, qual é o comportamento que a criança adota perante os pares, os materiais da sala e a educadora?

Objectivos:

- Descrever a interação da criança com os pares;
- Descrever a interação da criança com os materiais existentes na sala;
- Descrever a interação da criança com a educadora.

Metodologia:

O método utilizado para a realização da investigação é o Estudo de Caso. Esta abordagem é utilizada quando se procura compreender, explorar ou descrever os acontecimentos e contextos existentes. A técnica utilizada para a recolha de dados é a observação direta e o instrumento diz respeito às notas de campo.

Cronograma:

1 de outubro a 4 de outubro	Observação da criança: 8h30 – 9h00 11h30 – 12h00 15h00 – 15h30.
8 de outubro a 11 de outubro	Observação da criança: 8h30 – 9h00 11h30 – 12h00 16h00 – 16h30.
15 de outubro a 18 de outubro	Observação da criança: 8h30 – 9h00 10h00 – 10h30 11h30 – 12h00.
22 de outubro a 25 de outubro	Observação da criança: 8h30 – 9h00 11h30 – 12h00 16h30 – 17h00.

Bibliografia:

- Blaye, A. & Lemaire, P. (2011). *Psicologia do desenvolvimento cognitivo da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Papalia, D., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Portugal, G (1998). *Crianças, Famílias e Creches. Uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche*. Porto: Porto Editora.
- Smith, P., Cowie, H. & Blades, M. (1998). *Compreender o desenvolvimento da criança*. Lisboa: Instituto Piaget.

ANEXO VI - REFLEXÃO N.º 1 EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

A reflexão fundamentada que se apresenta, diz respeito à primeira semana de Prática Pedagógica Supervisionada em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A Prática realiza-se na Escola Quinta do Alçada, com um grupo de 22 alunos (8 do sexo feminino e 14 do sexo masculino) de idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. O grupo de alunos frequenta o 1.º ano de escolaridade e pertence à turma 45.

Ao longo da prática pedagógica, a minha intervenção será acompanhada pela minha colega, no sentido em que ambas, nos dias destinados à prática, iremos orientar o grupo de crianças com a supervisão e auxílio do professor orientador cooperante e da professora supervisora.

Ao terminar a primeira semana de observação, percebo que o contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico tem um ambiente muito diferente do contexto da prática anterior em Educação de Infância. Observei que este ambiente, dentro da sala de atividades, requer uma maior concentração e atenção por parte das crianças a tudo o que o professor diz. Para promover o interesse dos alunos a escutarem o que o professor diz, os professores devem procurar despertar nos alunos o *desejo de aprender e a vontade de estudar* (Estanqueiro, 2012). Esta atenção e concentração eram motivadas pelo professor, a fim de que todos os alunos compreendessem os exercícios que estavam a ser resolvidos por algum colega ou pelo próprio professor, isto no quadro em frente ao grupo. Por outro lado, durante o intervalo, no espaço exterior da instituição, observei que todas as crianças brincavam livremente e interagiam entre elas, tal como acontecia no contexto de Educação de Infância.

A primeira semana de Prática Pedagógica destinou-se à observação e recolha de dados. Esta observação foi feita ao comportamento do grupo de crianças, às metodologias adotadas pelo professor, aos materiais existentes na sala de atividades, ao funcionamento e materiais da instituição e às características do meio envolvente. A observação foi direta, uma vez que segundo Quivy e Campenhoutdt (2005) a observação direta acontece quando o investigador *procede directamente* à recolha de dados, sem se dirigir aos sujeitos. Durante a observação, procedi diretamente ao registo da informação, segundo um guia de observação que é construído a partir dos indicadores pertinentes previstos (Quivy e Compenhoudt, 2005). O período de observação e recolha de dados decorreu entre as 13H30 e as 18H30, dentro e fora da sala de atividades.

Tal como afirma Smidt (2005) *Observation is a vital tool for effective teaching and learning* (p. 24), considero que a observação realizada foi muito importante para conhecer algumas características das crianças, os materiais que podemos utilizar dentro da sala de atividades e as estratégias de ensino adotadas pelo professor. A observação feita ao grupo de crianças permitiu-me perceber que *observation and assessment can give us insights into what the child knows and can do at any point in time* (Smidt, 2005, p. 25). Desta forma, partindo dos itens observados e daquilo que o aluno já sabe fazer, podemos adaptar a nossa intervenção, de forma a dar continuidade ao ambiente educativo na sala e *allows us to plan the next step in learning for that child* (Smidt, 2005, p. 25).

Ao longo da reflexão terei como referentes, que considero importantes, as expectativas que criei sobre a Prática, os receios que senti, as metodologias de observação e de recolha de dados que foram empregues e as mudanças e aprendizagens efetuadas.

Antes de iniciar a Prática Pedagógica no 2.º semestre criei algumas expectativas, em função do que já conhecia sobre o que seria interagir com crianças. Apesar de já ter alguma noção de como funciona uma instituição de 1.º Ciclo, devido a práticas anteriores, as minhas expectativas foram sendo criadas à medida que a professora supervisora conversava comigo e com os meus colegas antes de nos apresentarmos nas respetivas escolas. Desta forma, esperava que os professores e todas as crianças me recebessem de forma calorosa e me apresentassem a sala de atividades. Esperei também que o grupo de alunos não se sentisse incomodado com a minha presença e, acima de tudo, esperei começar a interagir com o mesmo. As minhas expectativas foram confirmadas, o que fez com que me sentisse mais confiante, apesar de nervosa. Senti que os professores nos esperavam ansiosamente para conhecerem quem seriam os seus estagiários. A forma como a minha colega e eu fomos recebidas, permitiu-nos colocar um pouco os receios de lado e agir o mais naturalmente possível junto dos alunos. O professor orientador, deu-nos a liberdade de nos instalarmos na sala e de com ele tirarmos todas as nossas dúvidas e questioná-lo sempre que necessário. Quanto à interação com o grupo, fiquei tranquila quando algumas crianças, durante o intervalo, interagiram comigo.

Na realidade também tive alguns receios. Isto porque sabia que o ambiente que ia encontrar destinava-se ao desenvolvimento de aprendizagens dos alunos, interligando as áreas curriculares do 1.º Ciclo. Nesta lógica de aprendizagens de conteúdos por parte das crianças, os meus receios basearam-se em não conseguir acompanhar as estratégias que o professor adotava na sala, para abordar os conteúdos e chegar a todas as crianças. Isto porque, enquanto decorre o período destinado à observação e recolha de dados, sei que a preocupação com estas situações vai sendo colocada de parte pois o objetivo centra-se em recolher o máximo de informação. Contudo, quando se aproxima o período destinado à intervenção, os receios de falhar vão aumentando. Apesar de saber que falhar faz parte da construção do saber e do conhecimento, tenho receio que as crianças não compreendam o que lhes transmito e de não estar à altura de me tornar uma professora que consegue fazer chegar a informação aos seus alunos.

No primeiro dia do estágio, a professora de uma turma do 1.º ano explicou-nos que estava a desenvolver um projeto de pluri docência com outros professores da mesma instituição, sendo um deles o nosso orientador cooperante. Este projeto de intervenção pedagógica, inter e intra turma, envolve os docentes das turmas do 1.º e 2.º anos de escolaridade e é operacionalizado às sextas feiras no período da tarde. O projeto caracteriza-se pela flexibilização da gestão das cargas letivas e a mobilidade dos professores durante o período letivo da tarde. Percebi que o desenvolvimento deste projeto promove a cooperação entre os professores da instituição no planeamento das atividades educativas segundo os conteúdos programáticos e promove a interação entre os alunos dos dois primeiros anos de escolaridade.

Tendo em conta a formação contínua dos professores, uma professora das turmas do 1.º ano de escolaridade leciona a área de Língua Portuguesa ao grupo de crianças com quem estamos a estagiar, enquanto que o professor da mesma turma, leciona a área da Matemática e do Estudo do Meio. Esta situação permite-me vivenciar dois contextos distintos, já que posso conhecer as estratégias utilizadas pelos dois professores e a forma como as crianças se comportam com os mesmos em salas distintas.

Constatei, ao longo desta semana, que as crianças encaram esta situação de forma muito natural, sabendo quando e como se devem dirigir para a outra sala. Constatei também que cada professor utiliza diferentes materiais ao longo do dia, consoante as atividades que são desenvolvidas. Por exemplo, o professor que leciona a área de Matemática utiliza, em vários momentos, o retroprojektor para apresentar os exercícios, sendo posteriormente a correção feita pelos alunos. Segundo Estanqueira (2012) um professor deve utilizar recursos variados tal como recursos multimédia, *para motivar os alunos* e dar ênfase às suas mensagens. Durante as aulas de Matemática, o professor opta por resolver e corrigir um exercício de cada vez, para que todos os alunos tenham o mesmo ritmo de trabalho e não deixem exercícios por fazer. Enquanto que a professora que leciona a área de Língua Portuguesa utiliza mais o quadro a giz e vai chamando as crianças para resolverem os exercícios nesse quadro. Nestas aulas, em determinadas situações, as crianças resolvem todos os exercícios individualmente e apenas no fim mostram à professora para que a mesma os corrija. Relativamente à mobilidade dentro da sala, os dois professores optam por circular pela sala, corrigindo alguns exercícios no caderno de cada criança e ajudando-as quando têm alguma dúvida.

Durante a minha observação, percebi que a circulação dos professores pela sala mantém as crianças mais atentas ao que se e faz com que as conversas paralelas diminuam.

Pelo facto de as mesas onde as crianças se sentam serem afastadas umas das outras, permite um fácil acesso dos professores a esses alunos. Segundo Sanches (2001) a organização da sala de aula *é um dos aspectos mais importantes para desencadear boas aprendizagens* (p. 76). Apesar de as mesas estarem afastadas, observei que as crianças partilham materiais e trocam algumas ideias. Esta partilha de materiais é importante para que as crianças saibam que necessitam umas das outras e que devem respeitar e preservar o material.

Durante os intervalos observei que o professor interage com as crianças, jogando à bola com as mesmas. Percebi que as crianças se sentem contentes por esta interação não ser apenas feita durante o período de aulas mas também no recreio, uma vez que a aprendizagem, segundo Smidt (2005) (...) *is a very social activity and that children learn through their interactions with other children but also through their interactions with adults* (p. 22).

Ao longo desta semana, reforcei a ideia inicial que tinha das crianças que frequentam o 1.º Ciclo. Esta ideia prende-se com o facto de as crianças serem seres capazes e competentes que me surpreendem com facilidade. Estando as crianças num contexto de 1.º Ciclo, a bagagem de conhecimentos e aprendizagens é ainda maior. Dou como exemplo o facto de um aluno, num dia desta semana, chamar a atenção da professora porque esta não colocou o acento na palavra *jóia* e disse: *Esqueceste-te do acento no oi!* Neste momento percebi que as crianças apesar de parecerem estar desatentas ao que passa dentro da sala, ao mínimo esquecimento por parte de outra pessoa, há sempre, pelo menos, uma criança que repara nesse deslize e se pronuncia. Outro exemplo da capacidade de argumentação que as crianças têm, decorreu noutra dia da semana, quando uma criança foi explicar, ao quadro, para todo o grupo, o seu raciocínio da resolução de um exercício intitulado de *A máquina dos números*, em que a máquina comia sempre uma bola quando se colocavam bolas dentro da mesma. A criança explicou que a máquina deu 17 bolas por isso juntou uma bola ao 17, dando um resultado de 18.

Esta semana, os professores e as crianças da instituição comemoraram a chamada Semana da Leitura. Todos os dias da semana alguns familiares das crianças foram à escola, a fim de lerem uma história às crianças. Decorreram outras atividades para além da leitura de histórias como, por exemplo a ida de duas animadoras à sala do grupo incentivar as crianças a contarem uma história perante algumas imagens do livro de Pedro Bessa – *O Velho a Preto e Branco na Aldeia das Cores*. Assim, percebi que a escola mantém uma estreita ligação com a família das crianças e com a comunidade, uma vez que os familiares das crianças e outras pessoas do meio participam na ação educativa dentro da instituição e envolvem-se nas atividades educativas. Desta forma, as crianças alargam os seus conhecimentos e aprendem que a escola é um espaço para todos. Como afirma Estanqueiro (2012) os professores devem ajudar os pais a *participar activamente* na ação educativa dos filhos, na escola.

Durante a primeira semana aprendi que as crianças desenvolvem várias aprendizagens num só dia e que devo fomentar e promover situações que potenciam esse desenvolvimento, aproveitando os vários momentos do dia para interligar as áreas curriculares. Aprendi ainda que é importante informar as crianças do que vão fazer, como vão fazer, com que material e de quanto tempo dispõem, uma vez que lhes permite ter uma noção de tempo e organizarem-se de modo a cumpri-lo. Percebi que existem crianças com diferentes níveis de desenvolvimento e que é importante lutar por um maior desenvolvimento de aprendizagens das crianças que têm mais dificuldades. Observei que nestas situações, o professor auxiliava as crianças com maiores dificuldades, na resolução de determinados exercícios, chamando-as ao quadro e levando-as a perceber como se resolviam os exercícios, chegando à resposta por si próprias. Depois de observar esta situação, compreendo que, segundo Estanqueiro (2012) *Educar* significa auxiliar os alunos a *descobrir e desenvolver* as suas capacidades.

Durante a semana de observação, constatei que algumas crianças sentem dificuldade em reconhecer os números e que ainda não têm um sentido de número desenvolvido. Isto porque, o professor orientava estes alunos, no sentido de recorrerem à reta de números que se encontrava na parede junto do quadro. Muitos dos alunos quando necessitavam olhavam automaticamente para a reta e percebi que contavam os números em voz baixa. Em contrapartida, outras crianças não precisam de recorrer à reta e conseguem facilmente reconhecer os números e realizar as operações em causa. Por exemplo, o professor ao trabalhar o cálculo mental das crianças, complexificava o exercício, sugerindo que determinadas crianças contassem os números de forma decrescente de três em três começando no número 19. Esta situação repetiu-se, desta vez de quatro em quatro números. Neste momento percebi o quão importante é que o professor conheça as especificidades de cada aluno para assim adequar a sua prática e promover um ambiente de aprendizagem para as crianças, criando situações desafiadoras para que as mesmas se sintam motivadas a superá-las. Segundo Estanqueiro (2012) o professor deve saber *dosear as dificuldades e o ritmo de trabalho, propondo objectivos concretos e tarefas estimulantes, que estejam ao alcance do aluno e, ao mesmo tempo, ponham à prova as suas capacidades* (p. 16). Desta forma o aluno é desafiado a aumentar as suas capacidades na conquista do sucesso (Estanqueiro, 2012).

Aprendi também, que é fundamental acompanhar todas as crianças durante a realização de atividades e apoiá-las. Isto porque, num determinado dia desta semana, observei que os alunos trocavam a letra J (que estava num tipo de letra diferente do manuscrito) pela letra L. Aquando da transcrição de uma frase, alguns alunos escreveram a letra L em vez da correta letra J. Nesse momento compreendi que é

importante que as crianças contatem com vários tipos de letra para que as consigam identificar em qualquer situação.

As minhas expectativas para a Prática Pedagógica centram-se em usufruir de oportunidades para o desenvolvimento de conhecimentos, competências e atitudes subjacentes ao exercício da função docente no 1.º Ciclo, ao trabalhar com este grupo de alunos. O meu maior objetivo, pretendo planificar ações adequadas ao grupo e ao contexto educativo, tendo em conta as características e interesses dos alunos. Para conseguir alcançar este objetivo, sei que é fundamental mobilizar e relacionar os meus conhecimentos sobre as várias matérias, valores e atitudes, aplicando-os em diferentes situações do dia. É portanto, necessário, segundo Sanches (2001) *Relacionar o conteúdo com outras matérias/disciplinas para fazer interagir as aprendizagens* (p. 51). Sei ainda que devo iniciar a minha atuação a partir daquilo que os alunos já sabem. Segundo Smidt (2005) (...) *good practice means you must start with what the child already knows* (p. 12).

O desafio que coloco a mim própria, enquanto futura professora, centra-se em estabelecer uma interação com outros intervenientes na ação educativa das crianças, para além dos professores. Refiro-me às auxiliares da instituição que, segundo a minha observação, permanecem atentas aos comportamentos das crianças, a fim de evitar que decorra algum acidente.

Referências Bibliográficas

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença: Lisboa.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.
- Sanches, I. (2001). *Comportamentos e Estratégias de Actuação na Sala de Aula*. Porto Editora: Porto.
- Smidt, S. (2005). *Observing, Assessing and Planning for Children in the Early Years*. Nursery World: New York.

ANEXO VII - GRELHA DE OBSERVAÇÃO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

Grelha de observação em 1.º Ciclo

Esta grelha de observação foi utilizada no 2.º semestre do 1.º ano de Mestrado, no 1.º ano de escolaridade; e no 1.º semestre do 2.º ano de Mestrado, no 3.º ano de escolaridade, a fim de observar os comportamentos e atitudes dos alunos.

Data:

Hora:

Observação dos alunos	Situações a observar		
	Ano de escolaridade		
	N.º de alunos/crianças:	Feminino	Masculino
	Idades:		
	NEE	Sim, qual? Há professor especializado? Não	
	Nacionalidade		
	Interesses		
	Dificuldades		
	Retenções		
	Fichas individuais das crianças/On dem vivem? Com quem vivem? N.º de irmãos? Profissão dos pais?		
	Rotinas		
	Qual o(s) manual (s)? O grupo sabe: O que vai fazer e para quê? Onde e como vai trabalhar? Que materiais pode utilizar? O tempo que dispõe para executar o trabalho?		
	Projeto Curricular de		
	Turma		
	Modalidades de avaliação		
	As atividades pedagógicas incidem em experiências de vida das crianças? Em situações da vida real trazidas para a escola? No contato direto com a realidade do meio? Em materiais elaborados pelos alunos?		
	Existe uma comunicação livre entre os alunos e o professor? E entre os alunos e os funcionários?		
	São autónomos na realização das tarefas?		
	Quadro médico		
	Observações:		

ANEXO VIII - REFLEXÃO N.º 4 EM CONTEXTO DE 1.º

CICLO

Na quarta semana de intervenção, a minha colega atuou enquanto observei as atividades propostas e desenvolvidas pelos alunos. Estas atividades tiveram como base os conteúdos programáticos relacionados com as datas e factos significativos para os alunos (Estudo do Meio), com a decomposição de números até 10 000 (Matemática) e com os tempos verbais – passado, presente e futuro (Português). A minha colega tentou (com sucesso) relacionar as atividades das áreas curriculares disciplinares, uma vez que “A grande ideia é que alguns aspectos das disciplinas façam ligações naturais com outras disciplinas e fará mais sentido para os alunos se forem ensinadas em simultâneo” (Haigh, 2010, p. 55).

Durante a sua atuação, a minha colega valorizou muito a participação ativa dos alunos nas atividades propostas, permitindo que partilhassem oralmente as suas ideias. Demonstrou também uma preocupação perante a sua circulação pela sala de aula, não ficando muito tempo no mesmo sítio, de forma a parar junto dos alunos e observando as suas resoluções nas fichas.

Para esta 4.ª reflexão, os referentes são os seguintes:

- * após a atuação da minha colega faria algo de diferente? Porquê?;
- * quais as atividades em que os alunos tiveram mais dificuldade? Porquê?;
- * quais as atividades em que os alunos tiveram menos dificuldade? Porquê?;
- * qual a área de intervenção onde a minha colega revelou mais dificuldade? Porquê?;
- * qual a área de intervenção onde a minha colega revelou mais facilidade? Porquê?.

Após a atuação da minha colega, não mudaria o plano de atividades, uma vez que se tentou encadear previamente as tarefas a realizar para que fizessem sentido para os alunos. Concordando com Haigh (2010)

A **Estrutura da Aula** é o conteúdo e a cronologia da aula – em termos simples, o “início, meio e fim”, que deve ser decidido pelo professor depois de ter considerado as capacidades dos alunos e o conteúdo do programa (p. 30).

Não mudaria igualmente a postura adotada pela minha colega porque tentou em todos os momentos enfatizar a participação dos alunos e dar igual oportunidade a todos para responderem às questões colocadas. Haigh designa este tipo de ensino como “(...) ensino do “lado profundo” (...)”, o que “(...) implica um envolvimento intelectual de ordem superior”. Trata-se portanto de “(...) pensar e compreender”, o que torna o ensino “(...) mais interactivo e desafiador (...)” (Haigh, 2010, p. 107). Perante a valorização dada à participação ativa dos alunos, a minha colega sugeriu que alguns alunos adotassem o papel de professor para explorar os números até 10 000 e representá-los no ábaco. Os alunos mostraram-se muito entusiasmados e motivados com esta estratégia, pois todos colocavam o dedo no ar para adotarem o papel de professor e questionar os colegas. Observei que o facto de serem responsabilizados com alguma tarefa, os alunos tornam-se mais atentos e interessados ao que se passa na aula. Concordando com Meirieu (2005) “Quando há interesse, o esforço parece natural (...)”, o que permite observar que “O interesse substitui eficazmente a rivalidade como motor das aprendizagens” (p.

81). Trata-se então de “(...) mobilizar a vontade de aprender dos sujeitos para objetos definidos *a priori* e cuja apropriação é considerada indispensável” (Meirieu, 2005, p. 81).

Antes de iniciar uma aula, a minha colega dava oportunidade aos alunos para pensarem nas atividades desenvolvidas na aula anterior e incentivava-os a partilharem essas ideias porque é importante fazer “(...) ligações a aprendizagens e experiências anteriores” (Haigh, 2010, p. 31). Penso que esta estratégia faz sentido antes de se iniciarem as atividades propostas para aquele dia, porque permite aos alunos mobilizarem os seus conhecimentos e lembrarem o que foi abordado em aulas anteriores. Segundo Haigh (2010)

Isto significa não somente aulas anteriores sobre a mesma matéria, como forma de recapitular o conhecimento ou processo abordado, mas também conhecimentos de outras matérias que lhe estejam associadas e que possam fornecer um contexto significativo no início da aula (p. 31).

Devido à mobilização de conhecimentos, um aluno interveio durante a exploração das formas verbais dizendo: “(...) o verbo brinco pode ser brinco de brincar ou brinco de pôr no ouvido (...)”. Nesta situação, o aluno relacionou as formas verbais com a polissemia, dizendo, indiretamente, que “**brinco**” pode ter dois significados diferentes. Entende-se por polissemia a situação “Quando a mesma palavra pode adquirir vários significados, existindo entre eles traços de sentido comuns (...)” (Gramática, 2009, p. 265). Perante esta situação percebe-se que “Trata-se de usar o bom senso e fazer ligações que os alunos possam captar de forma a ligarem ideias a aprendizados anteriores” (Haigh, 2010, p. 31).

Relativamente ao tipo de questionamento utilizado pela minha colega, penso que terá sido o mais adequado, uma vez que optou pelo tipo de questões abertas e não direcionadas, permitindo que todos os alunos pensassem na possível resposta e estivessem preparados para responder quando solicitados. De acordo com Haigh (2010) “As perguntas “abertas”, que geralmente têm mais do que uma resposta correcta, permitem que os alunos pensem muito mais alargadamente e procurem ligações (...)” (p. 124). Durante um momento de exploração de um exercício e questionamento, a minha colega perguntou a uma aluno: “A tua colega já viveu 1 década?” e um aluno respondeu: “Não.” Dada a resposta fechada, a minha colega pretendia que o aluno partilhasse o seu raciocínio. Para tal perguntou-lhe o porquê ao qual o aluno respondeu: “Porque ainda não viveu 1 década na vida dela.” O aluno manifestou ter compreendido o conceito de uma década e mostrou saber mobilizar conhecimentos já abordados.

Na minha opinião, segundo a observação que realizei, penso que os alunos não demonstraram sentir qualquer dificuldade na realização das tarefas, à exceção da atividade referente aos tempos verbais. Nesta atividade os alunos pareceram estar com alguma dificuldade na compreensão da abordagem a este conteúdo. Contudo, na ficha de trabalho, resolveram os exercícios sem dificuldade acrescida, dando a entender que tinham percebido o que foi explorado, embora necessitassem de praticar mais vezes exercícios do mesmo género.

Os alunos demonstraram sentir mais facilidade na exploração das tarefas relacionadas com o friso cronológico e colocação das datas sobre os acontecimentos mais significativos das suas vidas no mesmo friso presente no quadro. Uma outra atividade que mostraram sentir empatia foi a tarefa referente à elaboração de um texto mediante a escolha de alguns itens, presente no plano intitulado de “Fábrica das Histórias”. Neste plano apresentado em PowerPoint (imagem 1 do anexo 1), estavam presentes vários

tópicos para cada aluno escolher um item a ser inserido no seu texto. Os itens diziam respeito ao “início da minha história”, ao “herói da minha história”, ao “local da minha história”, à “personagem boa”, à “personagem má” e ao “final da minha história”. Os alunos ficaram interessados com esta atividade porque segundo eles não tinham ainda feito uma atividade parecida. Quando a minha colega lhes apresentou o plano e explorou os vários itens, os alunos começaram logo a escrever uma história. As histórias serão apresentadas aos colegas na próxima semana de intervenção.

A minha colega não demonstrou sentir nenhuma dificuldade na abordagem dos conteúdos e muito menos estar nervosa ou ansiosa por partilhar informação com os alunos. Isto porque se preparou previamente, realizando pesquisas sobre os conteúdos a abordar com o objetivo de “(...) que os alunos sintam prazer com a sua educação e a valorizem e se tornem aprendizes independentes para toda a vida” (Haigh, 2010, p. 194).

Penso que a minha colega deve continuar a valorizar o seu processo de pesquisa porque assim certamente poderá continuar a sentir-se preparada para abordar os conteúdos propostos porque “Se nós sentirmos clareza, quanto ao planeamento, é provável que os alunos venham a sentir clareza quanto ao que estão a aprender e a fazer” (Haigh, 2010, p. 40).

E deve continuar a enfatizar o papel ativo dos alunos, de forma a que as aulas sejam interativas e enriquecedoras para os alunos porque um professor “(...) tem de desenvolver uma metodologia de planeamento que põe a aprendizagem como primeira prioridade e não apenas a construção de um tópico como uma obra-prima criativa” (Haigh, 2010, p. 55).

Referências Bibliográficas

Gramática Moderna da Língua Portuguesa (2009). Lisboa: Escolar Editora.

HAIGH, A. (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Alfragide: Academia do livro.

MEIRIEU, p. (2005). *O Cotidiano da Escola e da Sala de Aula: o fazer e o compreender*. Porto Alegre:

Artmed

The image shows a PowerPoint presentation titled "FÁBRICA DAS HISTÓRIAS". It consists of several slides with a cartoon character in a red cap and blue shirt. The slides are:

- FÁBRICA DAS HISTÓRIAS**: "Olá, eu sou o Rui. Vamos construir uma história? Para isso tome muita atenção."
- PERSONAGENS: Quem participa na história?**: "Contextos: Onde é quando acontece a história? (1.ª, 2.ª, 3.ª...)"
- INÍCIO DA MINHA HISTÓRIA**: "Era uma vez ...", "Há muitos, muitos anos...", "Num dia chuvoso...", "No tempo das fadas..."
- HERÓI DA MINHA HISTÓRIA**: "Princesa", "Crocodilo", "Flor", "Cavaleiro"
- PERSONAGEM BOA**: "Ogre", "Fada", "Abelha", "Cobra"
- PERSONAGEM MÁ**: "Felticeiro", "Monstro", "Cão", "Sapo"
- LOCAL DA MINHA HISTÓRIA**: "Praia", "Lua", "Castelo assombrado", "Montanha"
- FINAL DA MINHA HISTÓRIA**: "E assim acabou a história.", "E viveram felizes para sempre.", "E nunca mais ninguém ouviu falar deles.", "Mas a história não acabou bem assim."
- Final slide**: "Agora que já te ajudéi, constrói a tua história! Bom trabalho!"

Figura 1- PowerPoint sobre a “Fábrica das Histórias”.

ANEXO IX - REFLEXÃO N.º 6 EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

A semana de atuação teve como estagiária interveniente a minha colega, enquanto eu procedia à observação da sua atuação, à observação das atuações dos alunos e à correção de algumas fichas dos últimos.

Ao longo da reflexão terei como referentes os seguintes pontos:

- * após a atuação da minha colega faria algo de diferente? Porquê?;
- * quais as atividades em que os alunos tiveram mais dificuldade? Porquê?;
- * quais as atividades em que os alunos tiveram menos dificuldade? Porquê?;
- * qual a área de intervenção onde a minha colega revelou mais dificuldade? Porquê?;
- * qual a área de intervenção onde a minha colega revelou mais facilidade? Porquê?.

Depois da atuação da minha colega, não alteraria o plano previamente elaborado nem a atuação feita pela minha colega. Isto porque a maioria das atividades foram alteradas, devido à ausência, inesperada, de um recurso educativo – o projetor (*data Show*) e a minha colega teve de proceder à improvisação da exploração oral dos conteúdos a abordar. Concordando com Estanqueiro (2012) “Qualquer pessoa aprende melhor aquilo que escuta e vê, ao mesmo tempo” (p. 37). E “Os recursos multimédia servem como instrumentos para ampliar a capacidade de comunicação do professor (...)” (Estanqueiro, 2012, p. 37). Um exemplo da improvisação dos materiais a utilizar consta na imagem 4 do anexo 1, quando a minha colega desenhou uma “Máquina dos números” no quadro para aprofundar os conhecimentos acerca das operações de adição e subtração. Durante este exercício, os alunos dirigiam-se, um a um, ao quadro para realizar a operação respetiva, orientada pela minha colega.


Refletindo sobre a improvisação pela falta de recursos multimédia, penso que é importante referir que é necessário estarmos preparados para eventuais situações deste género e para isso devemos ter sempre presente a importância da relação com e entre os alunos. Isto porque como afirma Estanqueiro (2012) “No ensino, a relação pedagógica é mais importante do que as inovações tecnológicas” (p. 37). Esta semana os materiais (história para a aula de Português e PowerPoint e vídeo para a aula de Estudo do Meio) foram elaborados contando com a sua projeção. Assim, a minha colega optou por ler a história oralmente na aula de Português e pela exploração oral do busto e de *posters* com imagens do corpo humano na aula de Estudo do Meio.

Com a improvisação, a minha colega teve um cuidado acrescido no tipo de vocabulário utilizado e na gestão do tempo, uma vez que teve de abordar os sistemas digestivo, excretor e reprodutor falando calmamente, com uma linguagem acessível, já que os alunos não tinham o suporte do PowerPoint com informação sobre estes sistemas nem do Vídeo com informação sobre o sistema digestivo. Segundo Moreira (2002) é necessário que o professor “Diga exactamente aquilo que quer”, “Quando quer que a criança faça alguma coisa, diga de forma clara e específica o comportamento que pretende ver realizado” e “Use uma linguagem simples e directa” (p. 28). Concordando ainda com Haigh (2010) é necessário que um professor tenha na sua linguagem “Firmeza com delicadeza” e por isso

“Temos de: Ser educados mas assertivos; Insistir e persistir e depois dizer “Obrigado”; Ser sinceros e não sarcásticos; Ser objetivos, factuais e sucintos, com um certo toque de humor e alguns sorrisos; Evitar sermões e “ralhetes” demasiado longos” (p. 84).

Assim, “Mais do que tudo, as crianças precisam de segurança: a segurança de saberem as regras e os limites, e o conforto e a recompensa merecida” (Haigh, 2010, p. 84).

Durante a exploração dos conteúdos de Português (Género masculino e feminino e Número singular e plural) e de Estudo do Meio, os alunos mostraram-se muito interessados na sua participação ativa, aquando da colocação de várias questões abertas e fechadas pela minha colega. Concordando com Moreira (2002) “Não vale a pena “ler a mente” dos seus alunos; pode saber exactamente o que eles estão a pensar, fazendo perguntas” (p. 29). “As questões abertas são questões gerais que encorajam as pessoas a falar e, por isso, fornecem muita informação” (p. 29). E “As questões fechadas são úteis quando quer obter informação específica, uma vez que são directivas e constroem a resposta (...)” (p. 30). Os alunos tiveram a oportunidade de partilhar as suas concepções sobre os conteúdos antes de serem devidamente explorados pela minha colega, o que facilitou a compreensão dos mesmos por parte dos alunos, uma vez que a minha colega partiu dos conhecimentos prévios dos alunos. Isto significa, segundo Haigh (2010) que “(..) podemos igualmente fazer ligações com outras matérias e com as próprias experiências dos alunos” (p. 37).

Para conhecer os conhecimentos já adquiridos dos alunos, a minha colega distribuiu uma folha no início da aula para que desenhassem o sistema digestivo. Partindo destes desenhos, a minha colega optou por “desmistificar” algumas concepções dos alunos como a forma do coração do ser humano, uma vez que houve uma aluna que desenhou o coração em forma de .

Para explicar aos alunos que o coração não tem a forma do sentido literal da palavra, mostrou o coração do busto e passou-o pelas mãos de todos os alunos. Penso que esta atitude ajudou os alunos a perceberem como se parece o coração humano.

Relativamente aos conteúdos abordados, a minha colega colocou em prática a interdisciplinaridade, no sentido em que começou a abordar os conteúdos destinados à aula de Estudo do Meio na aula de Português aquando da dúvida da localização da goela no corpo humano. Segundo Haigh (2010) “A grande ideia é que alguns aspectos das disciplinas façam ligações naturais com outras disciplinas e fará mais sentido para os alunos se forem ensinadas em simultâneo” (p. 55). Para esclarecer a dúvida aos alunos, a minha colega iniciou a exploração do *poster* com a imagem do corpo humano, levando os alunos a perceber a localização da goela. Após esta situação, os alunos demonstraram ter curiosidade para saber onde se localizavam os restantes órgãos do corpo humano e para saber o significado de alguns conceitos como, por exemplo, respiração, obesidade, circulação de sangue, pelos púbicos e espermatozoide. Desta forma, a minha colega começou a relacionar a exploração oral do conteúdo do texto com os sistemas digestivo, excretor e reprodutor, explorando em paralelo o busto (retirando os órgãos do mesmo e mostrando as imagens do corpo humano nos *posters*).

Como forma de tornar a aprendizagem dos alunos mais autónoma, a minha colega distribuiu um dicionário a cada aluno para procurar o significado de algumas destas palavras, por exemplo, respiração e

digestão. Neste momento observei que os alunos ficaram entusiasmados por serem responsabilizados pela sua própria aprendizagem.

Para além da improvisação na implementação das atividades devido à falta do recurso didático já mencionado, houve ainda a necessidade de alterar a ordem das tarefas a desenvolver pelos alunos. Isto porque na segunda-feira, a minha colega começou a abordar os conteúdos de Estudo do Meio na aula de Português, não abordando os conteúdos gramaticais planeados para aquele dia. Esta situação ocorreu devido ao interesse e motivação dos alunos sobre os três sistemas abordados, já que colocaram inúmeras questões.

Uma outra atividade que a minha colega realizou na terça-feira disse respeito à revisão das atividades realizadas no dia anterior. Para isso pediu a um aluno para se dirigir ao busto e descrever o trajeto de um alimento quando ingerido (de forma a rever o sistema digestivo). Concordando com Haigh (2010)

Isto significa não somente aulas anteriores sobre a mesma matéria, como forma de recapitular o conhecimento ou processo abordado, mas também conhecimentos de outras matérias que lhe estejam associadas e que possam fornecer um contexto significativo no início da aula (p. 31).

Penso que esta atividade foi importante porque permitiu que este aluno desse a conhecer aos outros a sua aprendizagem sobre este sistema, surpreendendo-nos, já que é um aluno com alguma dificuldade na comunicação oral, em comparação a outros. Segundo Estanqueiro (2012) “Uma boa comunicação do professor com os alunos e dos alunos entre si reforça a motivação e promove a aprendizagem” (p. 33).

Aquando desta revisão oral por parte de um aluno, um outro aluno estabeleceu uma comparação que considerei muito interessante, dizendo que a importância dos alimentos para o nosso corpo: “É como os carros que precisam de combustível para andar”. Concluí que a revisão oral das atividades realizadas e conteúdos abordados no dia anterior permitem que os alunos estabeleçam relações com aquilo que já conhecem, favorecendo a compreensão dos conteúdos lecionados. Um professor que se preocupa, segundo Estanqueiro (2012) “(...) depois de explicitar o tema e os objetivos da aula, apresenta os conteúdos essenciais, previamente selecionados e organizados, relacionando-os, sempre que possível, com aquilo que os alunos já sabem” (p. 34). Isto porque “Os alunos aprendem melhor quando conseguem ligar os novos conteúdos às aprendizagens anteriores e à realidade concreta em que se inserem” (Estanqueiro, 2012, p. 34).

Com o intuito de complementar o resumo oral dos conteúdos abordados no dia anterior, a minha colega procedeu ao registo das ideias principais sobre os órgãos constituintes dos sistemas digestivo e excretor, como mostram as imagens 1 e 2 do anexo 1. Penso que este registo auxiliou os alunos a lembrarem e a perceberem melhor quais os órgãos que compõem estes dois sistemas.

Devido à minha observação, verifiquei que sentiram mais dificuldade na atividade da abordagem de conteúdos gramaticais na terça-feira. Sentiram mais dificuldade na compreensão do género de certas palavras, no sentido em que a minha colega apresentou exemplos de palavras que não tinham o género feminino como, por exemplo, o lápis, e exemplos de palavras que não tinham o género masculino como, por exemplo, a flor. Observei que os alunos pensavam que todas as palavras tinham género feminino e masculino e que ficaram surpreendidos quando a minha colega lhes explicou que há exceções.

Observei que os alunos sentiram facilidade na compreensão dos conteúdos relacionados com o número das palavras (singular e plural), com os sistemas digestivo, excretor e reprodutor em Estudo do Meio e com a atividade de Expressão Plástica intitulada de “Analogia Inusual”. Relativamente a esta última atividade, os alunos mostraram-se muito interessados na sua realização na semana anterior, por isso decidimos sugerir a mesma tarefa esta semana, embora com regras diferentes. Os alunos tinham de retirar de um saco, aleatoriamente, dois cartões cujas palavras diziam respeito a dois alimentos. Assim, tinham de juntar os dois alimentos. Aquando da apresentação de cada desenho à turma, os alunos permaneceram em silêncio, expectantes pela apresentação dos colegas.

Senti que a minha colega demonstrou ter feito uma preparação prévia dos conteúdos a abordar, uma vez que pareceu estar à vontade na exploração dos mesmos, mostrando que não sentia dificuldade na abordagem dos conteúdos programáticos. Contudo, demonstrou estar mais à vontade na exploração dos três sistemas, falando calmamente com os alunos e explicando todos os passos importantes no processo dos sistemas.

A minha colega adotou uma nova estratégia para controlar a turma – o “Sebastião” (imagem 3 do anexo 1). Esta estratégia permitiu que os alunos respeitassem mais os momentos de silêncio, porque não estavam familiarizados com esta estratégia. A mesma consistia em apagar um cabelo ao “Sebastião” de cada vez que se instalasse demasiado barulho na sala. Penso que neste contexto é importante referir a analogia que Moreira (2002) escreveu entre crianças e estrangeiros:

“De uma certa forma, as crianças são estrangeiros numa terra e vão aprendendo a considerá-la como sua. Por isso precisam (como um turista visitante) que as regras lhe sejam explicadas de uma forma clara, simples, paciente e coerente” (p. 57).

Isto significa, segundo o mesmo autor, que “A disciplina é muito importante para ajudar a criança a viver com os outros e consigo própria, a autocontrolar-se, a saber o que é permitido e o que não é permitido” (p. 57). Entenda-se por disciplina “(...) o conjunto de regras que regulamentam os comportamentos (...)” (Moreira, 2002, p. 56). E indisciplina “(...) a ausência/insuficiência ou quebra das regras que conduzem a um funcionamento inadequado” (Moreira, 2002, p. 59).

Assim, Moreira (2002) defende que “Quando a criança faz alguma coisa mal, a disciplina serve para mostrar que o que fez estava mal e para ensinar como se deve comportar. Por isso, a disciplina deve ser justa, ensinando a criança a comportar-se melhor (...)” (p. 57).

Durante esta semana senti que a atuação da minha colega foi bastante positiva, o que veio reforçar a minha ideia até então de que a minha colega, apesar de existir sempre algum ponto a ser melhorado (porque estamos em aprendizagem durante todos os momentos da prática pedagógica), valoriza sempre a participação ativa dos alunos oralmente e/ou por escrito e dá-lhes oportunidade para questionarem os conteúdos a serem abordados e obterem respostas por parte dos colegas ou de si própria. Estas atitudes da minha colega são, no meu ponto de vista, fundamentais para enriquecer a aprendizagem dos alunos.

Referências Bibliográficas

ESTANQUEIRO, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Lisboa: Editorial Presença.

HAIGH, A. (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Alfragide: Academia do livro.

MOREIRA, P. (2002). *Ser professor: competências básicas... I*. Porto: Porto Editora.

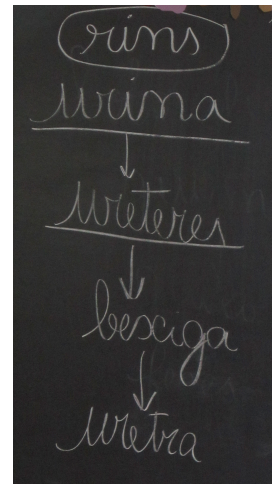
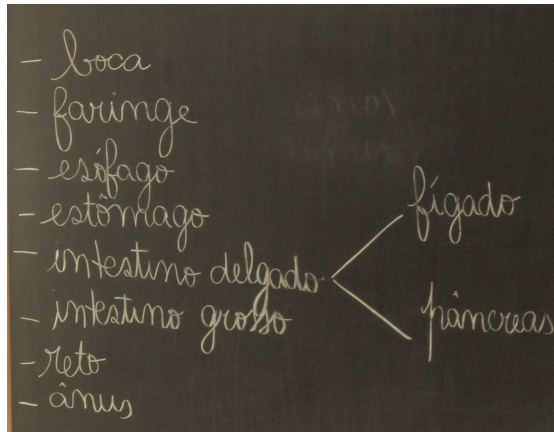


Imagem 1 e 2: Registo escrito dos órgãos constituintes do sistema digestivo e excretor.

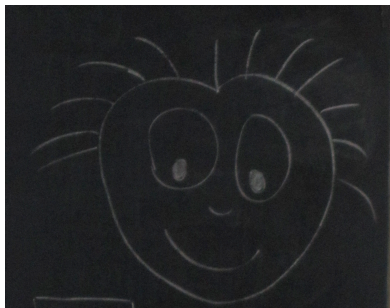


Imagem 3: Desenho do “Sebastião”.

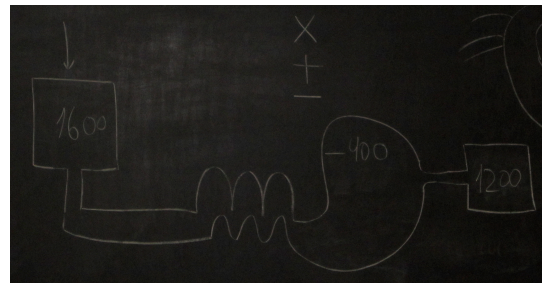


Imagem 4: Desenho da “Máquina dos números”.

ANEXO X - REFLEXÃO N.º 3 EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

Durante a terceira semana de Prática Pedagógica vivenciei várias experiências de aprendizagem. Estas experiências tiveram lugar dentro e fora da sala de aula, enquanto intervinha perante o grupo de alunos e enquanto observava a atuação da minha colega. Ao refletir sobre as minhas experiências de aprendizagem, dou comigo a pensar sobre o significado de “aprender”. O significado de aprender deve ser compreendido pelos alunos e igualmente por nós, futuras professoras. Aprender significa, segundo Roldão (1999)

“(…) apropriar-se dos sentidos daquilo que se aprende, atribuir um significado a alguma coisa e inserir cada nova aquisição num processo interativo que se constrói a partir do quadro prévio em que o sujeito se situa” (p. 28).

Percebi que durante as atuações, em determinados momentos, o meu comportamento e atitude podiam ser diferentes, nomeadamente na exploração de alguns exercícios e na orientação da correção dos mesmos, uma vez que “Um professor só vai longe se caminhar com os alunos” (Estanqueiro, 2012, p. 36). Uma mudança que faria no meu comportamento centrar-se-ia em proporcionar aos alunos uma participação ativa, colocando-lhes mais questões e pedindo que explicassem um determinado exercício por palavras suas. Isto porque segundo Estanqueiro (2012) “A participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse” e “O diálogo entre o professor e os alunos é uma estratégia motivadora que dá mais significado aos conteúdos” (p. 39). Nas próximas intervenções tenciono tornar as aulas mais interativas e atribuir um maior papel ativo aos alunos, uma vez que segundo Estanqueiro (2012) “Através da partilha de saberes e experiências, o aluno alarga as suas perspectivas e constrói activamente o seu conhecimento. Nesta interação, o professor também aprende” (p. 40).

Ao longo da reflexão terei como referência:

- a) os aspetos positivos e negativos da minha atuação e os da minha colega;
- b) os aspetos positivos e negativos da planificação;
- c) quais as mudanças a realizar nas atuações e nas planificações;
- d) como concretizar essas mudanças;
- e) as mudanças/aprendizagens efetuadas ao longo da semana.

Na última reflexão (2.ª reflexão) propus-me responder a um desafio, enquanto futura professora. O desafio dizia respeito a: “(...) criar estratégias para controlar o grupo de alunos dentro da sala de atividades” (p. 6). Ao longo da semana tentei superar este desafio, adotando algumas estratégias para controlar os alunos aquando da minha atuação. Por exemplo, enquanto os alunos resolviam os exercícios propostos, sugeria que quem estivesse em silêncio e bem sentado, podia ir ao quadro resolver um exercício e mostrar aos colegas que esteve com atenção à minha explicação. Adotei ainda outras estratégias quando a primeira não resultava: passeava pela sala de aula, olhando para os alunos e para o trabalho de cada um, demonstrando que estava atenta ao que se passava dentro da sala. Conversava, também, com os alunos de diferentes sítios da sala, tentando mantê-los atentos e não me limitando ao espaço em frente ao quadro. Em último recurso, quando as estratégias atrás descritas não resultavam e os alunos começavam a ficar mais irrequietos, dizia que iria escrever no quadro os nomes daqueles que

estavam a fazer demasiado barulho e que não deixavam os colegas trabalhar. No entanto, prefiro adotar as primeiras estratégias, deixando esta última como recurso final e caso seja mesmo necessário. Isto porque os alunos sentem-se um pouco constrangidos ao lerem os seus nomes no quadro. Prefiro caminhar dentro da sala de aula e implementar uma competitividade saudável, tentando fazer com que os alunos estejam com atenção durante a resolução dos exercícios e se sintam motivados enquanto os resolvem no quadro para os colegas. Esta motivação pode advir das palavras de encorajamento que, no meu entender, são muito importantes enquanto os alunos resolvem os exercícios e as atividades propostas, uma vez que “Quanto mais novos, inseguros e inexperientes” é necessário “reforçar a sua auto-estima e a sua autoconfiança” (Estanqueiro, 2012, p. 24). Assim “Com elogios sinceros, o professor cativa a simpatia do aluno e da turma, tornando mais cordial a atmosfera da aula e mais forte a sua influência pedagógica” (Estanqueiro, 2012, p. 25). E os elogios eficazes reforçam “(...) a auto-estima do aluno” e promovem “a sua autonomia” tornando-os capazes de valorizar os seus esforços (Estanqueiro, 2012, p. 25).

No entanto, o facto de utilizar as mesmas estratégias de controlo do grupo de alunos durante algum tempo pode levá-los a deixar de as respeitar e a desmotivarem-se perante as atividades, sendo fundamental encontrar e adotar novas estratégias para que os alunos se interessem e se motivem pelos conteúdos abordados durante as aulas, uma vez que a “desmotivação dos alunos” é uma “fonte de indisciplina e insucesso” e “é um dos maiores desafios para os professores” (Estanqueiro, 2012, p. 11). Desta forma, acredito que “A motivação facilita o sucesso” (Estanqueiro, 2012, p. 11). Uma destas estratégias poderá envolver uma maior circulação da minha parte pela sala de aula, a fim de observar o que os alunos escrevem e se estão a resolver os exercícios corretamente. Penso que esta atitude poderá ajudar os alunos a manterem-se atentos e diminuir a distração entre os mesmos, já que o objetivo centra-se em transmitir-lhes que estou atenta ao que se passa na sala.

Tentei adotar as estratégias de controlo da turma nas duas salas de aula (uma sala de Língua Portuguesa e outra sala de Matemática e de Estudo do Meio). Penso que é importante refletir sobre esta partilha de salas dentro da instituição, complementando a reflexão que já fiz na primeira reflexão. Ao longo da semana, as aulas são dadas em duas salas diferentes. Uma sala destina-se à aula de Matemática e de Estudo do Meio enquanto que a outra sala se destina à aula de Língua Portuguesa. Esta partilha de espaços é feita entre os alunos, já que os professores permanecem na mesma sala e os alunos têm os seus materiais nas duas salas. Os alunos são os únicos que se deslocam entre as duas salas. Com esta partilha, observei que os dois professores (professora de Língua Portuguesa e professor de Matemática e de Estudo do Meio) adotavam diferentes estratégias de abordar os conteúdos educativos e de controlo do grupo. Estas experiências permitiram-me conhecer duas realidades diferentes que me proporcionaram momentos de aprendizagem.

No início da semana, na segunda-feira, foi a minha colega a atuar tendo eu observado a sua intervenção. Na aula de Língua Portuguesa, quando a minha colega disse que ia abordar a letra s, os alunos começaram logo a dizer palavras com esta letra. Nesse momento senti que os alunos queriam demonstrar os seus conhecimentos à minha colega e sentiam-se satisfeitos quando o feedback era motivador. Percebi também que os alunos “(...) need to talk about what they are doing and thinking and about what and how they are learning” (Wood & Attfield, 1996, p. 66). Observei que segundo

Estanqueiro (2012) “O aluno deseja sentir-se competente. Deseja também que os outros reconheçam as suas capacidades e valorizem o seu esforço” (p. 24). Contudo, naquela agitação em participar, gerou-se algum rebuliço dentro da sala e por isso a minha colega tentou estabelecer logo as regras, dizendo que para falarem era necessário colocarem o dedo no ar e não falarem todos ao mesmo tempo. Estabelecer as regras de comportamento dentro da sala de aula torna-se na maioria das vezes uma tarefa complicada, uma vez que é importante ser lembrado “(...) that young children are learning to learn and learning about themselves as learners” (Wood & Attfield, 1996, p. 41). A aprendizagem feita pelos alunos e proporcionada pela escola conduz à questão: **O que ensinar?** A resposta remete para a transmissão do saber disponível, uma vez que “continua a ser da escola que se espera que proporcione os referenciais do conhecimento e de competências funcionais que habilitem os indivíduos a inserir-se nos domínios de aprofundamento e aplicação de conhecimentos (...)” (Roldão, 1999, p.25).

Alguns alunos, aquando de um exercício para escreverem palavras com a letra **s**, apenas se preocuparam com o som da mesma e, como tal, escreveram “casa” e “cigarro”. Percebi que não compreendiam a diferença entre os diferentes sons da mesma letra. Neste momento a minha colega interveio e explicou essas diferenças. No entanto, penso que os alunos não ficaram elucidados e talvez seja preciso uma explicação mais detalhada num próximo exercício semelhante.

Na aula de Estudo do Meio, por mim orientada, foi realizada uma experiência sobre as bebidas saudáveis e não saudáveis. Durante esta experiência a maioria dos alunos participou, fazendo algumas previsões e explicando determinados pontos da experiência. A determinado momento, escolhi alguns alunos para pegarem em certos objetos e executarem uma parte da experiência, nomeadamente, colocarem os líquidos das bebidas em vários recipientes.

Durante a aula de Matemática, orientada pela minha colega, foram abordados os conteúdos relativos à Organização e Tratamento de Dados, sugerindo que os alunos fizessem um pictograma quanto à sua preferência dos frutos presentes na história “A Lagartinha muito comilona” de Eric Carle, contada pela minha colega. Uma outra sugestão para contar aquela história, poderia ter-se baseado em mostrar as imagens da história e deixar que os alunos utilizassem a sua imaginação na construção de uma outra história. A voz dos alunos podia ainda ser gravada, enquanto inventavam a história, ficando assim registado por áudio. Seria uma forma diferente de registar uma atividade.

Durante o reconto da história, apesar dos alunos se recordarem quais os frutos comidos pela lagartinha, talvez tivesse sido mais fácil desenhar uma tabela no quadro com os dias da semana e preenchê-la com imagens dos frutos à medida que os alunos faziam o reconto da história. Os alunos podiam ter copiado esta tabela para o caderno, o que poderia ajudá-los a fazerem a associação dos frutos com a quantidade dos mesmos comidos pela lagartinha.

Na terça-feira, na aula de Matemática por mim orientada, na realização do pictograma quanto às preferências dos frutos da outra turma do 1.º ano, reconheci, perante o grupo, que me tinha enganado na explicação de um exercício quando não explicitiei que os alunos deviam de utilizar a mesma cor para completar o pictograma. Isto porque o pictograma deve ter sempre a mesma imagem/cor para que esteja

cientificamente correto. Com isto os alunos pintaram o pictograma com cores diferentes. Mas quando sugeri que os alunos pintassem outro pictograma, referi que deviam utilizar a mesma cor.

Os registos do pictograma e das tabelas feitos pelos alunos apenas foram sugeridos na terça-feira, uma vez que na segunda-feira não pedimos aos alunos para registarem os dados da tabela e do pictograma. No final do dia de segunda-feira, em reflexão com o professor, chegámos à conclusão que seria importante sugerir aos alunos que registassem no dia seguinte os dados recolhidos da outra sala, não só para perceberem melhor o que estava a ser feito como para os pais/familiares saberem o que as crianças fazem nas aulas e possam reforçar as aprendizagens em casa. Desta forma, na terça-feira distribuí duas tabelas e dois pictogramas a cada aluno. Os alunos tinham de preencher as tabelas e os pictogramas com os dados de segunda-feira e do próprio dia, a fim de serem comparados depois de preenchidos. Nas duas tabelas e nos dois pictogramas, preocupámo-nos em apresentar as imagens dos frutos juntamente com as respetivas palavras por baixo. O nosso objetivo era ajudar os alunos a associarem a imagem de cada fruto à sua respectiva palavra.

Aquando do registo do segundo pictograma por parte dos alunos, devíamos de ter deixado estes preenchê-lo sozinhos, a fim de verificar se os alunos compreenderam como se preenche um pictograma e ter reforçado a ideia de que cada retângulo valer um voto (um aluno).

Quando coloquei algumas questões aos alunos para explorar os dados das duas tabelas e dos dois pictogramas, devia de ter dado mais ênfase à questão da diferença entre os dados das duas turmas, colocando algumas questões como: “Quantos votos faltam do fruto x da outra turma para ficarem com o mesmo número do mesmo fruto da nossa turma?”, “Quantos votos tem o fruto x da nossa turma a mais que o mesmo fruto da outra turma?”. Penso que relativamente a esta comparação de resultados a mesma não foi explorada devidamente. Podia ter colocado questões para abordar o raciocínio multiplicativo na exploração das tabelas, como: “Quantas vezes está presente o número 5?”, “Quantas meias dezenas temos aqui?”, “Quantas dezenas podemos ver?”.

Durante a exploração das tabelas, a minha colega e eu tivemos a preocupação de estar constantemente a pedir aos alunos para fazerem a leitura dos números (meia dezena, uma dezena, uma dezena e meia...). Durante a exploração dos pictogramas tivemos igualmente a preocupação de explicar aos alunos quais os eixos que compõem um pictograma. Contudo, devíamos de ter reforçado esta ideia de eixo deitado (horizontal) e eixo em pé (vertical), utilizando termos que os alunos conhecem (deitado e pé) para que não se esquecessem e comesçassem a associar aos termos vertical e horizontal.

As atividades criadas e escolhidas por nós para propor aos alunos, tiveram uma sequência que considerámos lógica, uma vez que sugerimos primeiramente aos alunos as atividades mais simples e íamos complexificando ao longo da aula de Matemática. Tivemos a certeza que a primeira atividade era simples porque todos os alunos acertaram e resolveram rapidamente pois até um aluno disse: “Isto é muito fácil”. Contudo, na segunda atividade, pelo menos um aluno não acertou à primeira tentativa de resolução. Esta situação faz-me perceber que é importante complexificar as atividades sugeridas aos alunos, partindo da mais fácil, uma vez que segundo Estanqueiro (2012) as “Tarefas demasiado exigentes, dificilmente realizáveis com sucesso, ameaçam a auto-estima, provocam ansiedade e bloqueiam a

inteligência” (p. 15) e “As tarefas muito fáceis também não são cativantes, nem mobilizadoras” (p. 16). Penso que a complexidade das propostas educativas, motiva os alunos a resolverem os exercícios e criam uma certa competitividade entre a turma. Competitividade esta que considero ser saudável. Segundo Estanqueiro (2012) “(...) a competição entre os alunos pode funcionar como estímulo, na medida em que satisfaz o desejo de auto-afirmação e o desejo de ser superior aos outros em algum aspecto” (p.19).

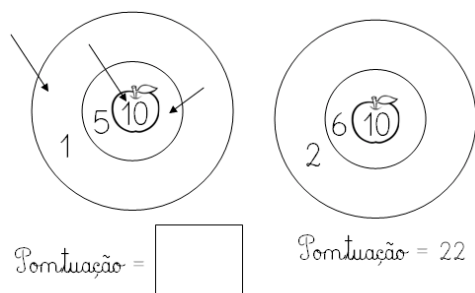
Ao longo da semana, no início de cada aula, a minha colega e eu tentámos relembrar com os alunos o que foi abordado na aula anterior e quais as atividades elaboradas. Considero que esta situação ajuda-os a lembrarem-se dos exercícios resolvidos e a estabelecerem uma relação com os exercícios resolvidos no próprio dia. Acredito que, desta forma, “Os alunos aprendem melhor quando conseguem ligar os novos conteúdos às aprendizagens anteriores (...)” (Estanqueiro, 2012, p. 34).

Apesar de já ter referido o seguinte aspeto nas reflexões anteriores, considero que temos de estabelecer melhor as regras de comportamento no início da aula, reforçando a ideia de que estar o professor ou uma de nós a orientar a turma, as condições são as mesmas e o comportamento dos alunos deve ser igual. Isto é, devemos de explicar melhor aos alunos que é importante existir um respeito mútuo entre eles e entre os alunos e nós, estagiárias. É importante que os alunos compreendam que se as condições forem boas, quem melhor beneficia são eles próprios porque cria-se um ambiente de aprendizagem. Os alunos devem perceber que ensinar e “Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades, os seus pontos fortes” (Estanqueiro, 2012, p. 13). Considero que “(...) valorizar a diversidade de aptidões dos alunos (...) é um caminho para a motivação e o sucesso” de todos os alunos (Estanqueiro, 2012, p. 14). Considero ainda que “Educar é cada vez mais integrar e contextualizar todas as dimensões do humano, ensinar a pensar autonomamente (...) essa é via pela qual a educação se constitui em vector essencial de qualquer processo que vise o desenvolvimento integrado a todos os níveis (...)” (Roldão, 1999, p.95). Neste sentido é importante

“(...) garantir a todos uma qualidade educativa satisfatória, não podendo mais confinar-se a escola ao papel de assegurar uma socialização de base e uma instrução elementar para a maioria, com aprendizagem de melhor nível apenas reservada a alguns” (Roldão, 1999, p.69).

Aquando do registo das conclusões da experiência de Estudo do Meio iniciada na segunda-feira, a minha colega não escreveu uma ou mais frases que concluíssem a experiência. Neste sentido, os alunos não ficaram com nenhum registo do final da experiência. Na altura não pensámos que seria importante que os alunos copiassem do quadro uma frase que ditasse as conclusões da experiência. E em reflexão com o professor, chegámos à conclusão que realmente é fundamental que os alunos registem todas as atividades que são realizadas nas aulas para que futuramente possam ser consultadas.

Num determinado momento na aula de Matemática, a minha colega apresentou um novo exercício aos alunos:



Este exercício, no conjunto de círculos da direita, consistiu na colocação de setas nos números de forma a que a soma dos mesmos dê o resultado 22; e, no conjunto de círculos da esquerda, uma vez presentes as setas, é necessário somá-las de forma a obter um resultado. Neste exercício, observei que alguns alunos sentiram muita dificuldade em compreender o que era para fazer. Talvez tivesse sido importante que eu, no papel de estagiária observante, ajudasse mais os alunos a resolver este exercício, dirigindo-me ao lugar de cada aluno.

Na primeira aula de Matemática tínhamos o objetivo de propor aos alunos, como trabalho de casa, a resolução de um problema, intitulado “Problema da semana”. Contudo, como os alunos terminaram os exercícios mais cedo que o previsto, a minha colega optou por distribuir a cada aluno o problema, a fim de o resolver ainda na aula. Penso que a minha colega tomou a atitude correta, adotando logo uma estratégia para continuar a dinamizar a aula.

Ao longo da minha atuação e da atuação da minha colega, enquanto abordávamos alguns conteúdos com os alunos, observei que estava a ser feita uma pedagogia diferenciada com um aluno específico. Esta pedagogia foi orientada pelos dois professores ao longo dos dias. Esse aluno tem algumas dificuldades e não consegue acompanhar o ritmo de aprendizagem dos restantes colegas. Por isso, os professores explicaram que acompanhariam este aluno, sugerindo exercícios adaptados ao seu nível de desenvolvimento.

Durante esta semana não seguimos todos os passos planeados e explicados na planificação de terça-feira. Pelo contrário, alterámo-la conforme as sugestões, ideias e necessidades dos alunos. Neste sentido, na terça-feira planeámos sugerir aos alunos que se dirigissem à outra sala da turma do 1.º ano, a fim de perguntarem a cada aluno qual o seu fruto preferido (de um conjunto de frutos escolhidos anteriormente). No entanto, na segunda-feira, em reflexão com o professor cooperante, decidimos que a estagiária observante chamaria apenas um aluno para recolher as respostas na outra turma, de modo a que os restantes colegas permanecessem dentro da sala a resolver um exercício. Apesar de não estar planeado desta forma, considero que a súbita alteração na planificação de terça-feira, permitiu um maior controlo da turma e evitar que os alunos ficassem demasiado inquietos ao dirigirem-se à outra sala de aula.

Com as modificações na planificação, cheguei à conclusão que é fundamental pensar em novas estratégias para melhorar a minha atuação e a atuação da minha colega. Estas estratégias ajudaram-me a colocar em primeiro lugar as necessidades dos alunos e a valorizar alguma ideia e/ou opinião inesperada de algum aluno, aproveitando para mudar de rumo e partir para um determinado exercício e explicação

que não estava presente na planificação. Se apresentasse uma nova planificação posterior à minha atuação, certamente que seria diferente da anterior.

O desafio a que me proponho ao longo da próxima semana de Prática Pedagógica centra-se em observar a interação estabelecida entre os alunos durante a realização dos exercícios. Pretendo perceber se os alunos comunicam entre si e trocam ideias quanto à resolução das propostas educativas e se existe uma entreajuda entre os mesmos ou se apenas tentam copiar a resolução pelos colegas. Isto porque, tal como Estanqueiro (2012) afirma

“Pretende-se que os alunos aprendam a tratar-se como companheiros e não como rivais (...). Cada aluno deve aprender a superar-se, antes de querer superar os colegas; ser ambicioso sem deixar de ser solidário; competir consigo mesmo e cooperar com os outros. A cooperação é um sinal de qualidade na educação (...). Num clima de cooperação, de partilha de saberes e experiências, todos ganham, aprendendo juntos e construindo relações de tolerância, respeito, confiança e apoio mútuo.” (pp. 21, 22).

Referências Bibliográficas

- Estanqueiro, A. (2010). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença: Lisboa.
- Wood, E. & Attfield, J. (1996). *Play, Learning and the Early Childhood Curriculum*. Copyright: London.
- Roldão, M. (1999). *Os professores e a gestão do currículo*. Porto Editora: Porto.

Bibliografia

- Educação, M. (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. DGIDC: Lisboa.
- Educação, M. (2008). *Programa de Matemática*. DGIDC: Lisboa.
- Educação, M. (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação.

ANEXO XI - PRÉ PROJETO REALIZADO EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

Tema:

Refletindo sobre a Prática Pedagógica – Ao som de dois estilos musicais: rock e clássico

Enquadramento, justificação e relevância do tema/estudo:

A Música no 1.º Ciclo

O contato com a Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico é importante para o desenvolvimento da literacia musical. No contexto das orientações pedagógicas para o ensino da Música, é crucial proporcionar experiências de aprendizagem musical de forma a que os alunos do 1.º Ciclo se tornem, gradualmente, cidadãos sensibilizados e conhecedores de repertório, estilos musicais, bandas, cantores, compositores e construam os alicerces para um conhecimento do património musical existente. De acordo com Vasconcelos (2006) “O desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objetivo do ensino da música no 1º ciclo do Ensino Básico” (p. 4).

De forma a tornar o ensino da música motivador e para que a interação entre as atividades seja eficaz, é necessário valorizar a velha máxima: “A música no 1º ciclo desenvolve-se num quadro alargado de actividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo” (Vasconcelos, 2006, pp. 4, 5). Desta forma, “As aprendizagens conducentes à construção de qualquer competência devem basear-se em actividades inerentes aos três grandes domínios da prática musical: Audição, Interpretação e Composição” (Vasconcelos, 2006, p. 7). Bem como, neste caso concreto do estudo realizado, ao desenvolvimento dos três domínios durante a realização das propostas educativas, previamente planificadas, realizadas com os participantes do estudo e com os restantes elementos da turma, durante determinados momentos do período letivo.

Marshall e Shabazaki – dois estudos

O presente estudo inspirou-se na leitura de dois estudos desenvolvidos por Marshall e Shibazaki, em Londres. No primeiro estudo intitulado “Two studies of musical style sensitivity with children in early years” (2011) foram realizadas duas investigações, nas quais se aborda o desenvolvimento de dois estudos que exploraram o nível das capacidades de audição e discriminação de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, tendo em conta a aplicação de uma metodologia apropriada à faixa etária das crianças. No primeiro estudo foi explorado o nível de desempenho alcançado numa tarefa, utilizando excertos musicais da mesma peça de música, dentro de um número de estilos musicais conhecidos. No segundo estudo exploraram-se questões de discriminação e competência estilísticas com crianças em idades semelhantes, e a associação entre estilos musicais e tipos de pessoas. Os resultados dos dois estudos sugeriram que crianças de três anos conseguiam fazer discriminações exatas entre estilos musicais, usando uma larga escala de critérios referenciais. Observa-se que um número de tipos de pessoas e de associações de género, parecem estar presentes nas atitudes e experiências das crianças

participantes nos estudos. Estes estudos levantaram igualmente questões adicionais sobre a interação entre as associações de género que as crianças parecem ter com instrumentos e com estilos musicais.

O segundo estudo, intitulado de “Instrument, gender and musical style associations in young children” (2011), tinha o objetivo de explorar a natureza da interação/associação que as crianças participantes no estudo anterior fizeram entre o instrumento musical e o género e se existia alguma forma de interação entre o instrumento musical e o estilo musical, o que acarretaria um impacto na maneira como as crianças associam o género a um instrumento particular.

Como conclusão do estudo, sugeriu-se que existe um número de associações de género feminino com a flauta e o violino. Pelo contrário, os tambores surgiram associados ao género masculino. Os autores sugeriram que outras questões, como o estilo musical e o excerto musical utilizados podem ter tido impacto sobre as associações realizadas pelas crianças, pelo que seria necessária mais investigação para esclarecer o papel que cada fator desempenhou nestas associações. Os autores concluíram ainda que não obtiveram evidências de que as associações foram feitas segundo o mesmo critério. Assim, as crianças que associaram os tambores e a guitarra ao género masculino poderão não ter tido as mesmas razões ou utilizado o mesmo critério.

A importância do contexto

Importa referir que o contexto onde as crianças se inserem, seja este familiar ou escolar (micro contextos), pode ter influência na escuta do repertório musical e no envolvimento das crianças com a música.

Segundo Hallam, Cross e Thaut (2011) é necessário

(...) understanding children’s developing spheres of influence and levels of engagement with music, ranging from the micro contexts of home and school up to the macro contexts of dominant beliefs in society (p. 175).

Neste sentido, importa considerar que se as crianças não conhecem os excertos musicais apresentados, será provavelmente porque não mantêm contato com estes, num micro contexto (familiar e escolar) e num macro contexto (social).

Organizadores presentes no estudo

De forma a valorizar o processo de ensino da Música, as propostas educativas (segundo momento do estudo) desenvolveram-se em torno de quatro organizadores, uma vez que Vasconcelos (2006) refere que “De acordo com o Currículo Nacional do Ensino Básico, as aprendizagens e as competências que as crianças vão adquirindo e desenvolvendo ao longo do 1.º ciclo do ensino Básico apresentam-se em torno de quatro organizadores (...)” (p. 7).

Os quatro organizadores são: Percepção sonora e musical, Interpretação e comunicação, Experimentação e criação, e Culturas musicais nos contextos.

Tendo em conta o organizador “Percepção sonora e musical”, o objetivo prendia-se com a identificação auditiva e visual dos instrumentos musicais (Vasconcelos, 2006).

No organizador “Interpretação e Comunicação”, o objetivo consistia em cantar em grande grupo a canção *A Minha Casinha dos Xutos & Pontapés*, utilizando primeiramente a leitura da letra e em atividades posteriores a memória; e comentar audições de música gravada (Vasconcelos, 2006).

No organizador “Experimentação e Criação”, pretendeu-se uma criação de um acompanhamento para a marcação da pulsação (Vasconcelos, 2006). Para isso utilizaram-se diferentes timbres como partes do corpo e objetos distintos.

Por último, no organizador “Culturas musicais nos contextos”, o objetivo dizia respeito à identificação de estilos (Vasconcelos, 2006).

Estilo de Música

Os estilos de música tidos em conta no repertório do estudo (estilo de música *rock* e clássico) foram escolhidos consoante os interesses musicais que os alunos demonstraram ter ao longo do período, o que completou de alguma forma as entrevistas realizadas, uma vez que os participantes argumentaram com situações que ocorriam no seu dia a dia. Pretendeu-se ainda desenvolver um pensamento crítico nos alunos, de forma a que mais tarde conhecessem algum repertório e se posicionassem criticamente sobre a música que escutassem.

Estilo, segundo Allorto () é um “Termo de amplo uso no léxico musical, isolado ou unido a outros nomes e adjetivos” (p. 64).

Para a abordagem do estilo de música *rock*, escutou-se a canção *A Minha Casinha dos Xutos & Pontapés* e desenvolveu-se a primeira proposta educativa.

Para a abordagem do estilo de música clássico, escutou-se a *Symphony 101 - The Clock* de Joseph Haydn e desenvolveu-se a segunda proposta educativa.

Importa ter em conta que o estilo de música *rock* e clássico assumem características diferentes.

Estilo de Música Clássico

O estilo de música clássico, segundo o autor Michael (1994) significa que é um “Termo que, aplicado à música, tem um significado mais vago que específico (...)” (p. 160). Tendo em conta o mesmo autor foi “Música composta mais ou menos entre 1750 e 1830 (ou seja, pós-barroco e pré-romântico) que cobre o desenvolvimento da sinfonia e do concerto clássicos” (p. 160).

Michael (1994) escreveu que o estilo de música clássico é “Música de uma natureza ordenada, com qualidade de clareza e equilíbrio, e enfatizando a beleza formal sobre a expressão emocional (o que não significa falta de expressão)” (p. 160). Escreveu ainda que é uma “Música que é geralmente considerada como tendo um valor mais permanente que efémero” (p. 160) e que, por assim dizer, “Música clássica é usada como um termo genérico significando o oposto à música ligeira ou popular” (p. 160).

O autor Allorto (2001) complementou dizendo que Clássica

É a música do período de 1760-1825, aproximadamente. É usual também definir-se este período como o classicismo vienense, naqueles decênios, Viena foi a capital europeia da música, e sobretudo porque em Viena viveram e trabalharam os maiores compositores do tempo, Haydn, Mozart e Beethoven. A música clássica tem características de coerência e de homogeneidade estilística que não se encontram noutras épocas (...). Situada entre o barroco e o romantismo, a música da idade clássica exerceu uma função determinante no desenvolvimento da linguagem musical europeia (p. 41).

Devido ao reconhecimento de compositores como Haydn e Mozart, e porque foram igualmente utilizadas obras suas nos estudos realizados pelos autores Marshall e Shibazaki, escutou-se a Symphony 101 - The Clock de Joseph Haydn na segunda proposta educativa do processo investigativo e dois excertos de música de W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt e J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt durante as entrevistas semiestruturadas A e B.

Estilo de Música Rock

O estilo de música *rock*, segundo Michael (1994) é o

Género de música popular que surgiu nos Estados Unidos da América (na forma de rock'n'roll) no início da década de 1950, e que rapidamente se estendeu um pouco por todo o mundo (p. 602).

Allorto (2001) explica que *Rock and roll* ou *Rock'n roll*

É o género de música ligeira e de dança, vocal e instrumental, mais importante do último trinténio, nascido da confluência do SWING e do RHYTHM AND BLUES. Executado por instrumentos eléctricos (guitarras, teclados) mantidos em elevado regime de volume, decorre a melodias obstinadas e esquemas harmónicos elementares (p. 119).

Michael (1994) defende que este estilo de música é “Executado basicamente por “grupos”, em geral composto por vocalistas, guitarras (na maior parte dos casos de amplificação electrónica) e bateria” (pp. 602-603).

Pergunta de investigação:

Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico?

Objetivos do estudo:

A questão-problema do estudo foi pensada mediante a importância do desenvolvimento da literacia musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico, uma vez que “a literacia musical além de significar uma compreensão musical determinada pelo conhecimento de música, sobre a música e através da música (...)” (Vasconcelos, 2006, p. 4) comporta competências da leitura e escrita musicais. Mediante a importância do ensino e aprendizagem da Educação Musical, que se caracteriza pela “(...) interação de um conjunto de actividades relacionadas com a audição, interpretação e composição” (Vasconcelos, 2006, p. 4), a questão-problema do estudo é a seguinte: “Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais clássico e *rock*?”.

O presente estudo inspirou-se na leitura de dois estudos desenvolvidos por Marshall e Shibazaki, em Londres. No primeiro estudo intitulado “Two studies of musical style sensitivity with children in early years” (2011) foram realizadas duas investigações, nas quais se aborda o desenvolvimento de dois estudos

que exploraram o nível das capacidades de audição e discriminação de crianças com idades compreendidas entre os três e os quatro anos, tendo em conta a aplicação de uma metodologia apropriada à faixa etária das crianças. No primeiro estudo foi explorado o nível de desempenho alcançado numa tarefa, utilizando excertos musicais da mesma peça de música, dentro de um número de estilos musicais conhecidos. No segundo estudo exploraram-se questões de discriminação e competência estilísticas com crianças em idades semelhantes, e a associação entre estilos musicais e tipos de pessoas. Os resultados dos dois estudos sugeriram que crianças de três anos conseguiam fazer discriminações exatas entre estilos musicais, usando uma larga escala de critérios referenciais. Observa-se que um número de tipos de pessoas e de associações de género, parecem estar presentes nas atitudes e experiências das crianças participantes nos estudos. Estes estudos levantaram igualmente questões adicionais sobre a interação entre as associações de género que as crianças parecem ter com instrumentos e com estilos musicais.

O segundo estudo, intitulado de “Instrument, gender and musical style associations in young children” (2011), tinha o objetivo de explorar a natureza da interação/associação que as crianças participantes no estudo anterior fizeram entre o instrumento musical e o género e se existia alguma forma de interação entre o instrumento musical e o estilo musical, o que acarretaria um impacto na maneira como as crianças associam o género a um instrumento particular.

Como conclusão do estudo, sugeriu-se que existe um número de associações de género feminino com a flauta e o violino. Pelo contrário, os tambores surgiram associados ao género masculino. Os autores sugeriram que outras questões, como o estilo musical e o excerto musical utilizados podem ter tido impacto sobre as associações realizadas pelas crianças, pelo que seria necessária mais investigação para esclarecer o papel que cada fator desempenhou nestas associações. Os autores concluíram ainda que não obtiveram evidências de que as associações foram feitas segundo o mesmo critério. Assim, as crianças que associaram os tambores e a guitarra ao género masculino poderão não ter tido as mesmas razões ou utilizado o mesmo critério.

O material utilizado neste estudo baseou-se igualmente nos estudos mencionados em cima, uma vez que foram experimentados pelos dois autores dos dois estudos.

O estudo que se apresenta teve como principal finalidade conhecer as ideias das crianças acerca dos estilos musicais clássico e *rock* e conhecer ainda os argumentos que levaram as quatro crianças a escolher uma (ou mais) imagem para cada excerto musical que escutavam. Perante a finalidade do estudo, definiram-se os seguintes objetivos:

Objetivos principais:

- Conhecer os argumentos que as crianças utilizam para caracterizar os excertos musicais que ouvem como estilo musical *rock* ou clássico;
- Compreender o que as crianças conhecem sobre estilos musicais;
- Refletir sobre as ideias das crianças relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico.

Objetivos secundários:

- Identificar a associação que as crianças fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens, relativamente ao excerto que a (s) pessoa (s) da imagem ouve e gosta;
- Refletir sobre as ideias utilizados pelas crianças na associação que as crianças fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens.

Metodologia

O estudo realizado a quatro crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos, teve como principal objetivo, levantar as perceções das crianças sobre os argumentos que utilizam para definir os excertos musicais que ouvem como estilo musical *rock* ou clássico. Neste estudo priorizou-se a reflexão sobre os argumentos utilizados pelas crianças, uma vez que não foram encontrados estudos anteriores que analisassem as justificações das crianças perante a atribuição de estilo musical *rock* ou clássico a excertos musicais ouvidos.

Estudos prévios como os realizados por Nigel A. Marshall e Kagari Shibazaki (2011), centraram-se, entre outros objetivos, em conhecer as associações feitas por uma amostra de participantes – crianças de 3 e 4 anos de idade, sobre estilos musicais e tipos de pessoas.

Neste estudo utilizaram-se as seguintes obras musicais: Pearl Jam – Even Flow e Nirvana – In Bloom (pertencentes ao estilo de música *rock*) e W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt e J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt (pertencentes ao estilo de música clássico). Estes excertos foram selecionados considerando que os princípios orientadores das práticas musicais no 1.º Ciclo do Ensino Básico centram-se no “(...) alargamento do quadro de referências artísticas e culturais da criança” e na “(...) escolha de repertório musical de qualidade abrangendo épocas, estilos, culturas e efectivos instrumentais diversificados” (Vasconcelos, 2006, p. 6).

Utilizou-se ainda um conjunto de dez imagens (utilizado durante as entrevistas. Foram estas: Professora e Professor; Empresária e Empresário; Motoqueira e Motoqueiro; O Futebolista e A Futebolista; Idosa e Idoso.

Participantes do estudo

Os quatro alunos participantes foram selecionados aleatoriamente de um universo de 22 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos que frequentavam o 1.º ano de escolaridade, numa escola pública de ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na cidade de Leiria. A turma era constituída por 22 elementos: oito do sexo feminino e catorze do sexo masculino, sendo que apenas 4 participaram no estudo (existindo um quinto elemento para a realização do pré teste).

Instrumento de recolha de dados

Realizaram-se duas entrevistas idênticas, no início (entrevista semiestruturada A) e no final do estudo (entrevista semiestruturada B), de acordo com um guião previamente estabelecido, com o objetivo de verificar a presença ou ausência de alterações nas respostas.

A primeira entrevista do estudo foi realizada no dia 14 de maio de 2013, numa sala que pertencia ao edifício onde os participantes frequentavam as AECs. Ao longo do artigo será definida como entrevista semiestruturada A.

A segunda entrevista foi realizada no dia 4 de junho de 2013. Teve lugar no mesmo sítio que a primeira. Será definida como entrevista semiestruturada B ao longo do artigo.

Desenhos

Os desenhos foram realizados durante o desenvolvimento de uma sequência de propostas educativas para um aprofundamento do conceito de estilo de música *rock* e estilo de música clássico, realizada por todos os elementos da turma, como forma e complementar o estudo realizado. Para finalizar cada sequência de propostas educativas (uma para o estilo de música *rock* e a segunda para o estilo de música clássico), cada aluno realizou um desenho, cuja folha estava dividida em duas partes intituladas de “Quem ouve esta música?” e “Quem gosta desta música?”.

Notas de campo

Durante o desenvolvimento das propostas educativas, foram registadas num caderno algumas notas significativas. Estas diziam respeito a algum comentário, observação ou questão por parte dos alunos.

Gravação áudio

As propostas educativas foram gravadas pela estagiária observante, ficando registado o discurso da estagiária atuante e, ao mesmo tempo, investigadora e o discurso dos alunos que participaram, oralmente, nas tarefas. A gravação foi feita através de um gravador áudio.

Apresentação e análise dos dados

Analisar as informações obtidas durante as duas entrevistas, comparando as respostas dados pelos quatro participantes.

Analisar os desenhos realizados pelos quatro participantes na primeira e segunda propostas educativas.

Referências Bibliográficas

- HALLAM, S., CROSS, I. & THAUT, M. (2011). *The Oxford Handbook of Music Psychology*. New York: Oxford University Press.
- MARSHALL, N. & SHIBAZAKI, K. (2011). Instrument, gender and musical style associations in youngchildren. 1-25.
- MARSHALL, N. & SHIBAZAKI, K. (2011). Two studies of musical style sensitivity with children in early years. 1-24.
- VASCONCELOS, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (s.l.): APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.

ANEXO XII - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Guião de entrevista

Modelo do guião de entrevista realizado a cinco alunos (um aluno definido para o pré teste e quatro alunos escolhidos para participarem no estudo), pertencentes a uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola de Leiria.

O tema do estudo centra-se em conhecer as ideias de quatro crianças do 1.º ano de escolaridade sobre os estilos musicais rock e clássico.

A pergunta de pergunta é: Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais rock e clássico?

Os objetivos principais são os seguintes:

- Conhecer os argumentos que as crianças utilizam para caracterizar os excertos musicais que ouvem como estilo musical *rock* ou clássico;
- Compreender o que as crianças conhecem sobre estilos musicais;
- Refletir sobre as ideias das crianças relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico.

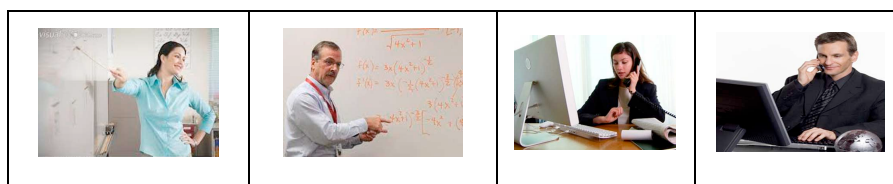
Os objetivos secundários são os seguintes:







- Identificar a associação que as crianças fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens, relativamente ao excerto que a (s) pessoa (s) da imagem ouve e gosta;
- Refletir sobre as ideias utilizadas pelas crianças na associação que as crianças fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens.

No início da entrevista, serão apresentadas um conjunto de dez imagens às crianças para as mesmas se familiarizarem com estas. O processo de familiarização das crianças com as imagens basear-se-á na descrição de cada imagem por parte da criança. Não serão mencionadas às crianças quaisquer características dos perfis das pessoas das imagens. Cada imagem tem um tamanho A6. As imagens são de pessoas do género feminino e masculino, vestidas de diferentes formas, devido à sua profissão (Professor/a, Empresário/a, Motoqueiro/a, Futebolista, Idoso/a).

As imagens são as que se encontram no quadro abaixo:

Quadro 1 – Imagens dos perfis das pessoas escolhidas.



Professora e Professor		Empresária e Empresário	
			
Motoqueira e Motoqueiro		A Futebolista e O Futebolista	
			
Idosa e Idoso			

1. Podes descrever o que vês nas imagens?

De seguida, as crianças escutarão quatro excertos musicais; depois escutarão um excerto musical de cada vez (os excertos musicais são escutados de forma intercalar – clássico-*rock*-clássico-*rock*. Os excertos são escutados aleatoriamente e consistem em:

Quadro 2 - Apresentação dos excertos musicais e sua classificação quanto ao estilo.

<u>Estilo de música <i>rock</i></u>	<u>Estilo de música clássico</u>
<i>Pearl Jam – Even Flow</i>	<i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
<i>Nirvana – In Bloom</i>	<i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>

Cada criança associa cada excerto a uma imagem (ou mais). Cada excerto musical será escutado pelas crianças durante dez segundos. As duas seguintes questões são colocadas após a escuta de cada excerto

- 2. Quem ouve esta música? Porquê esta associação?**
- 3. Quem gosta desta música? Porquê esta associação?**
Posteriormente são colocadas as seguintes questões.
- 4. Qual destas músicas costumavas ouvir?**
- 5. Qual destas músicas gostaste mais?**
- 6. Sabes como se chamam estes estilos musicais?**
- 7. O que são para ti estilos musicais?**
- 8. Quais são os estilos musicais que tu conheces?**
- 9. Qual é o estilo musical que tu gostas mais?**
- 10. Lembras-te de uma canção desse estilo?**
- 11. O que é para ti o estilo de música *rock*?**
- 12. O que é para ti o estilo de música clássico?**

ANEXO XIII - VALIDAÇÃO DO GUIÃO DA ENTREVISTA

1. **Tema:** interessante e associado à Expressão Musical. Valoriza a relação entre escola e a família através das preferências e reconhecimento de estilos musicais.
2. **Objetivos Gerais:** Valorização da organização e da percepção auditiva, associada ao reconhecimento de dois estilos musicais distintos. Procura contribuir para o cultivo da sensibilidade e imaginação da criança através do estabelecimento de relações entre imagens e estilos musicais, no entanto, poderá estereotipar ou segmentar classes sociais (único aspeto menos positivo). Possibilitando o desenvolvimento da expressão e criatividade na forma como relaciona as imagens com a música.
3. **Objetivos Específicos:** O exercício e atividade planificada para esta investigação musical contribui substancialmente para o desenvolvimento de outras áreas do conhecimento, especialmente no Português no domínio da oralidade. Estes objetivos apontam claramente para o estabelecimento de relações e procura determinar traços das imagens que sejam conotados com um determinado gosto musical.
4. **Blocos da entrevista:** A estruturação da entrevista/ação está bem definida apostada em três momentos distintos: 1º momento na motivação e preparação do aluno para a entrevista (descrição das imagens); 2º momento e o mais importante relativamente ao projeto de investigação onde o investigador procura obter informação concreta relativamente às relações entre profissão/imagem com o estilo musical e retirando do aluno fatores que possam ter estabelecido a conexão; o 3º momento mais extenso com um grupo de questões mais complexas de responder por parte das crianças.

As questões que levantam alguma dificuldade de resposta são: 4 e 5

As outras questões, principalmente a 6 poderá induzir a criança a optar pelo estilo *rock* ou clássico se eles não tiveram conhecimento suficiente.

No entanto, caso o aluno conheça outros estilos o projeto está interessante de analisar e estabelecer relações.

ANEXO XIV - CATEGORIAS DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Tema:

- Conhecer as ideias de quatro crianças do 1.º ano de escolaridade sobre os estilos musicais *rock* e clássico.

Pergunta de partida:

- Que ideias as crianças de 6/7 anos têm relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico?

Objectivo (s) principal (s):

- Conhecer os argumentos que as crianças utilizam para caracterizar os excertos musicais que ouvem como estilo musical *rock* ou clássico;
- Compreender o que as crianças conhecem sobre estilos musicais;
- Refletir sobre as ideias das crianças relativamente aos estilos musicais *rock* e clássico.

Objetivo (s) secundário (s):

- Identificar a associação que as crianças fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens, relativamente ao excerto que a (s) pessoa (s) da imagem ouve e gosta;
- Refletir sobre as ideias utilizadas pelas crianças na associação que as crianças fazem entre os excertos musicais e o tipo de pessoas presente nas imagens.

Blocos temáticos:

Bloco Temático A – Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado

Bloco Temático B – Descrição

Bloco Temático C – Tarefa

Bloco Temático D – Exemplos / experiências

Bloco Temático E – Finalização

*Refletindo sobre a Prática Pedagógica
Ao som dos estilos musicais rock e clássico*

Blocos Temáticos	Objectivos Específicos	Exemplos de questões a colocar	Ações a desenvolver/ Tópicos
A - Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> - Legitimar a entrevista; - Motivar o entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Posso contar com a tua ajuda para a realização de um trabalho para entregar na minha escola?”; - “Podes responder-me a algumas perguntas para me ajudares a fazer o trabalho?”; - “Posso gravar a tua voz enquanto respondes, sem mostrar a tua cara, com a minha máquina fotográfica?” 	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre o que se pretende com esta entrevista; - Contextualizar a entrevista no âmbito do trabalho a desenvolver na unidade curricular de Prática Pedagógica; - Explicar a importância da entrevista para a realização do trabalho em questão; - Assegurar o carácter confidencial da informação prestada; - Pedir permissão para gravar a entrevista.
B – Descrição	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever um conjunto de 10 imagens. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Podes descrever o que vês nas imagens?”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação de um conjunto de 10 imagens; - Observação das imagens por parte do entrevistado; - Descrição das imagens por parte do entrevistado.
C – Tarefa	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar 4 excertos musicais; - Associar cada excerto a uma (s) imagem (s). 	<ul style="list-style-type: none"> - “Quem ouviu esta música? Porquê esta associação?”; - “Quem gosta desta música? Porquê esta associação?”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Escutar 4 excertos musicais seguidos com a seguinte ordem: clássico – rock – clássico – rock (2 excertos do estilo de música rock e 2 excertos do estilo de música clássico); - Associar uma (ou mais) imagem a cada excerto (escutado posteriormente de forma individual), segundo dois critérios: quem ouviu cada excerto e quem gosta de cada excerto).
D – Exemplos / experiências	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar a música que ouviu; - Identificar a música que gosta mais; - Enumerar o nome dos estilos musicais; - Explicar o que entende por estilos musicais; - Enumerar os estilos musicais que conhece; - Identificar o estilo musical que mais gosta; - Enumerar um exemplo de canção do estilo favorito; - Explicar o que entende por estilo de música rock; - Explicar o que entende por estilo de música clássico. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Qual destas músicas costumava ouvir?”; - “Qual destas músicas gostaste mais?”; - “Sabes como se chamam estes estilos musicais?”; - “O que são para ti estilos musicais?”; - “Quais são os estilos musicais que tu conheces?”; - “Qual é o estilo musical que tu gostas mais?”; - “Lembraste de uma canção desse estilo?”; - “O que é para ti o estilo de música rock?”; - “O que é para ti o estilo de música clássico?”. 	<ul style="list-style-type: none"> - O entrevistado responde às questões, dando a sua opinião pessoal sobre qual a música que costuma ouvir dos excertos escutados; sobre qual (s) o (s) excerto (s) de música que gostou mais; sobre o nome dos estilos musicais que dava aos excertos musicais; sobre o que entende por estilos musicais; sobre o nome dos estilos musicais que conhece; sobre o nome do estilo musical que mais gosta e de uma canção desse estilo musical; e sobre o que entende por estilo musical rock e clássico.
E – Finalização	<ul style="list-style-type: none"> - Mostrar gratidão pela participação. 	<ul style="list-style-type: none"> - “Gostaste de participar no meu trabalho?”. 	<ul style="list-style-type: none"> - Agradecer a disponibilidade e a participação; - Disponibilizar a gravação e transcrição ao entrevistado.

ANEXO XV - NOTAS DE CAMPO

Notas de campo da primeira proposta educativa – estilo de música rock:

Estagiária investigadora: “E ouvimos muitos instrumentos a tocarem ou nem por isso?”

A maioria dos alunos: “Muitos” (...) “guitarra”, “tambor”, “bateria” e “viola”.

Estagiária investigadora: “Quem me sabe dizer o nome desta banda musical?”

Aluno: “É o Tony Carreira”.

Estagiária investigadora: “Xutos...”.

Aluno: “... & Pontapés”.

Estagiária investigadora: “Será que era um cantor ou mais do que um?”

A maioria dos alunos: “Mais do que um”.

Estagiária investigadora: “Quem é que vocês acham que ouve esta música?”

Aluno (participante E no estudo): “Eu e o meu pai e a namorada do meu pai”.

Estagiária investigadora: “Onde costumam ouvir esta canção?”

Aluno (participante E no estudo): “No computador dele”.

Estagiária investigadora: “Quem é que vocês acham que gosta desta música?”

Alguns alunos: “os jogadores de futebol” e “os senhores que têm os *phones*”.

Estagiária investigadora: “Vocês sabem qual é o estilo de música desta canção?”

A maioria dos alunos: “Não”.

Aluno (participante B no estudo): “*Rock n’ roll*”.

- * Os alunos demonstram interesse;
- * Os alunos demonstram vontade;
- * Não cumprem a regra de levantar o dedo.

Notas de campo da segunda proposta educativa – estilo de música clássico:

- * Os alunos representam o ponteiro dos segundos de um relógio para marcar a pulsação;
- * Os alunos marcam ainda o compasso.

Estagiária investigadora: “Quem é que vocês acham que ouve esta música?”

Aluno: “Os meus pais ouvem esta música para adormecer” e “Os idosos”.

Estagiária investigadora: “Quem é que vocês acham que gosta desta música?”

Aluno: “A minha mãe”.

Estagiária investigadora: “Alguém sabe qual o estilo de música desta sinfonia?”

- * comparação de algumas características da sinfonia com a canção escutada e abordada na primeira proposta educativa:
 - comparação entre instrumentos musicais escutados;
 - comparação da altura do som;
 - Verificação de presença de vocalista;
 - ...

ANEXO XVI - CONJUNTO DAS 10 IMAGENS



Figura 1 - O futebolista



Figura 2 - A futebolista



Figura 3 - Motoqueiro



Figura 4 - Motoqueira



Figura 5 - Empresário



Figura 6 - Empresária

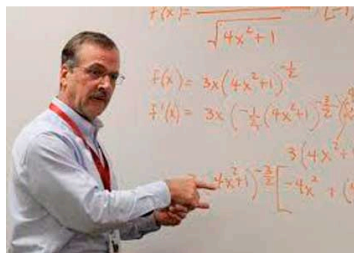


Figura 7 - Professor

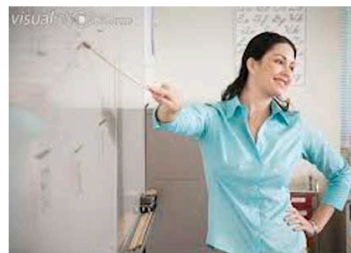


Figura 8 - Professora



Figura 9 - Idoso



Figura 10 - Idosa

ANEXO XVII - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA A

Transcrição da entrevista A

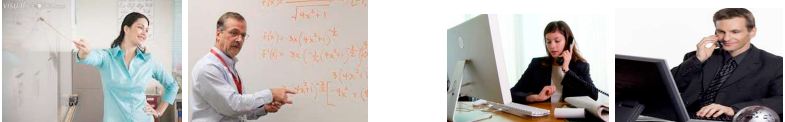
Transcrição das entrevistas realizadas no início do estudo a cinco alunos (um aluno definido para o pré teste e quatro alunos escolhidos para participarem no estudo), pertencentes a uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola de Leiria.


Para o desenvolvimento do estudo foi preparado um guião de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas individualmente, a cada um dos participantes.

O presente anexo corresponde à transcrição das entrevistas realizadas no início do estudo, organizadas segundo a letra do alfabeto atribuída a cada participante (A – Pré teste, B, C, D, E). Encontra-se ainda presente a seguinte convenção: I – Investigadora, que corresponde às falas da estagiária investigadora.

Durante a entrevista, a estagiária investigadora optou por repetir algumas respostas dos participantes, uma vez que os participantes utilizavam um tom de voz baixo e ao escutar as gravações as respostas poderiam não ser audíveis.

Entrevista realizada ao aluno escolhido para o Pré-teste (A) - Realizada ao Aluno A (7 anos), no dia 13 de maio de 2013 entre as 10 Horas e as 10 Horas e 10 Horas 10 Minutos, aproximadamente.


N.º	Emissor	Transcrição
1	I	Eu vou fazer um trabalho para a minha escola e gostava que tu me respondesses a umas perguntas. Queres participar no meu trabalho?
2	A	Sim.
3	I	Sim?
4	A	Sim.
5	I	Obrigada. Tens aqui um conjunto de imagens à tua frente. Podes descrever-me as imagens? O que tu vês nelas? O que é que tu vês nestas duas? (Aponta para as duas imagens dos idosos).
6		

		
7	A	Dois idosos.
8	I	E nas outras?
9	A	Um senhor a andar de mota.
10	I	E... e nesta? (Aponta para a imagem da motoqueira).
11	A	Uma senhora a andar de mota.
12	I	E nas outras?
13	A	Um professor e uma professora.
14	I	Por que é que tu achas que eles são professores?
15	A	Porque...
16	I	O que é que eles estão a fazer?
17	A	Estão a ensinar os alunos.
18	I	E eles estão a apontar para quê?
19	A	Para o quadro.
20	I	E nas outras imagens?
21	A	Um futebolista.
22	I	E na outra? (Aponta para a futebolista).
23	A	Ah...
24	I	O que é que estão a fazer?
25	A	A trabalhar no...
26	I	A trabalhar?
27	A	No computador.
28	I	Estão a trabalhar no computador. Porque é que tu achas que eles estão a trabalhar?
29	A	No escritório.
30	I	Estão no escritório. E estão a fazer o quê? O que é que eles estão a fazer? Estão a agarrar no quê?
31	A	Num telemóvel.
32	I	Ok. Agora, vou colocar quatro excertos de música e tu vais ouvir. Excertos de música são quatro bocadinhos de música. Está bem?
33	A	Hum hum!
34		<p>1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i></p> <p>2.º <i>Nirvana – In Bloom</i></p> <p>3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i></p> <p>4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i></p>
35	I	Agora vou colocar novamente um de cada vez.
36		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
37	I	Quem é que tu achas que ouve esta música? Que tu ouviste agora. Destas imagens. Destas imagens quem é que tu achas que ouve esta música?
38	A	Aponta para uma imagem.
39	I	Qual é que é essa imagem?
40	A	Do idoso.
41	I	Por que é que tu achas que é ele que ouve?
42	A	Porque ele tem uns <i>phones</i> .
43	I	Ok. Quem é que tu achas que gosta desta música?
44	A	Destas imagens?
45	I	Sim, destas imagens.
46	A	Aponta para a imagem do idoso.
47	I	O idoso também? Porque é que tu achas que ele gosta desta música?
48	A	Porque... está a ouvir.

49	I	Hum hum! Porque está a ouvir a música?
50	A	Hum hum!
51	I	Vou passar ao próximo está bem?
52		2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
53	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
54	A	Aponta para a imagem do idoso.
55	I	O idoso? Porquê?
56	A	Porque está com os <i>phones</i> , outra vez.
57	I	Por que é que tu achas que ele está a ouvir música dos <i>phones</i> ?
58	A	Porque tem um telemóvel... ou no computador.
59	I	Quem é que tu achas que gosta desta música?
60	A	O idoso também.
61	I	Porquê?
62	A	Porque está a ouvir com os <i>phones</i> .
63	I	Agora o próximo.
64		3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
65	I	Quem é que tu achas que ouve aquela música?
66	A	O idoso outra vez.
67	I	Porquê?
68	A	Está com os <i>phones</i> ... e está a ouvir.
69	I	Ok. Quem é que tu achas que gosta desta música?
70	A	O idoso.
71	I	O idoso também? Porquê?
72	A	Porque está a ouvir.
73	I	Vou passar ao último.
74		4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
75	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
76	A	Aponta para a imagem do idoso.
77	I	O idoso? Porquê?
78	A	Está com os <i>phones</i> .
79	I	Quem é que tu achas que gosta desta música?
80	A	Aponta para a imagem do idoso.
81	I	O idoso? Porquê?
82	A	Porque está a ouvir.
83	I	Qual destas músicas é que tu gostas mais? O que é que tu gostas de ouvir?
84	A	A última.
85		Coloca novamente o último excerto de música: 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
86	I	Costumas ouvir esta música?
87	I	Onde?
88	A	No computador e às vezes no telemóvel.
89	I	Qual destas músicas é que gostaste mais?
90	A	A terceira.
91		Coloca novamente o terceiro excerto de música: 3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i> Esta? Por que é que gostaste mais desta?
92	A	Porque...
93	I	Como é que ela te faz sentir? Faz-te sentir contente?
94	A	Afirma com a cabeça.
95	I	Sabes como se chamam estes estilos de música?
96	A	Não.
97	I	O que são para ti estilos de música?
98	A	São músicos.
99	I	E mais?
100	A	Quem inventou esta música... se calhar gostou dela e cantou.
101	I	Conheces algum estilo musical?
102	A	Não.

103	I	O que é para ti o estilo de música <i>rock</i> ?
104	A	Não sei.
105	I	Não tens nenhuma ideia?
106	I	E o estilo de música clássico?
107	A	Também não sei.
108	I	Também não tens nenhuma ideia?
109	A	Não.
110	I	Obrigada pela tua participação.
111	A	De nada.

Entrevista 1 realizada ao participante B - Realizada ao participante B (7 anos), no dia 13 de maio de 2013 entre as 10 Horas e 15 Minutos e as 10 Horas e 28 Minutos, aproximadamente.


N.º	Emissor	Transcrição
1	I	Preciso de fazer um trabalho para a minha escola e preciso da tua ajuda. Que tu me respondas a algumas perguntas que eu te vou fazer. Tu não te importas de participar no meu estudo?
2	B	Não.
3	I	Queres?
4	B	Sim.
5	I	Ok. Tens aqui este conjunto de imagens. Podes descrever-me as imagens? O que vês nelas? O que é que tu vês aqui nestas duas primeiras? (Aponta para o empresário e a empresária).
6		
7	B	Um senhor a falar ao telefone e a escrever no computador.
8	I	Sim.
9	B	E uma senhora a falar ao telefone.
10	I	E o que é que ela tem à frente?
11	B	Um computador.
12	I	E nas duas imagens seguintes?
13	B	Tem um jogador a jogar à bola. E tem uma jogadora a dar toques com a bola.
14	I	Muito bem. E nas duas outras?
15	B	Tem o professor chinês a explicar aos alunos as letras.
16	I	Sim.
17	B	E tem uma professora a explicar aos alunos os números.
18	I	Muito bem. E os professores estão a apontar para quê?
19	B	Para os meninos copiarem.
20	I	Muito bem. E onde é que estão as letras?
21	B	Aqui (Aponta para as letras presentes na imagem onde consta o professor).
22	I	O que é que tu achas que é isso? Onde é que as letras...
23	B	Um quadro.
24	I	E nas duas outras imagens?
25	B	Um homem a andar de mota.
26	I	Sim.
27	B	Parado. E uma senhora a andar de mota.
28	I	Muito bem.
29	B	Nas outras duas: um velhinho e uma velha.

30	I	Boa.
31	I	Agora vou colocar no computador quatro bocadinhos de canções. Tu vais ouvir as canções com muita atenção e depois vais responder-me a mais umas perguntas. Está bem?
32	B	Afirma com a cabeça.
33	I	Vou pôr. Estás pronto?
34	B	Sim.
35		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i> 2.º <i>Nirvana – In Bloom</i> 3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i> 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
36	I	Agora eu vou colocar um bocadinho de música de cada vez para tu ouvires um de cada vez. Vou colocar o primeiro, está bem?
37		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
38	I	Quem é que tu achas que ouve esta música? Destas imagens que tu tens aqui, quem é que tu achas que ouve aquela música que eu coloquei agora?
39	B	Aponta para a imagem do idoso.
40	I	Qual é que é essa imagem?
41	B	Do velhinho.
42	I	E por que é que tu achas que é o velhinho que ouve essa música?
43	B	Porque... tem... os... (aponta para os auscultadores).
44	I	Os auscultadores?
45	B	Sim.
46	I	E achas que é por mais alguma razão?
47	B	Abana a cabeça em jeito negativo.
48	I	É só por causa do auscultadores...
49	B	Sim.
50	I	Agora vou colocar o outro bocadinho de música. Pode ser?
51		2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
52	I	E este bocadinho de música? Quem é que tu achas que gosta de ouvir esta música?
53	B	Não se consegue compreender a resposta.
54	I	Por que é que tu achas que ele ouve esta música?
55	B	Porque está a escrever e deve estar a ouvir esta música.
56	I	Agora vou colocar o outro, está bem?
57		3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
58	I	E esta? Quem é que tu achas que ouve?
59	B	Aponta para a imagem da idosa.
60	I	A velhinha?
61	I	Porquê?
62	B	Porque... não sei... acho que é.
63	I	Achas que é?
64	B	Sim.
65	I	Onde é que tu achas que ela ouve esta música?
66	B	No rádio.
67	I	Agora vou colocar novamente os excertos e tu vais-me dizer quem é que achas que gosta desta música. Agora já não é quem ouve, é quem tu achas que gosta.
68		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
69	I	Quem é que tu achas que gosta?
70	B	Aponta para a imagem do professor.
71	I	O professor?
72	B	Sim.
73	I	Por que é que tu achas?
74	B	Não sei mas acho que é...
75	I	Achas que ele...

76	B	Acho que ele gosta...
77	I	Achas que ele gosta de ouvir esta música nas aulas que ele está a dar? Ou em casa?
78	B	Em casa.
79	I	Agora vou colocar o outro. Está bem?
80		2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
81	I	Quem é que tu achas que gosta desta música?
82	B	O jogador.
83	I	O jogador de futebol?
84	B	Sim.
85	I	Porquê?
86	B	Porque gosta de ouvir em casa...
87	I	Achas que ele gosta de ouvir em casa? E quando está a jogar à bola? Achas que gosta?
88	B	Não.
89	I	Está bem. Agora vamos passar à próxima música, está bem?
90		3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
91	I	Quem é que achas que gosta desta música?
92	B	A senhora a andar de mota.
93	I	Porquê?
94	B	Porque pode estar a ouvir em casa dos amigos ou em casa dela.
95	I	Está bem. E por mais alguma razão ou achas que é só por causa disso? Só por causa disso?
96	B	Afirma com a cabeça.
97	I	Está bem. Vou passar ao último está bem?
98		4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
99	I	Quem é que tu achas que gosta desta música?
100	B	Aponta para a motoqueira.
101	I	A senhora a andar de mota? Porquê?
102	B	Porque pode estar a ouvir uma música aqui fora e pode ser essa.
103	I	Porque está a ouvir uma música no jardim enquanto está a andar de mota e pode ser esta música. É isso?
104	B	Afirma com a cabeça.
105	I	E por mais alguma razão?
106	B	Não.
107	I	Está bem.
108	I	Qual destas músicas é que tu costumavas ouvir? Destas que tu ouviste agora, qual é que tu costumavas ouvir?
109	B	Nenhuma.
110	I	Nenhuma delas? Não costumavas ouvir nenhuma?
111	B	Não.
112	I	Parecida com estas?
113	B	Não.
114	I	E qual destas músicas tu gostaste mais?
115	B	A segunda.
116	I	Vou colocar para tu ouvires outra vez: 2.º <i>Nirvana – In Bloom</i> Foi esta? Por que é que tu gostas mais desta?
117	B	É fixe para mim.
118	I	E sabes como se chamam estes estilos musicais que nós ouvimos?
119	B	Não.
120	I	Não sabes? Não tens nenhuma ideia?
121	I	E o que são para ti estilos musicais?
122	B	Não faço a mínima ideia.

123	I	E então conheces algum estilo musical?
124	B	Abana a cabeça em jeito negativo.
125	I	Também não...
126	B	Não.
127	I	Então... Tens algum estilo musical preferido? Ou não?
128	B	Não.
129	I	Ouves qualquer música?
130	B	Sim.
131	I	E o que é para ti o estilo de música <i>rock</i> ? Tens alguma ideia?
132	B	Abana com a cabeça em jeito negativo.
133	I	E o estilo de música clássico?
134	B	Ópera.
135	I	Muito bem. Gostas de ouvir Ópera? Gostas?
136	B	Um bocadinho.
137	I	Costumas ouvir onde?
138	B	Começo a ouvir aqui... no computador.
139	I	E costumas ouvir em casa com os teus pais?
140	B	Não. Mas já sei que é Ópera.
141	I	Então, obrigada.
142	B	De nada.
143	I	Pelas tuas respostas e pela tua participação.

Entrevista 2 realizada ao participante C - Realizada ao participante C (6 anos), no dia 13 de maio de 2013 entre as 10 Horas e 30 Minutos e as 10 Horas e 41 Minutos, aproximadamente.


N.º	Emissor	Transcrição
1	I	Eu vou realizar um trabalho para a minha escola e gostava que tu me respondesses a umas perguntas que eu te vou fazer para depois apresentar o meu trabalho. Queres participar no meu trabalho?
2	C	Sim
3	I	Está bem.
4	I	Tens aqui um conjunto de imagens à tua frente. Podes descrever-me estas imagens? O que é que tu vês nelas?
5		
6	C	Vejo um velhinho a ouvir música.
7	I	A velhinha?
8	C	Não. Um velhinho. A ouvir música. Uma... uma senhora a rir. Um senhor na mota. Uma senhora na mota. Um professor a dar aulas. Uma professora a dar aulas.
9	I	E como é que tu sabes que eles estão a dar aulas?
10	C	Porque no quadro faz coisas e está a explicar, o professor. Um menino a jogar futebol. Uma menina a jogar futebol. E... um senhor no computador e uma senhora ao telefone.
11	I	O que é que a senhora tem em cima da mesa?
12	C	Um livro, o computador e... ah...
13	I	Um computador...
14	C	Não sei o que é que é aquilo...
15	I	Agora, eu vou colocar quatro excertos de música. Excertos são bocadinhos de música. Tu vais ouvir e depois vais-me responder a umas questões, está bem? Pode ser?
16		<p>1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i></p> <p>2.º <i>Nirvana – In Bloom</i></p> <p>3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i></p> <p>4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i></p>
17	I	Agora, vou novamente colocar um de cada vez, está bem?
18	C	Afirma com a cabeça.
19		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
20	I	Quem é que tu achas que ouve esta música? Destas imagens que tu tens aqui.
21	C	O velhinho.
22	I	Porquê?

23	C	Porque ele gosta de música e deve estar a ouvir.
24	I	E agora quem é que tu achas que gosta desta música?
25	C	Ah... A velhinha.
26	I	Por que é que achas?
27	C	Porque está a rir. E porque se calhar ouvir uma música, foi esta e gostou.
28	I	Está bem. Agora vou passar ao próximo, está bem?
29		2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
30	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
31	C	O professor.
32	I	Porquê?
33	C	Porque está a dar aulas e se calhar gosta de ouvir alguma música e deve ser esta.
34	I	Quem é que tu achas que gosta desta música?
35	C	A senhora a andar de mota.
36	I	Porquê?
37	C	Porque se calhar também chegou a ouvir esta música. Não... está a ouvir esta música.
38	I	Agora a próxima.
39		3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
40	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
41	C	A professora.
42	I	Porquê?
43	C	Porque está a dar aulas e se calhar gosta de ouvir esta música quando está a explicar alguma coisa aos alunos.
44	I	E quem gosta desta música?
45	C	O menino a jogar futebol.
46	I	Porquê?
47	C	Porque esta a ouvir esta música e gostou.
48	I	Vou passar ao último.
49		4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
50	I	Quem ouve esta música?
51	C	A senhora a jogar futebol.
52	I	Porquê?
53	C	Porque se calhar esteve a ouvir esta música e agora está contente.
54	I	E quem gosta desta música?
55	C	O senhor...
56	I	O senhor a andar de mota? Porquê?
57	C	Porque... Porque se calhar talvez...
58	I	Desculpa, não percebi.
59	C	Porque se calhar deve estar a ouvir esta música também.
60	I	Ah... Deve estar a ouvir esta música.
61	C	E ficou contente.
62	I	E qual destas músicas que tu ouviste gostas mais? É que costumavas ouvir?
63	C	Ah... Ah... Nenhuma.
64	I	Não costumavas ouvir nenhuma delas? Nem em casa? Na rua?
65	C	Eu acho que não.
66	I	Qual destas músicas que tu ouviste gostaste mais?
67	C	Da segunda.
68	I	Desta? Vou colocar outra vez para ouvires: 2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
69	I	Aquela? Por que é que tu gostaste mais?
70	C	Porque... Hum... Porque é bonita. E gostava de ouvir.
71	I	Gostavas de ouvir durante mais tempo? No carro?
72	C	No rádio.
73	I	E sabes como se chamam estes estilos musicais que nós ouvimos agora?

*Refletindo sobre a Prática Pedagógica
Ao som dos estilos musicais rock e clássico*

74	C	Abana a cabeça em jeito negativo.
75	I	Não? Não tens nenhuma ideia?
76	C	Abana a cabeça em jeito negativo.
77	I	E o que são para ti estilos musicais?
78	C	Não sei.
79	I	Não sabes? Não tens nenhuma ideia? Então, conheces algum estilo musical?
80	C	Não.
81	I	Nenhum?
82	C	Abana a cabeça em jeito negativo.
83	I	O que é para ti o estilo de música <i>rock</i> ?
84	C	É bonita.
85	I	Porque é que tu achas que é bonita?
86	C	Porque a canção é bonita também. E o meu pai e a minha mãe também gostam muito. Às vezes quando eu vou para o carro do papá costumava pôr.
87	I	E lembraste de alguma música de <i>rock</i> que ele costuma pôr no carro?
88	C	Não.
89	I	Nem te lembras da letra? Da canção? Nada?
90	C	Abana a cabeça em jeito negativo.
91	I	E o que é para ti o estilo de música clássico?
92	C	Abana a cabeça em jeito negativo.
93	I	Não sabes?
94	C	Abana a cabeça em jeito negativo.
95	I	Obrigada pela tua participação.

Entrevista 3 realizada ao participante D - Realizada ao participante D (7 anos), no dia 13 de maio de 2013 entre as 10 Horas e 45 Minutos e as 11 Horas, aproximadamente.


N.º	Emissor	Transcrição
1	I	Eu vou realizar um trabalho para a escola e gostava de te colocar algumas perguntas e que tu me respondesses a essas perguntas. Queres participar no meu trabalho?
2	D	Quero.
3	I	Ok, obrigada.
4	I	Tens aqui um conjunto de imagens à tua frente. Podes descrever-me as imagens?
5	D	O quê?
6	I	Podes descrever-me estas imagens? O que tu vês nelas?
7		
8	D	Escrever no computador, jogar à bola...
9	I	Espera, espera, mais devagar.
10	I	Então, tu vês alguém a escrever num computador... quem?
11	D	Um senhor. Uma senhora a escrever no computador. Um homem a jogar à bola. Uma menina a jogar à bola. Um professor a ensinar. Uma professora a ensinar.
12	I	Por que é que tu achas que são professores a ensinar?
13	D	Porque estão com a bata e estão a escrever coisas no quadro.
14	D	Um rapaz numa mota. Uma rapariga numa mota. Um idoso numa mota. Uma idosa numa mota... Um idoso e uma idosa... Enganei-me naquela parte (Aponta para as imagens dos dois idosos).
15	I	Ok, muito bem.
16	I	Então, agora, eu vou colocar... ah... estes quatro excertos de música. Tu vais ouvir e depois vais responder-me com umas perguntas, está bem? Excertos de música são bocadinhos de música. São estes quatro (Aponta para os quatro excertos presentes no computador). Vou colocar, está bem?
17		<p>1.º J Haydn – Symphony 104 – 1ª Mvt</p> <p>2.º Nirvana – In Bloom</p> <p>3.º W A Mozart – Symphony No. 40 – 1ª Mvt</p> <p>4.º Pearl Jam – Even Flow</p>
18	I	Agora, vou meter novamente uma de cada vez, está bem?
19		1.º J Haydn – Symphony 104 – 1ª Mvt
20	I	Quem é que tu achas que ouve esta música? Destas imagens que tu tens aqui.
21	D	Os idosos?
22	I	Os dois idosos?
23	D	Acho que são os senhores que estão no computador.
24	I	E os dois idosos também?
25	D	Sim.

26	I	Por que é que achas que os dois idosos ouvem esta música?
27	D	Porque estes idosos têm uma coisinha...
28	I	O auscultador?
29	D	Sim, o auscultador para ouvir a música.
30	I	Sim...
31	D	Se não tivesse não ouvia música. Eu reparei que os idosos podiam ouvir a música.
32	I	E a idosa?
33	D	A idosa se calhar pode. Pode estar a ouvir na televisão ou se calhar não.
34	I	Pode estar a ouvir na televisão.
35	I	E o senhor do computador?
36	D	Pode estar a ouvir no computador.
37	I	E a senhora do computador?
38	D	Ah?
39	I	E a senhora do computador?
40	D	Pode estar a ouvir no telemóvel.
41	I	E quem é que tu achas que gosta desta música?
42	D	Ah?
43	I	Quem é que tu achas que gosta desta música?
44	D	Que gosta?
45	I	Sim. Agora já não é quem ouve é quem gosta.
46	D	O senhor da mota e a senhora da mota.
47	I	Porquê?
48	D	Porque estão na mota. E quando chegam a casa podem estar muito cansados e depois vão para a televisão e vão ouvir esta música.
49	I	Agora vou colocar o segundo, está bem?
50		<i>2.º Nirvana – In Bloom</i>
51	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
52	D	Os jogadores da bola.
53	I	Porquê?
54	D	Porque quando estão a jogar há música.
55	I	E... e o homem da bola e a mulher da bola? Ou só um?
56	D	São os dois.
57	I	São os dois?
58	D	Sim.
59	I	E quem é que tu achas que gosta desta música?
60	D	Os professores.
61	I	Porquê?
62	D	Porque... (não se compreende o que o participante diz). (...) quando é fim de semana fazer os trabalhos e agora podem ouvir a música.
63	I	Ok, muito bem. Agora vou colocar o terceiro.
64		<i>3.º W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
65	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
66	D	Podes repetir?
67	I	Posso.
68	D	Não... Pode ser o... (não se percebe o que o participante diz).
69	I	Sim, pode ser as que tu achares.
70	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
71	D	O senhor do computador.
72	I	Porquê?
73	D	Porque pode estar a ouvir a música no telefone.
74	I	Ok, muito bem.
75	I	E quem é que tu achas que gosta desta música?
76	D	O idoso.
77	I	O idoso?
78	D	Sim.
79	I	Porquê?

80	D	Porque tem os <i>phones</i> e pode ouvir de um lado e pode estar a televisão (...) ele põe o <i>phone</i> e já consegue ouvir.
81	I	Vou colocar o último, está bem?
82		4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
83	I	Quem é que tu achas que ouviu esta música?
84	D	O senhor da mota.
85	I	Porquê?
86	D	Porque pode ter um ecrã e umas colunas na mota.
87	I	Quem é que tu achas que gosta desta música?
88	D	A jogadora.
89	I	Porquê?
90	D	Porque quando está a jogar à bola em vez de estar tudo em silêncio, depois há uma música e as pessoas devem jogar.
91	I	E tu achas que é esta música que eles ouvem quando estão a jogar?
92	D	Sim.
93	I	Ok.
94	I	Qual destas músicas é que tu costumavas ouvir?
95	D	Ah?
96	I	Qual destas músicas é que tu costumavas ouvir?
97	D	Nenhuma. Nunca ouvi nenhuma dessas.
98	I	Não?
99	D	Acho que não mas se calhar já ouvi.
100	I	E qual destas músicas é que tu gostaste mais?
101	D	A quatro.
102	I	A última?
103	D	Sim.
104	I	Coloca o quarto excerto de música: 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
105	I	Por que é que tu gostaste mais desta música?
106	D	É mais de <i>rock</i> .
107	I	Por que é que tu achas que é mais de <i>rock</i> ?
108	D	Porque tem um som mais forte.
109	I	E consegues ouvir alguns instrumentos que utilizam?
110	D	A bateria... ah... ah... a guitarra. Acho que foi só isso que eu percebi que tinha. O microfone para cantar a música. E mais nada. E mas se calhar também tem um piano. Para fazer os sons agudos e os sons fracos.
111	I	Quais é que tu achas que são os instrumentos que fazem os sons agudos?
112	D	O piano, acho que sim.
113	I	Mais?
114	D	Mais nada.
115	I	Nada?
116	I	E os sons graves?
117	D	Graves?
118	I	Graves.
119	D	Ah... a flauta quando... a flauta transversal.
120	I	Sabes como se chamam estes estilos de música?
121	D	Não.
122	I	O que são para ti estilos de música?
123	D	São músicas alegres. Que eu gosto. Quando estou triste fico contente de ouvir estas músicas.
124	I	Conheces algum estilo de música?
125	D	De um qualquer?
126	I	Sim.
127	D	É sexta-feira... nossa, assim você me mata... é sexta-feira... ah...
128	I	Estás a cantar alguma canção?
129	D	Nossa, nossa, assim você me mata. Ai se eu te pego, ai ai, se eu te pego.
130	I	Achas que é um estilo de música, essa canção?
131	D	Sim. Mas há mais uma... (não se percebe que o participante diz) (...) é uma

		música... kuduru.
132	I	Kuduru?
133	D	Dançar kuduru...
134	I	Achas que também é um estilo de música?
135	D	(Não se percebe o que o participante diz) (...) tenho essas duas no meu mp3 (...) mais alegres, umas mais tristes. Umas mais rápidas. E também gosto mais: Toda a gente sabe que os homens são chatos... Não...
136	I	Essa também é um estilo de música? Essa canção?
137	D	Sim. E há outra... Toda a gente sabe que as mulheres são chatas... É assim... (Não se percebe o que o participante diz). Já não me lembro do nome (...)
138	I	Achas que essas músicas são rápidas? São lentas?
139	D	Lentas.
140	I	E são alegres ou tristes?
141	D	Alegres. (...) há uma parte (...) que põem velas na casa e gostam muito de ver novelas. Os rapazes são coisas que eu já não me lembro.
142	I	Qual é o estilo de música que tu gostas mais?
143	D	Sexta-feira... é sexta-feira... levei a semana inteira...
144	I	Achas que essa música é rápida?
145	D	É rápida.
146	I	E é alegre?
147	D	É engraçada.
148	I	Tu gostas de ouvir essa música? Costumas ouvir?
149	D	De vez em quando.
150	I	O que é para ti o estilo de música <i>rock</i> ?
151	D	Gosto de ouvir música mais alta. (...) Mas gosto do <i>rock</i> . Gosto quando eles fazem (imita quando um guitarrista desliza com os joelhos no chão e toca guitarra, ao mesmo tempo).
152	I	Ah... e vão a raspar com os joelhos no chão?
153	I	Conheces alguma banda do estilo de música <i>rock</i> ?
154	D	Abana a cabeça em jeito negativo.
155	I	Costumas ouvir música <i>rock</i> ?
156	D	Acho que não.
157	I	E costuma ver alguns cantores de <i>rock</i> na televisão?
158	D	Não.
159	I	Então como é que sabes que eles raspam com os joelhos no chão?
160	D	Já vi num filme.
161	I	E o que é para ti o estilo de música clássico?
162	D	O que é que é clássico?
163	I	Gostava que tivesses alguma ideia e me disseses. O que tu achas que é a música clássica?
164	D	Músicas alegres.
165	I	Conheces alguma música alegre do estilo clássico?
166	D	Acho que não.
167	I	Obrigada pela tua participação.
168	D	De nada.

Entrevista 4 realizada ao participante E - Realizada ao participante E (7 anos), no dia 13 de maio de 2013 entre as 11 Horas e 5 Minutos e as 11 Horas e 15 Minutos, aproximadamente.

N.º	Emissor	Transcrição
1	I	Eu vou fazer um trabalho para a minha escola e gostava que tu me respondesses a umas perguntas para depois eu poder analisar melhor as tuas respostas. Queres participar no meu trabalho?
2	E	Sim.
3	I	Não te importas?
4	E	Não.
5	I	Tens aqui um conjunto de imagens à tua frente. Podes descrever-me o que tu vês nas imagens?
6		
7	I	O que é que tu vês nessa imagem? (Aponta para o motoqueiro)
8	E	O senhor a andar na mota. E isto é uma menina a andar na mota. Um velho. Uma velhinha. Um homem a jogar à bola. Uma mulher a jogar à bola. Um homem no computador. A mulher no computador.
9	I	O que é que eles têm mais em cima da mesa para além do computador?
10	E	Teclas. O telefone.
11	I	Sim.
12	E	O senhor no quadro... a senhora no quadro.
13	I	O que é que achas que eles estão a fazer no quadro?
14	E	São professores.
15	I	Ok, muito bem.
16	E	Estão a ensinar os alunos.
17	I	Está bem.
18	I	Agora, eu vou colocar quatro excertos de música. Excertos são bocadinhos de música para tu ouvires. E depois vais-me responder a umas perguntas. Pode ser?
19	E	Sim.
20		<p>1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i></p> <p>2.º <i>Nirvana – In Bloom</i></p> <p>3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i></p> <p>4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i></p>
21	I	Agora, eu vou colocar novamente uma de cada vez, está bem?
22	E	Sim.
23		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
24	I	Quem é que tu achas que ouve esta música? Destas imagens que tens aí.
25	E	O meu pai.

26	I	Diz?
27	E	O meu pai.
28	I	Não. Destas imagens que tens aqui à frente.
29	E	O quê? Quem? A música?
30	I	Quem é que tu achas que ouve esta música que ouviste agora no computador?
31	E	Não se compreende o que o participante diz.
32	I	Sim. Queres que eu coloque outra vez?
33	E	Afirma com a cabeça.
34	I	Quem é que tu achas que ouve?
35	E	Daqui das imagens?
36	I	Sim, das imagens.
37	I	Qual é que é essa imagem? (Aponta para o motoqueiro).
38	E	O senhor a andar na mota.
39	I	Porquê?
40	E	Porque na mota dá essa música.
41	I	E quem é que tu achas que gosta desta música?
42	I	Qual é que é essa imagem? (Aponta para o futebolista).
43	E	Um homem a jogar à bola.
44	I	E por que é que tu achas que ele gosta?
45	E	Porque a música é de futebol.
46	I	Vou passar ao próximo, está bem?
47	E	Sim.
48		<i>2.º Nirvana – In Bloom</i>
49	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
50	E	A mulher que está no computador.
51	I	Porquê?
52	E	Porque a música dá no computador dela.
53	I	E achas que ela gosta de ouvir?
54	E	Afirma com a cabeça.
55	I	Quem é que achas que gosta desta música?
56	E	A senhora a andar na mota.
57	I	Porquê?
58	E	Porque na mota dela também dá música.
59	I	E achas que ela gosta?
60	E	Sim.
61	I	Ok.
62	I	Vou passar ao próximo, sim?
63	E	Sim.
64		<i>3.º W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
65	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
66	E	O professor.
67	I	Porquê?
68	E	Porque a música é de professor. E de professora.
69	I	Ouvem os dois? Achas que o professor e a professora gostam desta música?
70	E	Sim.
71	I	Gostam não, ouvem.
72	E	Ouvem...
73	I	E quem é que tu achas que gosta desta música?
74	E	O homem no computador.
75	I	Porquê?
76	E	Porque dá no computador.
77	I	Ok.
78	I	Vou passar ao último, sim?
79	E	Sim.
80		<i>4.º Pearl Jam – Even Flow</i>
81	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
82	I	Qual é que é essa imagem? (Aponta para a imagem da idosa).
83	E	A velha.

84	I	Por que é que tu achas?
85	E	Porque ela gosta. E o velho.
86	I	E o velho também?
87	E	Sim.
88	I	Por que é que achas que o velho gosta também?
89	E	Porque o velho está a ouvir música daqui (Aponta para o auscultador).
90	I	O velho está a ouvir música dos auscultadores?
91	E	Sim. Está a ouvir daqui (Aponta para o auscultador).
92	I	Muito bem.
93	I	E qual destas músicas é que tu costumavas ouvir? Destas quatro?
94	E	A última.
95	I	Vou colocar outra vez, está bem? 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
96	I	Onde é que tu costumavas ouvir esta música?
97	E	Aonde?
98	I	Sim.
99	E	No meu pai.
100	I	Com o teu pai?
101	E	Sim, com o meu pai Joel.
102	I	Em casa?
103	E	Em casa dele.
104	I	E qual destas músicas é que gostaste mais?
105	E	Da primeira.
106	I	Vou colocar outra vez, está bem? 1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
107	I	Por que é que tu gostas mais desta música?
108	E	Porque... porque... porque a música é de tatuadores.
109	I	Já fizeste alguma tatuagem?
110	E	Abana a cabeça em jeito negativo.
111	I	Não? Então como é que sabes que esta música é de tatuadores?
112	E	Porque (...) na segunda imagem da música há um senhor a tatuar.
113	I	Sabes como se chamam estes estilos musicais, destas músicas?
114	E	Não.
115	I	Não tens nenhuma ideia?
116	E	Os homens da música?
117	I	Não. Os estilos musicais.
118	E	Estilos é o quê?
119	I	O que são para ti estilos musicais?
120	I	Eu gostava que tu tivesses... me dissesse alguma ideia, que tu tenhas. Tens alguma ideia?
121	E	Começa a ler o título da canção que observa no computador.
122	I	Achas que aquela música é um estilo musical?
123	I	Qual é que é um estilo musical? Esta? É a última? Vou meter outra vez: 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
124	I	Qual é que é o estilo musical que tu achas que é esta música?
125	E	Começa a ler o título da canção presente no computador.
126	I	Achas que o nome da música é então um estilo musical?
127	E	Sim.
128	I	Chama-se <i>Pearl Jam</i> .
129	E	<i>Pearl Jam</i> .
130	I	Achas que é um estilo musical, <i>Pearl Jam</i> ?
131	E	Afirma com a cabeça.
132	I	Conheces algum estilo de música?
133	E	Ah?
134	I	Conheces algum estilo de música?
135	I	O <i>Pearl Jam</i> ?
136	E	Afirma com a cabeça.
137	I	Ah... E o que é para ti o estilo de música <i>rock</i> ?

138	E	Ah?
139	I	O que é para ti o estilo de música ?
140	E	Aponta para o último excerto que observa no computador.
141	I	A última? <i>Pearl Jam</i> ?
142	E	Sim.
143	I	Porquê?
144	I	Porque quando o homem está a cantar, está a abanar a cabeça?
145	E	Sim. Como o <i>rock and roll</i> .
146	I	E o que é para ti o estilo de música clássico?
147	E	Clássico? Qual é a música clássico?
148	I	Eu gostava que tu tivesses também uma ideia e me disseses.
150	E	Ah... (Lê o título do segundo excerto que observa no computador).
151	I	Então, achas que a segunda música é do estilo de música clássico?
152	E	Sim.
153	I	Vou colocar outra vez, está bem? <i>2.º Nirvana – In Bloom</i>
154	I	Achas que este é um estilo de música clássico? Porquê?
155	E	Porque o homem quando está a cantar, está assim... (abanar a cabeça).
156	I	O homem quando está a cantar abana a cabeça?
157	I	Então, qual é a diferença entre o estilo de música <i>rock</i> e o estilo de música clássico?
158	E	Ah?
159	I	Se nos dois abanam a cabeça!
160	E	Começa a ler as perguntas que encontra no guião da entrevista.
161	I	Qual é que é a diferença entre o estilo de música <i>rock</i> e o estilo de música clássico? Disseste que os dois abanavam a cabeça, certo?
162	I	Então qual é que é a diferença? Achas que existe alguma diferença ou achas que não?
163	E	Um homem é aquele muito forte, tem uma guitarra a cantar assim... tem uma guitarra e está a cantar ao mesmo tempo. O outro... o outro está a cantar e o outro homem está com a guitarra e há outro homem no piano.
164	I	Ah... então espera. Deixa-me eu ver se percebi. Então tu achas que no estilo de música <i>rock</i> , o homem tem uma guitarra, está a abanar a cabeça e está a cantar, certo?
165	E	Ao mesmo tempo.
166	I	Ao mesmo tempo. E o estilo de música clássico...
167	E	É um que está no piano, um que está na guitarra e outro que está a cantar.
168	I	E abana a cabeça?
169	E	Sim.
170	I	Abana também?
171	E	Sim.
172	I	Obrigada pela tua participação.

ANEXO XVIII - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA B

Transcrição da entrevista B

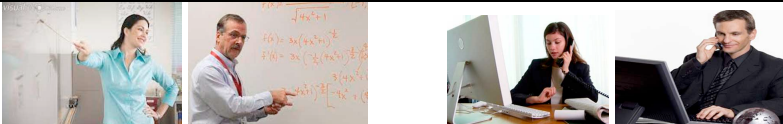
Transcrição das entrevistas realizadas no final do estudo a quatro alunos, pertencentes a uma turma do 1.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico, numa escola de Leiria.


Para o desenvolvimento do estudo foi preparado um guião de entrevista semiestruturada. As entrevistas foram realizadas individualmente, a cada um dos participantes.

O presente anexo corresponde à transcrição das entrevistas realizadas no início do estudo, organizadas segundo a letra do alfabeto atribuída a cada participante (B, C, D, E). Encontra-se ainda presente a seguinte convenção: I – Investigadora, que corresponde às falas da estagiária investigadora.

Durante a entrevista, a estagiária investigadora optou por repetir algumas respostas dos participantes, uma vez que os participantes utilizavam um tom de voz baixo e ao escutar as gravações as respostas poderiam não ser nítidas.

Entrevista 1 realizada ao participante B - Realizada ao participante B (7 anos), no dia 4 de junho de 2013 entre as 10 Horas e as 10 Horas e 12 Minutos, aproximadamente.


N.º	Emissor	Transcrição
1	I	Olá. Vou fazer mais umas perguntas para terminar aquele trabalho que eu tinha começado. Tu não te importas de responder às minhas perguntas?
2	B	Não.
3	I	Obrigada.
4	I	Tens aqui este conjunto de imagens. Lembras-te destas imagens?
5		

		
6	B	Sim.
7	I	Então, tu agora vais ouvir novamente aqueles excertos de música que ouviste da outra vez e depois vais responder a umas perguntas. Pode ser?
8	B	Pode.
9	I	Vamos ouvir os quatro excertos seguidos. Pode ser? E depois ouvimos um a um.
10		<p>1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i> 2.º <i>Nirvana – In Bloom</i> 3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i> 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i></p>
11	I	Então agora vou colocar-te algumas questões, está bem?
12	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
13		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
14	B	(Aponta para a imagem da idosa).
15	I	Quem? Qual é que é essa imagem?
16	B	A velhinha.
17	I	E por que é que tu achas que a velhinha ouve esta música?
18	B	Acho que sim...
19	I	Porque sim? Mas porquê? Achas que ela gosta de ouvir em casa?
20	B	Acho que ela gosta de ouvir em casa.
21	I	E quem é que tu achas que gosta desta música?
22	B	Gosta... gosta... gosta... A professora.
23	I	Por que é que tu achas que a professora gosta desta música?
24	B	Porque...
25	I	Achas que ela costuma ouvir onde? Hum?
26	B	Em casa...
27	I	Sozinha? Com alguém?
28	B	Com alguém.
29	I	Com alguém?
30	B	Sim.
31	I	Agora vamos ouvir outro excerto, está bem?
32		2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
33	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
34	B	(Aponta para o empresário).
35	I	Qual é que é?
36	B	O senhor a ver o computador.
37	I	Porquê?
38	B	Porque pode estar a ouvir no computador.
39	I	E quem é que tu achas que gosta desta música?
40	B	(Aponta para a motoqueira).
41	I	E qual é que é essa imagem?
42	B	A senhora a andar de mota.
43	I	Porquê? Achas que ela gosta desta música?
44	B	Não se percebe o que o participante diz.
45	I	Onde é que tu achas que ele gosta de ouvir a música?
46	B	Em casa.
47	I	Vamos ouvir outro, está bem?
48		3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
49	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?

50	B	(Aponta para a imagem do idoso).
51	I	Qual é que é aquela imagem?
52	B	O velhinho.
53	I	Porquê?
54	B	Porque está com os auscultadores.
55	I	Achas que ele está a ouvir a música nos auscultadores?
56	B	Sim.
57	I	Quem é que achas que gosta desta música?
58	B	Gosta?
59	B	(Aponta para a imagem do professor).
60	I	O professor? Porquê?
61	B	Pode estar a ouvir na aula.
62	I	Vamos ouvir o último, está bem?
63		4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
64	I	Quem é que tu achas que ouve esta música?
65	B	(Aponta para a imagem do...).
66	I	Qual é que é essa imagem?
67	B	Não se percebe o que o participante diz.
68	I	E quem é que achas que gosta desta música?
69	B	(Aponta para a imagem da empresária).
70	I	Qual é essa imagem?
71	B	A senhora do computador.
72	I	Porquê?
73	B	Porque pode estar a ouvir no computador.
74	I	Qual destas músicas é que tu costumavas ouvir?
75	B	Nenhuma.
76	I	Nenhuma delas?
77	B	Não.
78	I	Qual destas músicas é que tu gostaste mais?
79	B	(Aponta para um excerto que observa no computador).
80	I	Desta? Vamos ouvir outra vez? 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
81	I	E por que é que tu gostas mais desta música?
82	B	Não se percebe o que o participante diz.
83	I	Tem mais quê?
84	B	Não se percebe o que o participante diz.
85	I	Mais gosto?
86	I	Costumas ouvir esta música?
87	B	Não se percebe o que o participante diz.
88	I	E sabes como se chamam estes estilos de música?
89	B	<i>Rock.</i>
90	I	Qual delas?
91	B	Esta (Aponta para o último excerto) e a segunda.
92	I	Esta? 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
93	B	Sim. E a segunda.
94	I	E esta? 2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
95	B	Sim.
96	I	Também é <i>rock</i> ?
97	B	Sim.
98	I	E as outras duas? Sabes? Vamos ouvir outra vez? 1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i> E agora vamos ouvir esta? 3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
99	B	Ópera.
100	I	Ópera?


		Achas que são as duas Ópera?
101	B	Afirma com a cabeça.
102	I	O que são para ti estilos de música?
103	B	É tipo... <i>rock</i> . E Ópera também é um estilo de música.
104	I	Quais são os estilos musicais que tu conheces?
105	B	<i>Rock</i> , Hip Hop, <i>rock'n roll</i> .
106	I	Lembraste de alguma canção do <i>rock'n roll</i> ?
107	B	Não.
108	I	E de Ópera?
109	B	Abana a cabeça em jeito negativo.
110	I	O que é para ti o estilo de música ?
111	B	Muitos instrumentos a tocar ao mesmo tempo.
112	I	Quais instrumentos?
113	B	Não se percebe o que o participante diz.
114	I	E o que é para ti o estilo de música clássico?
115	B	Ópera.
116	I	E quais são os instrumentos que tu ouves na Ópera?
117	B	Violino, trompete, flauta transversal.
118	I	Obrigada pela tua participação.

Entrevista 2 realizada ao participante C - Realizada ao participante C (6 anos), no dia 4 de junho de 2013 entre as 10 Horas e 15 Minutos e as 10 Horas e 23 Minutos, aproximadamente.

N.º	Emissor	Transcrição
1	I	Vou colocar-te algumas perguntas para acabarmos o nosso trabalho. Não te importas de responder às minhas perguntas?
2	C	Não.
3	I	Obrigada.
4	I	Lembras-te deste conjunto de imagens?
5		
6	C	Sim.
7	I	Vamos ouvir novamente os quatro excertos de música, os mesmos que ouvimos da outra vez e depois respondes-me a umas perguntas, pode ser?
8	C	Sim.
9	I	Vamos ouvir os quatro excertos seguidos.
10		<p>1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i> 2.º <i>Nirvana – In Bloom</i> 3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i> 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i></p>
11	I	Agora vamos ouvir um de cada vez.
12		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
13	I	Quem é que ouve esta música?
14	C	É o velhinho.
15	I	Porquê?
16	C	Porque é uma pessoa de idade. Porque a música é calminha e deve gostar da música.
17	I	Ok.
18	I	E quem é que gosta desta música?
19	C	A professora.
20	I	Porquê?
21	C	Porque também deve gostar e a música é um bocadinho calminha.
22	I	Vamos passar à segunda?
23	C	Pode ser.
24		2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
25	I	Quem ouve esta música?
26	C	A pessoa de idade. Deve gostar da música e a música também é calminha.
27	C	É mais calminha.
28	I	E quem gosta desta música?
29	C	Ah... O professor que está a dar aulas.
30	I	Porquê?
31	C	Porque deve estar a dar aulas e gosta desta música e quer ouvi-la.


32	I	Achas que ouve durante as aulas?
33	C	Se calhar.
34	I	Vamos passar ao terceiro?
35		3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
36	I	Quem é que ouve esta música?
37	C	A senhora que está ao telefone.
38	I	Porquê?
39	C	Porque (não se percebe o que o participante diz).
40	I	Porquê?
41	C	Porque deve gostar desta música. E é calma.
42	I	E quem gosta desta música?
43	C	O senhor que está ao telefone. Porque deve estar no computador e gosta de ouvir, se calhar, também.
44	C	E por isso deve estar contente.
45		4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
46	I	Quem ouve esta música?
47	C	O senhor que está a andar na mota deve gostar da música quando está a andar de mota.
48	I	E quem gosta desta música?
49	C	A senhora que está a andar de mota deve gostar da música porque está a andar de mota.
50	I	Qual destas músicas costumavas ouvir?
51	C	Nenhuma.
52	I	E qual destas músicas gostaste mais?
53	C	Da primeira.
54	I	Vou colocar outra vez, está bem?
55	C	Ah, não. Da quarta.
56	I	Da quarta?
57	C	Sim.
58		4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
59	I	Gostaste mais desta?
60	C	Sim.
61	I	Porquê?
62	C	Porque o som é bonito e é calminha.
63	I	Sabes como se chamam estes estilos musicais?
64	C	Não.
65	I	O que são para ti estilos musicais?
66	C	Não sei.
67	I	O que é para ti o estilo de música?
68	C	É bonito.
69	I	Que instrumentos é que achas que podemos ouvir no estilo de música <i>rock</i> ?
70	C	Não sei.
71	I	O que é para ti o estilo de música clássico?
72	C	É bonito também.
73	I	E sabes algum instrumento que nós ouvimos
74	C	Não.
75	I	Obrigada pela tua participação.

Entrevista 3 realizada ao participante D - Realizada ao participante D (7 anos), no dia 4 de junho de 2013 entre as 10 Horas e 30 Minutos e as 10 Horas e 38 Minutos, aproximadamente.

N.º	Emissor	Transcrição
1	I	Eu vou colocar-te algumas perguntas e vou acabar o trabalho que começámos da outra vez. Achas que me podes responder às perguntas?
2	D	Sim.
3	I	Lembras-te deste conjunto de imagens?
4	D	Sim.
5		
6	I	Vamos ouvir aqueles quatro excertos novamente, está bem?
7	D	Onde está a seta? (do computador)
8		<p>1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i> 2.º <i>Nirvana – In Bloom</i> 3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i> 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i></p>
9	I	Vou colocar-te agora umas perguntas e vamos ouvir um dos excertos de música de cada vez. Pode ser?
10		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
11	I	Quem é que ouve esta música?
12	D	Os professores.
13	I	Porquê?
14	D	Porque é calma e quando estão a fazer a aula e quando estão tristes, ouvem a música e ficam mais alegres.
15	I	Quem é que gosta desta música?
16	D	Gosta?
17	I	Sim.
18	D	Também os professores.
19	I	Porquê?
20	D	Porque quando estão nas aulas... ouvem, gostam desta e ouvem é porque gostam das duas maneiras. Gostam de ouvir e gostam...
21	I	E ouvem.
22	D	Sim.
23	I	E ouvem nas aulas.
24	I	Com os alunos ou sem os alunos?
25	D	Com os alunos.
26		2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
27	I	Quem é que ouve esta música?
28	D	Os jogadores da bola.
29	I	Porquê?
30	D	Porque... é rápida e forte.

31	I	Quem é que gosta desta música?
32	D	Também os jogadores da bola.
33	I	Porquê?
34	D	Porque gostam, também ouvem.
35	I	Vamos passar ao próximo.
36		3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
37	I	Quem é que ouve esta música?
38	D	Os idosos.
39	I	Porquê?
40	D	Porque ela é muito calma para eles.
41	I	Quem é que gosta desta música?
42	D	Os idosos.
43	I	Porquê?
44	D	Porque se ouvem também gostam.
45	I	Vamos passar ao último?
46		4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
47	I	Quem é que ouve esta música?
48	D	Os senhores da mota.
49	I	Porquê?
50	D	Porque quando estão a andar de mota, têm um rádio e ouvem esta música.
51	I	Quem é que gosta desta música?
52	D	Hum... os homens do computador.
53	I	Porquê?
54	D	Porque quando estão no computador podem estar a ouvir essas músicas.
55	I	E achas que ouvem no computador, então?
56	D	Sim.
57	I	Qual destas músicas costumavas ouvir?
58	D	Nenhuma.
59	I	Qual destas músicas gostaste mais?
60	D	Ah... a quarta e a segunda.
61	I	Vou pôr outra vez, está bem?
62		2.º <i>Nirvana – In Bloom</i> 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
63	I	Por que é que tu gostaste mais destas músicas?
64	D	Ah... São fortes e são rápidas.
65	I	Sabes como se chamam estes estilos musicais?
66	D	Não.
67	I	O que são para ti estilos musicais?
68	D	São coisas alegres. Músicas alegres.
69	I	E músicas tristes, não?
70	D	Não.
71	I	O que é para ti o estilo de música <i>rock</i> ?
72	D	Porque as músicas são mais rápidas e têm um som mais alto.
73	I	E o que é para ti o estilo de música clássico?
74	D	É calma... e podemos adormecer a ouvir essa música.
75	I	Obrigada pela tua participação.
76	D	De nada.

Entrevista 4 realizada ao participante E - Realizada ao participante E (7 anos), no dia 4 de junho de 2013 entre as 10 Horas e 45 Minutos e as 11 Horas, aproximadamente.

N.º	Emissor	Transcrição
1	I	Eu vou colocar-te mais algumas questões para acabar o trabalho que começámos da outra vez. E achas que me podes responder a algumas perguntas?
2	E	Sim.
3	I	Lembras-te deste conjunto de imagens que viste da outra vez?
4	E	Afirma com a cabeça.
5	I	Ok.
6		
7	I	Agora nós vamos ouvir os quatro excertos de música que ouviste da outra vez, pode ser?
8	E	Sim.
9		<p>1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i> 2.º <i>Nirvana – In Bloom</i> 3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i> 4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i></p>
10	I	Agora vamos ouvir uma a uma. Um excerto musical de cada vez e vais responder a algumas questões, pode ser?
11	E	Sim.
12		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
13	I	Quem é que ouve esta música?
14	E	O velho e a velha.
15	I	Porquê?
16	E	Porque eles gostam de ouvir... (não se percebe o que participante diz).
17	I	Daqui onde? O velho ouve no auscultador?
18	E	E ela ouve no rádio.
19	I	E quem é que gosta desta música?
20	E	O professor e a professora.
21	I	Porquê?
22	E	Porque esta música é de professores.
23	I	Onde é que achas que eles ouvem esta música?
24	E	No rádio.
25	I	Vamos ouvir os outros excertos, está bem?
26		2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
27	I	Quem é que ouve esta música?
28	E	O que está no computador... e o homem no computador e a menina no computador.

29	I	Porquê?
30	E	Porque esta música é de quem trabalha no computador.
31	I	Achas que eles ouvem no computador? A música?
32	E	E no telefone.
33	I	No telefone também?
34	E	Não... no telefone deles. Não é no telefone da secretária.
35	I	E quem é que gosta desta música?
36	E	O futebolista e a futebolista.
37	I	Porquê?
38	E	Porque esta música é de futebolista.
39	I	Vamos ouvir o outro?
40	E	Sim.
41		<i>3.º W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
42	I	Quem é que ouve esta música?
43	E	O que está na mota e a que está na mota.
44	I	Ok. O motoqueiro e a motoqueira. Porquê?
45	E	Porque... porque eles andam numa mota e esta música tem a ver com o jogo da corrida das motas.
46	I	E quem é que gosta desta música?
47	E	O velho e o futebolista.
48	I	Porquê?
49	E	Porque o velho ouve aqui...
50	I	No auscultador?
51	E	Sim.
52	E	E a música tem a ver com o futebol.
53	I	Vamos ouvir o próximo?
54	E	Sim.
55		<i>4.º Pearl Jam – Even Flow</i>
56	I	Quem é que ouve esta música?
57	E	O professor e a futebolista.
58	I	Porquê?
59	E	Porque... porque afinal este ouve no rádio...
60	I	O professor ouve no rádio?
61	E	Sim.
62	E	E este ouve no jogo.
63	I	E a futebolista ouve no jogo?
64	E	Sim.
65	I	E quem é que gosta desta música?
66	E	O que está no computador e o homem na mota.
67	I	Porquê?
68	E	Porque o homem que está aqui tem a ver com a mota.
69	I	E o outro? tem a ver com o quê? A outra imagem?
70	E	Qual imagem?
71	I	Tu escolheste duas não foi? O motoqueiro e o homem do computador. Por que é que o homem do computador gosta da música?
72	E	Porque... porque... porque é de <i>rock'n roll</i> e também é de <i>karaoke</i> .
73	I	Qual destas músicas é que costumavas ouvir?
74	E	Põe outra vez.
75	I	Todas?
76	E	Não. Põe a última.
77	I	A última?
78	E	Sim.
79		<i>4.º Pearl Jam – Even Flow</i>
80	E	Esta.
81	I	Costumas ouvir esta música?
82	E	Sim.

83	I	Onde é que tu costumavas ouvir?
84	E	Na casa do meu pai.
85	I	E qual destas músicas é que gostaste mais?
86	E	Da última.
87	I	Porquê?
88	E	Porque é de <i>karaoke</i> e de <i>rock'n roll</i> .
89	I	Sabes como se chamam estes estilos musicais dos quatro excertos? Queres ouvir outra vez?
90	E	Ah... é esta?
91	I	Não. Estas estão aqui do computador.
92	I	Vamos ouvir aqui esta primeira.
93		1.º <i>J Haydn – Symphony 104 – 1st Mvt</i>
94	I	Qual é que é o estilo musical desta canção?
95	E	É calma.
96	I	Mas é o estilo de música calmo?
97	E	Hum?
98	I	O estilo musical é calmo?
99	E	Sim.
100	I	E desta?
101		2.º <i>Nirvana – In Bloom</i>
102	I	Qual é que é o estilo musical desta?
103	E	<i>karaoke</i> e <i>rock'n roll</i> .
104	I	E desta?
105		3.º <i>W A Mozart – Symphony No. 40 – 1st Mvt</i>
106	E	É calma...
107	I	É um estilo musical calmo?
108	E	Sim.
109	I	E esta? A última?
110		4.º <i>Pearl Jam – Even Flow</i>
111	I	Qual é que é este estilo musical?
112	E	<i>karaoke</i> e <i>rock'n roll</i> .
113	I	O que são para ti estilos musicais?
114	E	Destas... (Aponta para as imagens).
115	I	Não. Não são das imagens agora. Estou a perguntar o que são para ti estilos musicais?
116	E	Para mim?
117	I	Sim.
118	I	Tens de falar de mais perto.
119	E	Estilos musicais...
120	I	O que é que são para ti estilos musicais?
121	E	Não há nada certo ou errado?
122	I	Não. Não há nada certo ou errado. É só o que tu pensas que é.
123	E	Tem a ver com tudo.
124	I	Com o quê?
125	E	Com a escola. Tudo da escola.
126	I	Tudo da escola?
127	E	Sim.
128	I	Quais são os estilos musicais que tu conheces?
129	E	<i>karaoke</i> e <i>rock'n roll</i> . E calmo.
130	I	Qual é o estilo musical que tu gostas mais?
131	E	A última. <i>Karaoke</i> e <i>rock'n roll</i> .
132	I	Lembras-te de alguma canção desse estilo musical para além desta?
133	E	É quem canta assim... (Abana a cabeça).
134	I	Quem abana a cabeça?
135	E	Sim.
136	I	Não te lembras de nenhuma banda?
137	E	Tem a ver com a bateria, com a guitarra, com o piano e com o bricofone.
138	I	Com o microfone?

139	E	Sim.
140	I	O que é para ti o estilo de música <i>rock</i> ?
141	E	Para mim?
142	I	Sim. O que é que tu pensas que é?
143	E	<i>Rock é karaoke.</i>
144	I	E o que é pra ti o estilo de música clássico?
145	E	É calminho.
146	I	Obrigada pela tua participação.

ANEXO XIX - PROPOSTA EDUCATIVA: ESTILO DE MÚSICA ROCK

Organizadores	Objetivos	Descrição da atividade	MT ¹	Recursos
Percepção sonora e musical	Identificação auditiva de instrumentos musicais.	<p>* Os alunos escutam a canção dos Xutos & Pontapés – <i>A Minha Casinha</i>, marcam a pulsação com ajuda da estagiária investigadora e dialogam entre si sobre os instrumentos que consideram ouvir ao longo da canção.</p> <p>São colocadas as seguintes questões:</p> <ul style="list-style-type: none"> * “Ouvimos muitos instrumentos a tocarem ou nem por isso?”; * “Quem me sabe dizer o nome desta banda musical?”; * “Será que é um cantor ou mais do que um?”; * “Quem é que vocês acham que ouviu esta música?”; * “Quem é que vocês acham que gosta desta música?”. <p>Para marcar a pulsação adota-se a seguinte estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * 1.º a estagiária investigadora; * 2.º a estagiária investigadora e os alunos; * 3.º (se possível) só os alunos. <p>* Os alunos aprendem a letra da canção, lendo-a no quadro e cantando em grande grupo sem e com acompanhamento da canção.</p> <p>Para a aprendizagem da letra adota-se a seguinte estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * 1.º os alunos leem a letra no quadro; * 2.º os alunos leem a letra marcando a pulsação; * 3.º os alunos cantam a letra, utilizando a memória, com acompanhamento da canção. 	Trabalho em grande grupo.	Computador Colunas Canção ²
Interpretação e Comunicação	Cantar em grupo utilizando a memória.	<p>* Cada aluno, depois de marcar a pulsação em grande grupo, cria um timbre (por exemplo, bater palmas, bater com os cotovelos na mesa, bater com as mãos nos ombros, etc.) para acompanhar a canção, de forma a marcar a pulsação, tendo também em conta diferentes alturas do som (alto, baixo).</p> <p>Na criação de um timbre, adota-se a seguinte estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * 1.º cada aluno marca a pulsação com o timbre escolhido; * 2.º os alunos marcam a pulsação fila a fila; * 3.º os alunos marcam a pulsação em conjunto; * 4.º os alunos marcam a pulsação em conjunto com acompanhamento da canção. 	Trabalho em grande grupo.	Quadro
Criação e Experimentação	Criar acompanhamentos.	<p>* Cada aluno, depois de marcar a pulsação em grande grupo, cria um timbre (por exemplo, bater palmas, bater com os cotovelos na mesa, bater com as mãos nos ombros, etc.) para acompanhar a canção, de forma a marcar a pulsação, tendo também em conta diferentes alturas do som (alto, baixo).</p> <p>Na criação de um timbre, adota-se a seguinte estrutura:</p> <ul style="list-style-type: none"> * 1.º cada aluno marca a pulsação com o timbre escolhido; * 2.º os alunos marcam a pulsação fila a fila; * 3.º os alunos marcam a pulsação em conjunto; * 4.º os alunos marcam a pulsação em conjunto com acompanhamento da canção. 	Trabalho em grande grupo.	
Culturas musicais nos contextos	Identificar estilos.	<p>* Os alunos conversam com a estagiária investigadora sobre o estilo de música da canção (rock).</p> <p>* Cada aluno realiza um desenho, tendo em conta duas questões “Quem ouviu esta música?” e “Quem gosta desta música?”. Os alunos apresentam o seu desenho.</p>	Trabalho em grande grupo. Trabalho individual e em grande grupo.	Folha para a realização do desenho

Bibliografia

EDUCAÇÃO, M. (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico – 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação.
 VASCONCELOS, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (s.l.): APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical.

¹ Metodologia de trabalho.

² Consultado a 10 de abril de 2013, em <http://www.youtube.com/watch?v=j4ODof4BhY>.

ANEXO XX - PROPOSTA EDUCATIVA: ESTILO DE MÚSICA CLÁSSICO

Organizadores	Objetivos	Descrição da atividade	MT ¹	Recursos
Percepção sonora e musical	Identificação auditiva de instrumentos musicais.	<ul style="list-style-type: none"> * Os alunos escutam a <i>Symphony No. 101 - The Clock</i> de Joseph Haydn, marcam a pulsação com ajuda da estagiária investigadora e dialogam entre si sobre os instrumentos que consideram ouvir ao longo da sinfonia. São colocadas as seguintes questões: <ul style="list-style-type: none"> * "Quem é que vocês acham que ouviu esta música?"; * "Quem é que vocês acham que gosta desta música?". Para marcar a pulsação os alunos imitam o ponteiro dos segundos de um relógio (dado que o nome da sinfonia é <i>The Clock</i>) e adota-se a seguinte estrutura: <ul style="list-style-type: none"> * 1.º a estagiária investigadora bate com um pé de cada vez no chão; * 2.º a estagiária investigadora e os alunos batem com um pé de cada vez no chão; * 3.º (se possível) só os alunos batem com um pé de cada vez no chão. 	Trabalho em grande grupo.	Computador; Colunas; Sinfonia ²
Interpretação e Comunicação	Comentar audições de música gravada.	<ul style="list-style-type: none"> * Os alunos marcam o compasso da sinfonia, adotando a mesma estrutura explicada em cima. * Os alunos observam e escutam uma orquestra a fim de visualizarem e comentarem os instrumentos utilizados e a função de cada músico e maestro. 	Trabalho em grande grupo.	Orquestra ¹
Criação e Experimentação	Criar acompanhamentos.	<ul style="list-style-type: none"> * Cada aluno, depois de marcar a pulsação em grande grupo, cria um timbre (por exemplo, bater palmas, bater com os cotovelos na mesa, bater com as mãos nos ombros, etc.) para acompanhar a canção, de forma a marcar a pulsação, tendo também em conta diferentes alturas do som (alto, baixo). Na criação de um timbre, adota-se a seguinte estrutura: <ul style="list-style-type: none"> * 1.º cada aluno marca a pulsação com o timbre escolhido; * 2.º os alunos marcam a pulsação fila a fila; * 3.º os alunos marcam a pulsação em conjunto; * 4.º os alunos marcam a pulsação em conjunto com acompanhamento da canção. 	Trabalho em grande grupo.	
Culturas musicais nos contextos	Identificar estilos.	<ul style="list-style-type: none"> * Os alunos conversam com a estagiária investigadora sobre o estilo de música da canção (rock) e comparam o estilo de música da canção escutada na primeira proposta educativa com a escutada na presente proposta educativa. Os critérios de comparação são, por exemplo, os instrumentos, a altura do som e a presença de vocalista. * Cada aluno realiza um desenho, tendo em conta duas questões "Quem ouviu esta música?" e "Quem gosta desta música?". Os alunos apresentam o seu desenho. 	Trabalho individual e em grande grupo.	Folha para a realização do desenho.

Bibliografia

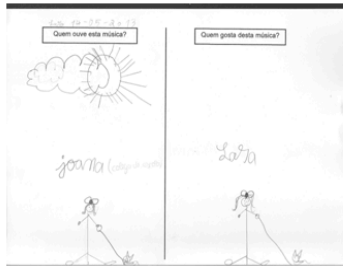
EDUCAÇÃO, M. (2004). *Organização Curricular e Programas - Ensino Básico - 1.º Ciclo*. Mem Martins: Departamento de Educação.

VASCONCELOS, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. (s.l.): APEM - Associação Portuguesa de Educação Musical.

¹ Metodologia de trabalho

² Consultado a 10 de abril de 21013, em <http://www.youtube.com/watch?v=OskgDQqSsM>.

ANEXO XXI - DESENHOS DO ESTILO DE MÚSICA ROCK



Desenho 1 – Desenho realizado pela participante A do pré teste.



Desenho 2 – Desenho realizado pelo participante B no estudo.



Desenho 3 – Desenho realizado pela participante C no estudo.



Desenho 4 – Desenho realizado pelo participante D no estudo.



Desenho 5 – Desenho realizado pelo participante E no estudo.



Desenho 6 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 7 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 8 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 9 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 10 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 11 – Desenho realizado por um aluno.

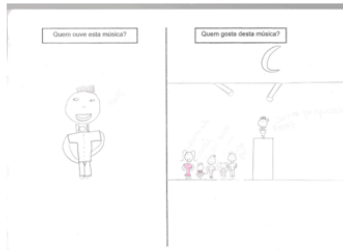


Desenho 12 – Desenho realizado por um aluno.

Refletindo sobre a Prática Pedagógica
Ao som dos estilos musicais rock e clássico



Desenho 13 – Desenho realizado por um aluno.



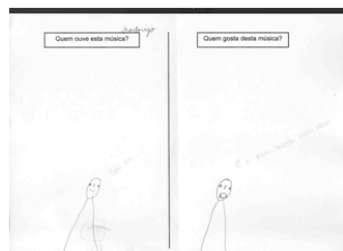
Desenho 14 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 15 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 16 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 17 – Desenho realizado por um aluno.



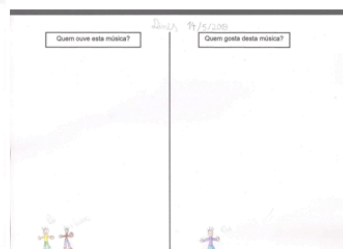
Desenho 18 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 19 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 20 – Desenho realizado por um aluno.

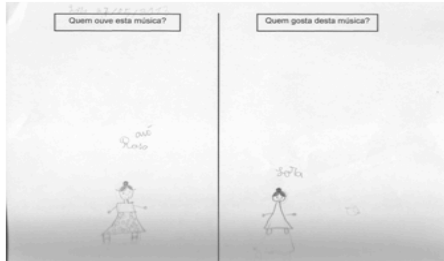


Desenho 21 – Desenho realizado por um aluno.

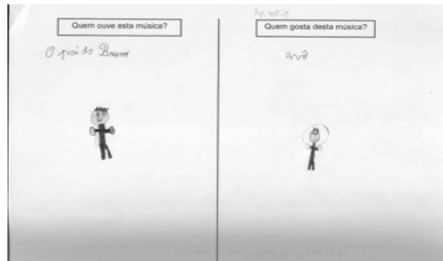


Desenho 22 – Desenho realizado por um aluno.

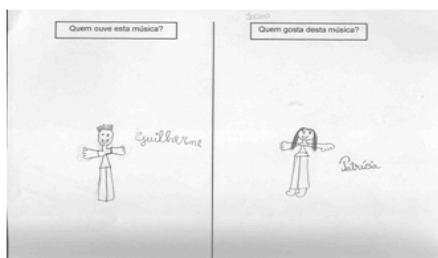
ANEXO XXII - DESENHOS DO ESTILO DE MÚSICA CLÁSSICO



Desenho 1 – Desenho realizado pela participante A do pré teste, no estudo.



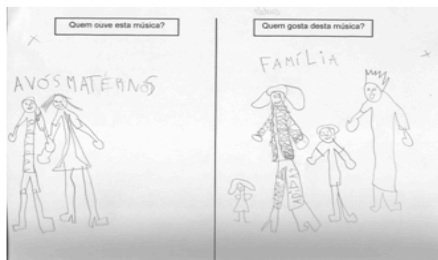
Desenho 2 – Desenho realizado pelo participante B no estudo.



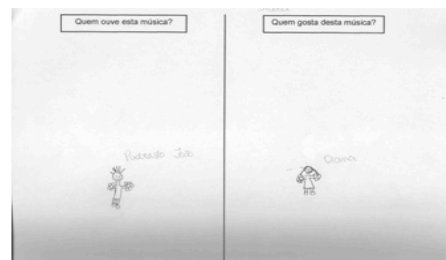
Desenho 3 – Desenho realizado pela participante C no estudo.



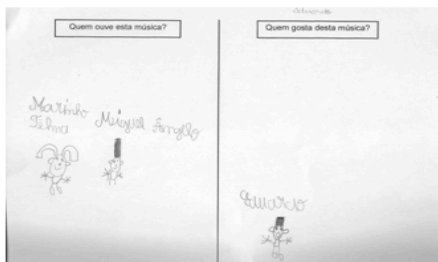
Desenho 4 – Desenho realizado pelo participante D no estudo.



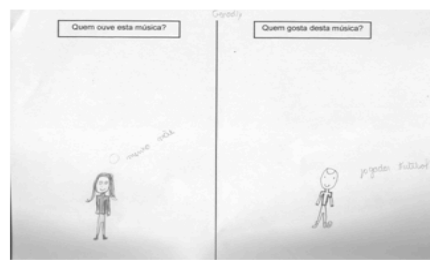
Desenho 5 – Desenho realizado pelo participante E no estudo.



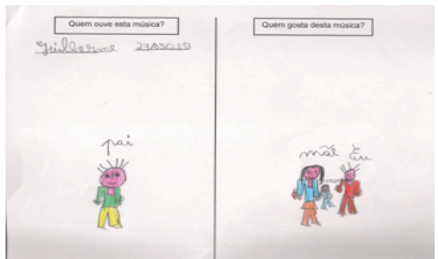
Desenho 6 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 7 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 8 – Desenho realizado por um aluno.

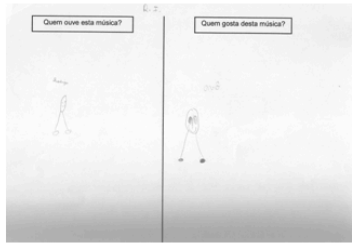


Desenho 9 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 10 – Desenho realizado por um aluno.

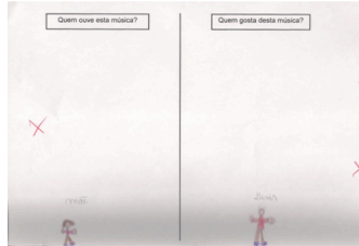
*Refletindo sobre a Prática Pedagógica
Ao som dos estilos musicais rock e clássico*



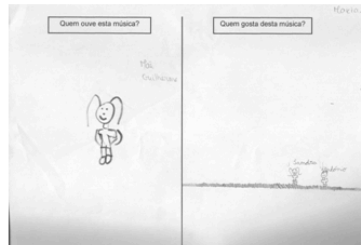
Desenho 11 – Desenho realizado por um aluno.



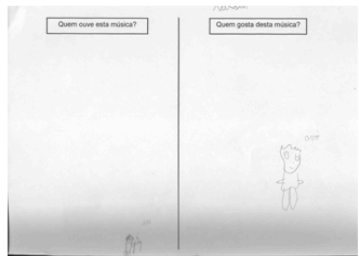
Desenho 12 – Desenho realizado por um aluno.



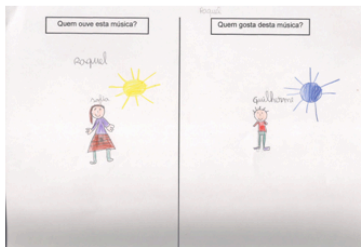
Desenho 13 – Desenho realizado por um aluno.



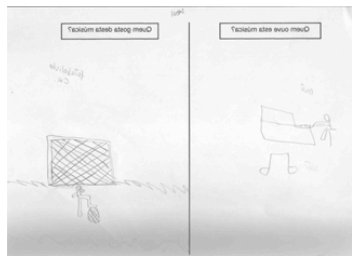
Desenho 14 – Desenho realizado por um aluno.



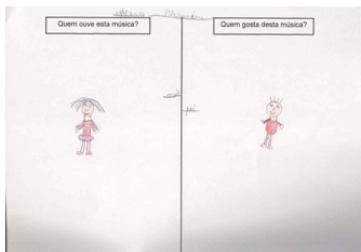
Desenho 15 – Desenho realizado por um aluno.



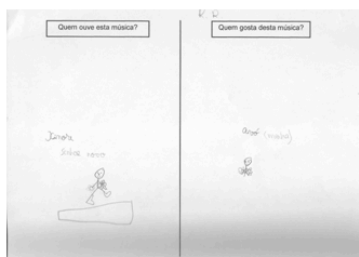
Desenho 16 – Desenho realizado por um aluno.



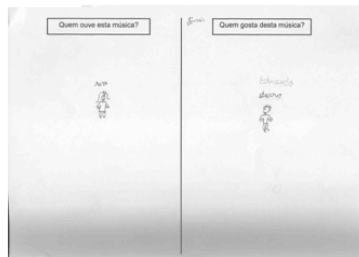
Desenho 17 – Desenho realizado por um aluno.



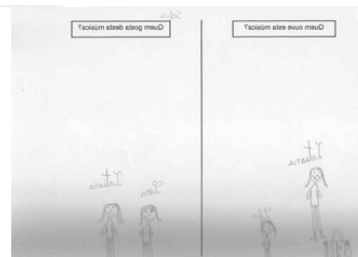
Desenho 18 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 19 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 20 – Desenho realizado por um aluno.



Desenho 21 – Desenho realizado por um aluno.

ANEXO XXIII - REFLEXÃO N.º 12 EM CONTEXTO DE 1.º CICLO

Durante a 12.^a semana de Prática Pedagógica, atuei nos três primeiros dias da semana enquanto a minha colega registava algumas notas sobre a minha intervenção, ajudava na distribuição do material e no controlo da turma, quando os alunos ficavam mais agitados.

Ao longo da semana, senti que os alunos estavam um pouco agitados e como tal, tive necessidade de intensificar o tom de voz, ao mesmo tempo que os chamava a atenção sobre o comportamento inapropriado dentro da sala de aula. Tenho vindo a perceber que “O modo como (...)” os professores “(...) exercem a sua autoridade influencia o comportamento dos alunos” (Estanqueiro, 2012, p. 61), uma vez que os primeiros “(...) conquistam o respeito dos alunos, pela sua competência científica e pedagógica, não apenas pelo seu estatuto profissional” (Estanqueiro, 2012, p. 61). A minha colega, em determinados momentos, ajudou no controlo da turma, conversando e chamando à atenção aqueles que mantinham conversas paralelas com os colegas. Neste sentido, acredito que “As regras são fundamentais para criar um ambiente de ordem e previsibilidade” (Moreira, 2002, p. 62) e porque “Uma sala onde exista ordem beneficia ambas as partes: para o professor significa bem-estar (...); para o aluno significa aprendizagem mais eficaz (...)” (Moreira, 2002, p. 60). Existiu também algum auxílio, por parte da minha colega, na distribuição de material e na realização de determinados exercícios no caderno dos alunos.

Com a ajuda da minha colega e com a tentativa de ser constante e confiável, penso que consegui controlar melhor a turma, o que poderá ter proporcionado um ambiente mais propício ao desenvolvimento da aprendizagem por parte dos alunos e a uma participação mais ativa nas várias atividades propostas. “A grande ideia por trás deste princípio (...)” de tentar ser constante e confiável “(...) é proporcionar um ambiente seguro e de confiança (...)” (Haigh, 2010, p. 94) para os alunos. Desta forma,

Ao definir os comportamentos apropriados e inapropriados, as regras ajudam o aluno a regular o seu comportamento e oferecem segurança interna, uma vez que permitem à criança sentir que está a

Ao longo da reflexão terei como referência:

- f) Alguns conteúdos lecionados bem como os objetivos dos mesmos conteúdos;
- g) Algumas atividades lecionadas nas três áreas curriculares;
- h) Os aspetos a mudar e a manter na atuação;
- i) As atividades em que os alunos tiveram mais e menos dificuldade;
- j) A área de intervenção onde senti mais e menos dificuldade.

Ao longo desta semana as atividades na aula de Matemática centraram-se na resolução de alguns exercícios que envolviam a localização, o dinheiro e os números naturais. Objetivos como a resolução de exercícios envolvendo o dinheiro, os números naturais e a localização, foram propostos através de atividades educativas. Algumas destas atividades serão abordadas ao longo da reflexão.

Na abordagem dos conteúdos programados, parti de atividades concretas, passando depois para atividades abstratas, porque “(...) nas situações em que precisamos que os alunos explorem e compreendam, vamos precisar de um envolvimento intelectual mais profundo e de uma abordagem de aprendizagem mais activa” (Haigh, 2010, p. 111). Concordando com Rocha et al. (2008) “É fundamental que a aprendizagem parta de modelos concretos, em especial nos primeiros anos” (p. 9). Penso que é importante promover nos alunos a “capacidade de abstração e generalização e de compreender e elaborar argumentações matemáticas e raciocínios lógicos” (Ministério da Educação, 2008, p. 3). Neste sentido, para a atividade de localização, escolhi um aluno, aleatoriamente, e dei-lhe instruções quanto ao número de passos a dar até chegar ao destino. E para ter a certeza que os alunos tinham conhecimentos de lateralidade (o seu lado direito e esquerdo), pedi para todos levantarem o braço direito. Desta forma, concluí que todos, sem exceção, sabiam qual era o braço direito e o braço esquerdo, isto porque todos levantaram o braço correto. Alguns mencionaram que, como eu estava virada na direção deles, “o meu braço direito ficava do outro lado”.

Após a curta introdução sobre os conceitos de direita e esquerda, exemplifiquei então com um dos alunos, e a fim de perceber se todos tinham compreendido a atividade, solicitei a alguns que fossem estes a instruir o colega. Como conclusão desta atividade, os alunos resolveram então um exercício de localização, no papel, como mostra o seguinte exemplo:

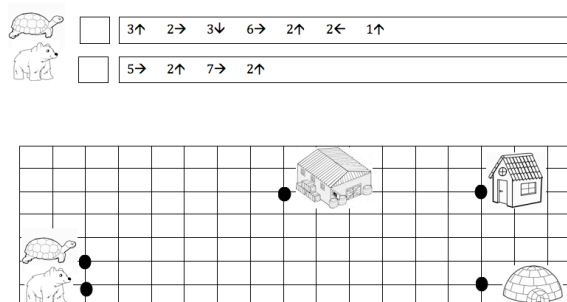


Figura 1- Exercício de localização.

Durante a resolução deste exercício, verifiquei que a maioria dos alunos não sentiu dificuldade em realizá-lo, uma vez que o resultado estava correto. Para que os alunos estabelecessem uma ligação com a atividade prática anterior, levei-os a perceberem que cada seta/quadrado correspondia a um passo dado por eles, mas neste caso, os passos seriam dados pelos dois

apresentados. Neste exercício referi, que tal como no exercício resolvido na aula anterior, cada quadrado correspondia a um passo dado por cada animal. Durante a explicação desta atividade, tentei fazer “(...) ligações a aprendizagens anteriores sobre a mesma matéria, como forma de recapitular o conhecimento ou processo abordado (...)” (Haigh, 2010, p. 31). Porque “O estabelecimento de conexões é essencial para uma aprendizagem da Matemática com compreensão e para o desenvolvimento da capacidade de a utilizar e apreciar” (Ministério da Educação, 2008, p. 6). Segue o exemplo abaixo:

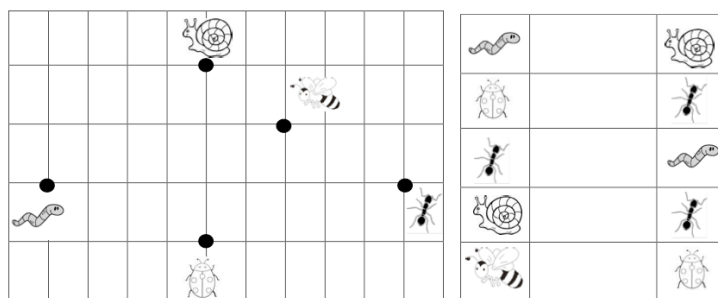
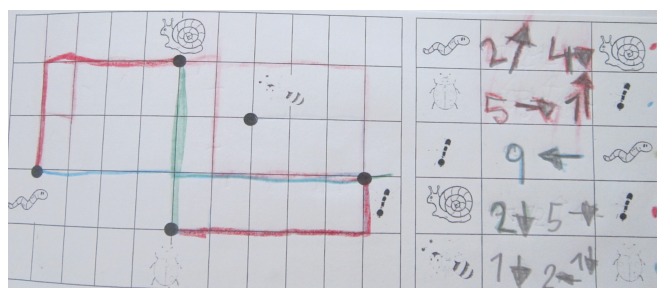
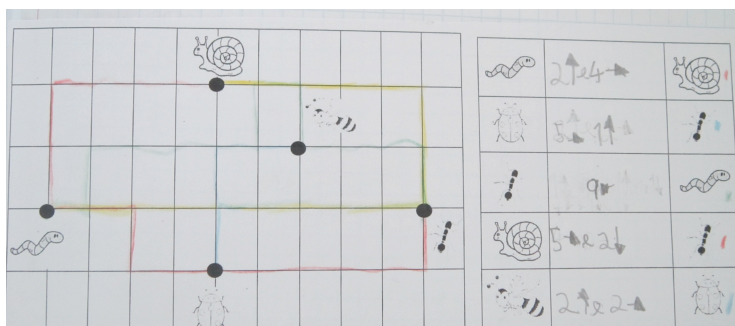


Figura 3- Exercício de localização.

Enquanto observava a resolução de cada aluno, verifiquei que alguns estavam com alguma dificuldade em resolver o exercício, uma vez que não tentavam descobrir o percurso mais curto, apenas desenhavam o primeiro percurso que encontravam. Depois dos percursos estarem todos desenhados a lápis de cor, foi difícil apagar alguns percursos que estavam incorretos. Caso os alunos resolvessem o mesmo exercício posteriormente, ter-lhes-ia sugerido a escreverem o número de setas logo depois de descobrirem o percurso mais curto. E assim a correção seria feita de imediato. A seguir à correção, os alunos podiam passar por cima com lápis de cor os diferentes percursos. Penso que desta forma a resolução do exercício não tivesse sido tão confusa. Verifiquei que alguns alunos estavam confusos com o exercício porque não conseguiam apagar o percurso que tinham feito a lápis de cor e por conseguinte, alguns percursos ficaram incorretos. Segue-se o exemplo em baixo:



Figuras 4- Exercício de localização.



Figuras 5- Exercício de localização.

Nestes dois exemplos, ficou visível a confusão entre as cores para marcar o percurso de cada animal. Note-se que na primeira imagem o percurso da abelha para a joaninha não foi marcado. Na segunda imagem, a indicação das setas do percurso da abelha para a joaninha, não está correto. Existe ainda uma contradição entre as cores utilizadas no percurso de cada animal e as definidas para cada percurso (que se encontram no lado direito das duas imagens, junto de cada animal).

Para que os alunos descobrissem o percurso mais curto, pedi a uma aluna que se dirigisse ao quadro e representasse em linguagem matemática, o percurso mais curto de todos os percursos que foram descobertos. Optei por esta estratégia porque “(...) é desejável, que as crianças quando experimentam, comuniquem os seus raciocínios e estratégias aos outros” (Rocha et al., 2008, p. 10). Penso que este exercício ajudou alguns alunos a perceberem qual era o percurso mais curto, já que a operação foi escrita no quadro para todos visualizarem, e porque, segundo as finalidades do ensino da Matemática, devemos desenvolver nos alunos a “capacidade de comunicar em Matemática, oralmente e por escrito, descrevendo, explicando e justificando as suas ideias, procedimentos e raciocínios, bem como os resultados e conclusões a que chega” (Ministério da Educação, 2008, p. 3). Os alunos devem ainda “ser capazes de comunicar as suas ideias (...) organizando e clarificando o seu pensamento matemático. Isto é, devem (...) usar a linguagem matemática para expressar as suas ideias matemáticas com precisão” (Ministério da Educação, 2008, p. 5).

Durante as duas aulas de Matemática, dediquei algum tempo a atividades de localização, perdendo ou ganhando (talvez a última expressão seja a mais correta) tempo, uma vez que

Nos primeiros anos os professores devem ajudar as crianças a desenvolverem competências de localização, a partir das suas ideias iniciais. Neste trabalho é fundamental o uso de objetos físicos e do próprio corpo para dar sentido a conceitos como sobre, sob, longe, perto, ao lado, dentro, fora, acima, abaixo, direito, esquerda, para a frente e para trás (...) (Rocha et al., 2008, p. 31).

No seguimento destas atividades de localização, “Para se familiarizarem com os conceitos de distância e direção os alunos devem planificar e executar ordens como “avança três passos para a frente”” (Rocha et al., 2008, p. 31), os alunos utilizaram exatamente estes conceitos de direção e, em vários momentos paravam para pensar e chegavam, por eles, à conclusão que o número de passos que haviam dito não era suficiente, voltando a dar instruções para o colega dar mais um número x de passos.

Para as três aulas de Português, as atividades educativas centraram-se na resolução de uma ficha de trabalho, que consistiu na atividade de recorte e em atividades no domínio da Música (para finalizar o meu trabalho de investigação).

Na terceira aula de Português, os alunos realizaram uma atividade de recorte. Para a realização desta atividade, distribuí uma folha com quatro palavras e algumas páginas de revistas e jornais a cada aluno. Os alunos tinham de descobrir as letras de cada palavra nas folhas de revistas e de jornais, recortá-las e colá-las por baixo das palavras. Considerámos esta atividade pertinente, porque segundo o Ministério da Educação (2009) no Conhecimento Explícito da Língua, os alunos devem “identificar os tipos de letras” (p. 53) (maiúscula, minúscula, manuscrita, imprensa). Observei que os alunos estavam muito interessados na atividade porque pediam constantemente mais folhas de revistas e jornais porque não encontravam as letras que precisavam. O exemplo do exercício segue abaixo:

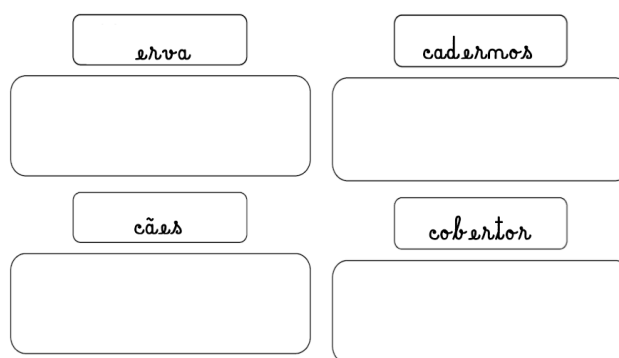


Figura 6- Exercício de recorte e colagem.

Ao longo desta atividade, enquanto os alunos contatavam com diferentes logotipos e etiquetas de produtos nas revistas, percebi que alguns reconheciam certos logotipos e determinadas etiquetas de produtos. Este reconhecimento certamente advém das idas às compras com os pais ou de folheio de páginas de revistas, em casa e na rua. Desta forma, concordando com Teberosky e Colomer (2003) “O material impresso de tipo doméstico consiste em escritos utilitários e cotidianos nos quais se aprende a ler para fazer” (28). “As características das práticas de interação com o material impresso de tipo doméstico são as seguintes: Identificação dos

logotipos e das etiquetas dos produtos comerciais; Aprendizagem de vocabulário (...)” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 28).

Um dos objetivos desta actividade centrava-se na aprendizagem de novo vocabulário. Como “(...) as crianças pequenas têm uma grande facilidade em aprender novas palavras” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 32), tentei chamar a atenção de alguns alunos para certas palavras que estavam presentes nas revistas e nos jornais. Entenda-se por aprendizagem de vocabulário “(...) o processo de conhecer e utilizar as palavras de uma língua” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 37).

Contudo, caso realizasse uma atividade semelhante numa fase posterior, optaria por entregar uma folha com apenas duas palavras com um número de sílabas diferente, para que os alunos não demorassem muito tempo a procurar as letras de cada palavra. Isto porque, nesta atividade, devia ter procurado “(...) o equilíbrio nas tarefas propostas aos alunos” (Estanqueiro, 2012, p. 15). Segue-se em baixo um exemplo da atividade na sua fase final:

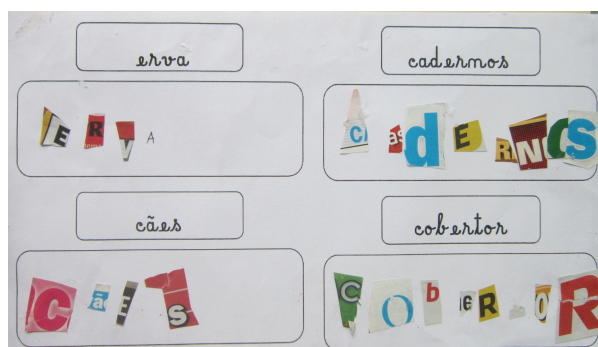


Figura 7- Exercício de recorte e colagem realizado por uma aluna.

A aluna que realizou este recorte e colagem teve alguma dificuldade em colar as letras no papel, uma vez que recortou letras muito pequenas e a cola passava-se para os dedos, ficando as letras aí coladas.

Penso que esta atividade permitiu aos alunos contatarem com tipos de letra diferentes e ajudou-os a associarem as letras das palavras da folha às letras presentes nas folhas de revistas e jornais. Concordando com Teberosky e Colomer (2003) “(...) existe a necessidade de iniciá-las na confrontação com diferentes formas tipográficas, desde a tipografia imprensa até os textos manuscritos (...)” (p. 84). Trata-se, portanto, “(...) de uma dimensão relacionada ao contato com o material gráfico impresso, que serve para explorar a descoberta dos princípios básicos de organização da escrita (...)” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 83). Contudo, verifiquei que alguns alunos estavam com alguma dificuldade em reconhecer as letras nas revistas e nos jornais. Esta dificuldade em associar as letras da folha às letras das revistas e jornais, talvez se devesse ao facto de as letras, na folha, serem do tipo manuscrito e não de imprensa. No entanto,

achámos pertinente perceber se os alunos associavam a letra manuscrita à letra de imprensa, o que não se verificou com determinados alunos.

Ao refletir sobre esta atividade acredito que “A seleção de diferentes tipos de escritos responde ao objetivo de favorecer permeabilidade entre o ambiente social e a escola” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 85). Assim, “A iniciativa de deixar entrar os escritos não (...) escolares facilita não apenas a contextualização da aprendizagem, mas favorece (...) a participação infantil, fora da escola, no mundo da escrita” (Teberosky & Colomer, 2003, p. 85).

Durante esta semana, dei continuidade ao trabalho de investigação, abordando o estilo de música clássico. Numa primeira fase, os alunos escutaram um excerto de música intitulado de “The Clock” do compositor Franz Josef Haydn e marcaram a pulsação, batendo com dois dedos na outra mão. Numa segunda fase, os alunos marcaram a pulsação em pequenos grupos. Cada grupo escolhia o timbre que quisesse para marcar a pulsação e exemplificava para os colegas, sem o acompanhamento do excerto musical e, posteriormente, com a escuta do excerto. Numa terceira e última fase, os alunos debateram as ideias sobre os instrumentos tocados numa orquestra, visualizando-a no computador.

Ao longo das atividades no domínio da Música, tenho vindo a perceber que “O desenvolvimento da literacia musical constitui-se como o grande objetivo do ensino da música no 1.º ciclo do Ensino Básico” (Vasconcelos, 2006, p. 4).

Durante as atividades no domínio da Música, os alunos pareciam estar interessados e expectantes em marcar a pulsação e participar ativamente nas atividades propostas, uma vez que mantinham o dedo no ar constantemente e respondiam às questões mesmo quando não eram solicitados para o efeito.

Durante a marcação da pulsação, observei que os alunos tinham alguma dificuldade em marcá-la corretamente e por isso, aquando da exemplificação de cada grupo, não sugeri que todos os grupos marcassem a pulsação em conjunto, pois podia gerar mais confusão. Quando observava que alguns alunos estavam com mais dificuldade que os colegas, agarrava as mãos desses mesmos alunos e marcava a pulsação com as suas mãos, no sentido de ajudar o aluno a sentir o batimento de cada pulsação. Assim, verifiquei que apesar de nem todos os alunos marcarem a pulsação corretamente, esforçaram-se para o conseguir, o que me leva a concordar com o facto de “Todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais” (Vasconcelos, 2006, p. 4).

Durante as atividades, os alunos tentavam partilhar as suas experiências baseadas em canções que ouviam, com quem ouviam, onde ouviam, quais os instrumentos preferidos... . Depois de ouvir estas experiências contadas por alguns alunos, percebi que “As crianças trazem para o

ambiente de aprendizagem musical os seus interesses e capacidades e os seus próprios contextos sócio-culturais” (Vasconcelos, 2006, p. 4).

Na reflexão n.º 10 que elaborei, entregue no dia 20 de Maio, escrevi que

Os aspetos a mudar na atuação desta semana são a falta de segurança com que orientei as atividades no domínio da Música porque ao transmitir insegurança aos alunos, os alunos ficam também inseguros. Sentia-me insegurança porque tinha receio de estar a marcar a pulsação de forma errada e estar a induzir os alunos em erro. Contudo, penso que mesmo que não me sinta segura, é importante não transmitir esse sentimento aos alunos, já que os alunos vêm os adultos que estão a orientá-los como sendo modelos a seguir (p. 8).

Uma vez que na minha semana de intervenção anterior me senti insegura e não consegui esconder esta sensação, como refiro em cima, na atuação desta semana tentei agir o mais naturalmente possível, mesmo que estivesse a sentir-me um pouco nervosa com a implementação da última fase do meu trabalho de investigação. Penso que durante as atividades desta semana, não demonstrei aos alunos que não estava a conseguir controlar o desenrolar das tarefas, nomeadamente aquando da marcação da pulsação, porque tenho de ter em conta que “As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos” (Vasconcelos, 2006, p. 4). Apesar de não ter formação no âmbito da Música, além da formação integrada nas aulas do Mestrado, tentei orientar as tarefas da melhor forma, a fim de tentar proporcionar um ambiente de desenvolvimento de aprendizagem por parte dos alunos, colocando em prática o que tenho aprendido nas aulas de Música na Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS).

As atividades no domínio da Música foram realizadas nos dois primeiros dias da semana, durante a aula de Português. As mesmas atividades estavam relacionadas com a audição, interpretação e composição porque “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. 4). Na atividade de audição, os alunos escutaram o excerto da obra musical de Franz Josef Haydn e começaram a marcar a pulsação, sempre sob a minha orientação. Na atividade de interpretação, os alunos comentaram o excerto da obra depois de voltarem a escutar, utilizando alguns conceitos aprendidos anteriormente, relacionados com a intensidade dos instrumentos, o timbre e a pulsação. Na atividade de composição, os alunos escolheram, em pequenos grupos, o timbre para marcarem a pulsação e marcaram-na durante algum tempo ouvindo o excerto musical, também aí sob a minha orientação.

Com as atividades desenvolvidas, acredito que “A música no 1.º ciclo desenvolve-se num quadro de actividades e as crianças nesta fase de desenvolvimento, aprendem fazendo” (Vasconcelos, 2006, p. 4) e, por conseguinte, “(...) incentiva-se o desenvolvimento da

criatividade e da imaginação bem como da compreensão do fenómeno artístico no passado e nas sociedades contemporâneas” (Vasconcelos, 2006, p. 5).

Durante esta semana, depois de refletir sobre as dificuldades e facilidades dos alunos, percebi que a maioria dos alunos teve facilidade em compreender as instruções dos colegas na atividade prática de orientação espacial, chegando facilmente ao destino previsto. Percebi ainda que a maioria dos alunos teve facilidade em realizar o exercício de orientação espacial no papel, descobrindo facilmente os percursos dos dois animais (primeiro exercício exemplificado na página número 3).

Ao longo desta semana, senti mais facilidade em lecionar os conteúdos de Português e de Matemática e mais dificuldade em lecionar os conteúdos de Estudo do Meio. Senti mais dificuldade em lecionar os conteúdos de Estudo do Meio porque a metodologia de trabalho adotada não foi a mais apropriada. Concordando com Estanqueiro (2012) “Importa a qualidade e não a quantidade” (p. 35), ou seja, tentei transmitir demasiada informação sem proporcionar um ambiente de interação entre os conhecimentos dos alunos. A dado momento na aula, percebi que os alunos não estavam atentos e não participavam e que a aula estava a tornar-se muito expositiva, “Por isso, um professor competente procura equilibrar a dose de conteúdos, de acordo com a idade, a cultura, a experiência, os interesses e as capacidades dos alunos” (Estanqueiro, 2012, p. 35). “Caso contrário, só confunde e desmotiva” (Estanqueiro, 2012, p. 35).

Para a abordagem ao tema sobre os animais, optei por mostrar um PowerPoint com imagens de determinados animais. Tendo em conta as imagens apresentadas nos slides, os alunos debatiam as suas ideias sobre as características destes animais. Depois dos alunos debaterem as suas ideias, juntaram-se em grupos de 4 elementos e formaram conjuntos com diferentes imagens de animais.

No decorrer da aula de Estudo do Meio, com a ajuda do professor cooperante, percebi que a estratégia que estava a utilizar devia ser substituída pela seguinte: primeiro escolhia, aleatoriamente, alguns alunos para se dirigirem ao quadro e formarem conjuntos com as imagens dos animais que tinham ao seu dispor. Enquanto o aluno formava conjuntos no quadro, segundo critérios que ele próprio definia, os restantes alunos formavam os conjuntos, individualmente, com as imagens. Partia dos conjuntos feitos no quadro e das explicações dadas pelos alunos, para explorar as características dos animais. Só numa fase final da aula, é que devia apresentar o PowerPoint, como forma de sintetizar as ideias dinamizadas durante a aula sobre os animais.

Depois desta experiência na aula de Estudo do Meio, percebi que “Uma exposição organizada (com princípio, meio e fim), além de facilitar a escuta activa e a compreensão dos conteúdos

transmitidos, permite ao aluno participar melhor nas aulas (...)” (Estanqueiro, 2012, p. 35). Desta forma, “Abrir a aula à participação dos alunos (...) reforça a motivação e promove a aprendizagem” (Estanqueiro, 2012, p. 39).

Durante esta aula e com a alteração da estratégia para uma mais interativa, reforcei ainda mais a ideia inicial que fui formulando sobre a participação dos alunos nas aulas, uma vez que, concordando com Estanqueiro (2012) “A participação dos alunos nas aulas aumenta o seu interesse” (Estanqueiro, 2012, p. 39).

Reforcei ainda a ideia de que “As aulas interactivas são mais estimulantes para a inteligência” (Estanqueiro, 2012, p. 40). E “O aluno aprende conteúdos e desenvolve competências na interação com o professor e com os colegas” (Estanqueiro, 2012, p. 40).

Assim, “Através da partilha de saberes e experiências, o aluno alarga as suas perspectivas e constrói activamente o seu conhecimento” (Estanqueiro, 2012, p. 40).

Em baixo encontra-se a síntese de alguns aspetos da reflexão e da semana de intervenção, tendo em conta a análise SWOT – Strengths (pontos fortes), Weaknesses (pontos fracos), Opportunities (oportunidades), Threats (ameaças). Esta análise é uma ferramenta utilizada para fazer análise de cenário, sendo usada como base para gestão e planeamento estratégico de uma corporação ou empresa.

Forças	Fraquezas
<ul style="list-style-type: none">➤ Na aula de Matemática, a minha colega ajudou-me a controlar a turma, criando um ambiente mais propício à aprendizagem dos alunos;➤ Na aula de Matemática, parti de uma atividade concreta, prática, passando para uma atividade abstrata (exercício de resolução no papel);➤ Na aula de Matemática, na atividade prática, alguns alunos deram instruções aos colegas para chegarem a um destino;➤ Na aula de Matemática, uma aluna representou em linguagem matemática no quadro, o percurso mais curto de todos os que foram descobertos para todos os alunos verem;➤ Na aula de Português, a atividade de recorte, permitiu aos alunos contactarem com diferentes tipos de letra.	<ul style="list-style-type: none">➤ Na aula de Matemática, muito tempo destinado à atividade prática;➤ Na aula de Matemática, os alunos desenharam os percursos mais curtos a lápis de cor e depois não conseguiam apagar os percursos que estavam errados;➤ Na aula de Português, muito tempo destinado à realização da atividade de recorte porque a folha tinha 4 palavras (muitas palavras para encontrar as respetivas letras nas revistas e jornais e recortá-las);➤ Na aula de Português, na atividade de recorte, alguns alunos tinham dificuldade em reconhecer as letras nas revistas e nos jornais;➤ Na aula de Português, numa atividade no domínio da Música, os alunos tiveram alguma dificuldade em marcar a pulsação corretamente;

Oportunidades	Ameaças
<ul style="list-style-type: none">➤ Na aula de Matemática, durante a exploração da atividade prática, podia ter sugerido aos alunos que contassem o número de passos e descobrissem qual o percurso mais curto, representando esse percurso em linguagem matemática no quadro;➤ Na aula de Matemática, os alunos podiam ter escrito o número de setas logo que descobrissem o percurso mais curto e depois da correção estar feita, os alunos podiam passar por cima com lápis de cor;➤ Na aula de Português, na atividade de recorte, podia ter distribuído uma folha com 2 palavras em vez de 4;➤ Na aula de Estudo do Meio, podia ter adotado a seguinte estratégia para a aula não se tornar tão expositiva e com pouca participação dos alunos: um aluno dirigia-se ao quadro para formar conjuntos com várias imagens de imagens, segundo critérios que ele próprio definia; enquanto isso, os restantes alunos organizavam as imagens, fazendo conjuntos com outros critérios que considerassem mais adequados. E numa fase final, apresentava um PowerPoint com as mesmas imagens dos animais para sintetizar a informação trabalhada.	<ul style="list-style-type: none">➤ A aula de Estudo do Meio foi demasiado expositiva e com pouca participação dos alunos.

Tabela 1 - Resumo dos pontos abordados

Referências Bibliográficas

Educação, M. (2009). *Programa de Matemática*. DGIDC: Lisboa.

Educação, M. (2008). *Programa de Matemática*. DGIDC: Lisboa.

Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – O Papel dos Professores*. Editorial Presença: Lisboa.

Haigh, A. (2010). *A Arte de Ensinar: Grandes Ideias, Regras Simples*. Academia do livro: Alfragide.

Moreira, P. (2002). *Ser professor: competências básicas... I*. Porto: Porto Editora.

Rocha, M^a, Leão, C., Pinto, F., Pinto, H., Menino, H., Pimtarel, M^a, Gonçalves, M^a, Pires, M^a, Rodrigues, M. (2008). *Geometria e Medida: Percursos de aprendizagem*. Escola Superior de Educação – IPL: Ministério da Educação.

Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.

Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. APEM.