



Refletindo sobre a Prática Pedagógica em contextos de Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico

Experiências de integração curricular da música

[Relatório da Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada]

Jacinta Dias Santos

Trabalho realizado sob a orientação da

Professora Doutora Sandrina Milhano

Leiria, setembro de 2014

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

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Um grande obrigado à minha mãe e ao meu pai por todo o amor, carinho, esforço e incentivo para que eu alcançasse este sonho de criança.

À minha irmã que sempre esteve do meu lado nas horas difíceis. Tu, maninha foste a minha grande inspiração para que conseguisse finalizar esta grande etapa da minha vida.

À minha avozinha, os teus beijinhos deram-me coragem para conseguir combater todos os obstáculos que apareceram pelo caminho. Ainda bem que ainda estás cá hoje para me veres tão crescida!

Ao meu anjinho da guarda, a minha estrelinha, o meu avô. Tu, mesmo no céu foste o meu grande conselheiro, aquele por quem eu dedico esta vitória da minha vida.

Ao Pedro Peneda, por todo o apoio e amizade que me presenteou ao longo desta caminhada.

À Carolina Batista, Flávia Mota, Rafaela Diniz, Sylvie Silva, Raquel Tavares, um grande obrigado pela vossa amizade!

Um obrigado especial à professora Sandrina Milhano, pela paciência, carinho e principalmente por toda a compreensão que teve ao longo deste percurso em que me teve como sua aluna.

Um obrigado às minhas educadoras, Cláudia Oliveira e Cláudia Prino e às minhas professoras, Alice Lagoa e Maria Joana por todo o apoio e amizade que construímos ao longo das Práticas Pedagógicas.

Às minhas crianças, obrigada por todos os sorrisos. Ficarão para sempre na minha memória!

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.

Na dimensão reflexiva é apresentada uma reflexão crítica sobre as aprendizagens mais significativas nos vários contextos de intervenção tendo como referentes as expectativas iniciais; o percurso ao longo da Prática Pedagógica; a observação/planificação/atuação/avaliação e as dificuldades sentidas ao longo de cada um dos diferentes contextos educativos.

Na dimensão investigativa é apresentado um estudo de caso realizado numa turma do 3.º ano de escolaridade que frequentava uma escola nos arredores da cidade de Leiria. A investigação teve como objetivo responder à questão: “ De que forma podemos integrar a música no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”. Realizaram-se quatro propostas educativas que permitiram integrar curricularmente a música com diferentes áreas do saber utilizando diferentes modelos de integração. Os modelos de integração utilizados foram: conexões de serviço, correlações simétricas e *syntegration*.

Palavras - chave

Educação de infância; integração; música; reflexão sobre a Prática Pedagógica; repertório; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

ABSTRACT

The present report focuses on the Master in Preschool Education and 1st Cycle of Basic Education and comprises two dimensions – reflective and investigative.

On the reflective dimension we present a critical reflection on the most significant learning that occurred in the various contexts of intervention, considering as reference the initial expectations; the progress throughout the teaching practice; the observation/planning/performance/evaluation and the difficulties experienced throughout each different educational context.

On the investigative dimension we present a case study carried out in a 3rd year class from a school on the outskirts of the city of Leiria. The research work and investigation aimed to answer the question: “How can we integrate music in the 1st Cycle of Elementary School?” Four educational proposals that allowed us to integrate music in different knowledge areas were developed using different integration models. These models of integration were: service connections, symmetrical correlations and *syntegration*.

Keywords

Childhood education; integration; music; reflection on teaching Pedagogical Practice; repertoire; 1st Cycle of Basic Education.

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	ix
Índice de Tabelas	x
Introdução.....	1
Capítulo I - Dimensão Reflexiva	2
1. Prática Pedagógica em contexto de creche.....	2
1.1. As minhas expetativas iniciais em relação à Prática Pedagógica em contexto de creches	2
1.2. Ao longo da Prática Pedagógica em contexto de creche.....	3
1.3. As dificuldades sentidas no decorrer da Prática Pedagógica em contexto de creche.....	5
2. Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância	7
2.1. Aspetos observados em jardim-de-infância	7
2.2. As rotinas em jardim-de-infância.....	10
2.3. Planificar e atuar em jardim-de-infância.....	11
2.4. As dificuldades sentidas no decorrer da Prática Pedagógica em jardim-de-infância	15
3. Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 2.º e 3.º ano de escolaridade	17
3.1. As minhas expetativas iniciais em relação à Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 2.º ano de escolaridade	17
3.2. As minhas expetativas iniciais em relação à Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico: 3.º ano de escolaridade	18
3.3. Observar no 1.º Ciclo do Ensino Básico	19

3.4. Planificar e atuar no 1.º Ciclo do Ensino Básico.....	22
3.5. As dificuldades sentidas no decorrer da Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico	28
Capítulo II – Dimensão investigativa.....	32
2.1. Problemática e identificação da questão de investigação	32
2.2. Objetivos do estudo	32
Capítulo III – Revisão da literatura.....	34
3.1. A música no 1.º Ciclo do Ensino Básico	34
3.2. Integração da música	35
3.2.1. Conexões de serviço	36
3.2.2. Correlações simétricas	36
3.2.3. Syntegration.....	37
3.3. Interdisciplinaridade/transdisciplinaridade/ pluridisciplinaridade.....	37
Capítulo IV- Metodologia	40
4.1. Opções metodológicas.....	40
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	41
4.2.1. Observação participante	42
4.2.2. Grelhas de registo	42
4.2.3. Fichas de trabalho	43
4.2.4. Registos fotográficos	43
4.2.5. Gravações vídeo e áudio.....	43
4.3. Caraterização do contexto educativo	44
4.4. Procedimentos.....	45
Capítulo V – Apresentação e discussão dos dados	48
5.1. Apresentação e discussão dos dados das atividades de audição das cinco canções utilizadas no estudo	48
5.1.1. Canção “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais	49
5.1.2. Canção “A minha Casinha” Dos Xutos e Pontapés.....	51

5.1.3.	Canção “desfado” de Ana Moura	53
5.1.4.	Canção “Seja Agora” dos Deolinda	56
5.1.5.	Canção “Anda comigo ver os aviões” dos Azeitonas.....	59
5.2.	Apresentação e discussão dos dados da pesquisa biográfica e apresentação dos cinco cantores/ bandas musicais	61
5.2.1.	Ficha biográfica – João Pedro Pais.....	62
5.2.2.	Ficha biográfica – Xutos e Pontapés	63
5.2.3.	Ficha biográfica – Ana Moura.....	64
5.2.4.	Ficha biográfica – Deolinda	65
5.2.5.	Ficha biográfica – Azeitonas	66
5.3.	Apresentação e discussão dos dados da construção de um gráfico de barras referente ao número de discos vendidos pelo cantor/ banda musical.....	66
5.4.	Apresentação e discussão dos dados do jogo exploratório	69
Capítulo VI – Considerações finais		72
6.1.	Limitações ao estudo	74
6.2.	Recomendações para estudos futuros	74
Conclusão		76
Bibliografia.....		77
Anexos.....		1
Anexo 1- Reflexão das intervenções no contexto de creche		2
Anexo 2 – Instrumentos da sala de atividades do pré-escolar.....		4
Anexo 3 – Áreas da sala de atividades do pré-escolar		5
Anexo 4 – Caraterização da sala de aula do 3.º ano de escolaridade		7
Anexo 5 – Ficha de trabalho sobre notas e símbolos musicais na flauta de bisel		9
Anexo 6 – Pauta musical criada pelos alunos “ Brilha, brilha lá no céu”		10
Anexo 7 – Exemplo de uma grelha de registo com os diferenciadores semânticos...		11
Anexo 8 – Ficha de trabalho de matemática sobre representação e tratamento de dados.....		12

Anexo 9- Exemplo de uma ficha biográfica sobre um cantor e/ou banda musical	13
Anexo 10- Exemplo de uma planificação da primeira fase do estudo: audições das cinco canções.....	14
Anexo 11- Notas de campo da primeira fase do estudo: audição da canção “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais	16
Anexo 12- Notas de campo da primeira fase do estudo: audição da canção “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés	20
Anexo 13- Notas de campo da primeira fase do estudo: audição da canção “Desfado” de Ana Moura	23
Anexo 14- Notas de campo da primeira fase do estudo: audição da canção “ Seja Agora” dos Deolinda	26
Anexo 15- Notas de campo da primeira fase do estudo: audição da canção “Anda comigo ver os aviões “ dos Azeitonas	29
Anexo 16- Exemplo de uma planificação da segunda fase do estudo: realização de uma ficha biográfica de um cantor / banda musical	31
Anexo 17 - Fichas biográficas dos cantores / bandas musicais realizadas pelos participantes no estudo	32
Anexo 18- Planificação da terceira fase do estudo: realização de um gráfico de barras referente ao número total de discos lançados pelos diferentes cantores e/ou bandas.	37
Anexo 19- Gráficos de barras realizados pelos participantes no estudo.	38
Anexo 20- Planificação da quarta fase do estudo: realização de um jogo exploratório	41
Anexo 21- CD: jogo exploratório	42

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- Esquema apresentado pela investigadora em conjunto com a turma sobre a audição da canção “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés.	52
Figura 2- Esquema apresentado pela investigadora em conjunto com a turma sobre a audição da canção “Desfado” de Ana Moura.	56
Figura 3- Esquema apresentado pela investigadora em conjunto com a turma sobre a audição da canção “Seja Agora” dos Deolinda.	59
Figura 4- Ficha biográfica realizada pelos participantes O, C e S no estudo.	62
Figura 5- Ficha biográfica realizada pelos participantes G, D, J, W e Q no estudo.	63
Figura 6- Ficha biográfica realizada pelos participantes F, H, R e N no estudo.	64
Figura 7- Ficha biográfica realizada pelos participantes K, M, U, V e X no estudo.	65
Figura 8- Ficha biográfica realizada pelos participantes L, B, P e T no estudo.	66
Figura 9- Gráfico de barras sobre o número total de discos lançados pelos diferentes cantores e/ou bandas musicais do participante S no estudo.	68

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Apresentação das várias etapas do estudo e respectivos instrumentos de recolha de dados.	45
Tabela 2 – Associações estabelecidas pelos participantes entre a audição da canção “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais e os diferenciadores semânticos.	49
Tabela 3 – Associações estabelecidas pelos participantes entre a audição da canção “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés e os diferenciadores semânticos	51
Tabela 4 – Associações estabelecidas pelos participantes entre a audição da canção “Desfado” de Ana Moura e os diferenciadores semânticos.	53
Tabela 5 – Associações estabelecidas pelos participantes entre a audição da canção “Seja Agora” dos Deolinda e os diferenciadores semânticos.....	56
Tabela 6 – Associações estabelecidas pelos participantes entre a audição da canção “Anda comigo ver os aviões” dos Azeitonas e os diferenciadores semânticos.....	59

INTRODUÇÃO

Concebido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico pertencente à Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria, este relatório tem como objetivo dar a conhecer o percurso desenvolvido ao longo de três semestres.

O relatório encontra-se estruturado em duas dimensões: a dimensão reflexiva, onde é apresentada uma reflexão crítica e fundamentada sobre a Prática Pedagógica Supervisionada nos diferentes contextos vivenciados e, posteriormente, a dimensão investigativa que tem como objetivo dar resposta à seguinte questão: *De que forma podemos integrar a música no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

A dimensão investigativa encontra-se organizada em quatro capítulos para procurar dar resposta à pergunta de partida, sendo estes, a revisão da literatura; a metodologia utilizada na implementação do estudo; a apresentação e discussão dos dados e, por último, as conclusões do estudo. Neste último capítulo são apresentados ainda as limitações ao estudo e recomendações para futuros estudos.

Para finalizar, é apresentado uma conclusão de todo o processo vivido ao longo desta grande caminhada, apreendendo um crescimento pessoal e profissional com muitas barreiras ainda por serem transpostas.

CAPÍTULO I - DIMENSÃO REFLEXIVA

Neste capítulo realizo uma reflexão crítica e fundamentada do meu percurso de formação vivenciado nas unidades curriculares de Prática Pedagógica do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este capítulo encontra-se dividido em três partes, correspondente a cada contexto de Prática Pedagógica realizado: creche; jardim-de-infância e 2.º e 3.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por iniciativa pessoal, decidi agregar a reflexão de 2.º e 3.º ano de escolaridade pelo facto de serem contextos com algumas vivências diferentes, tentando assim, comparar os dois contextos ao longo da reflexão.

Em cada reflexão saliento alguns aspetos sobre o processo de observação em cada contexto, o que desenvolvi com as crianças e alunos e, ainda, as dificuldades encontradas ao longo da minha caminhada nas diferentes Práticas Pedagógicas.

1. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

A reflexão que se segue diz respeito à Prática Pedagógica desenvolvida na unidade curricular de Prática Pedagógica em educação de infância realizada em contexto de creche, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico durante o ano letivo 2012/2013.

A Prática Pedagógica em contexto de creche realizou-se num jardim-de-infância de rede privado, localizado nos arredores de Leiria.

1.1. AS MINHAS EXPETATIVAS INICIAIS EM RELAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHES

Ao refletir sobre a minha experiência em Prática Pedagógica na vertente creche, com crianças de idades compreendidas entre um e dois anos de idade, considero que foi muito gratificante na medida que obtive um motor de variadíssimas aprendizagens, conhecimentos, desenvolvimento e melhoria de aspetos que considerava que não estavam previamente adquiridos.

Sentia-me insegura quanto à rotina diária existente numa sala de creche e até mesmo quanto às propostas educativas que poderia desenvolver com crianças tão pequenas. Esta insegurança foi sendo adquirida pelo facto de nunca ter contactado muito com as crianças e de nunca ter trabalhado com elas na Prática Pedagógica que usufruí durante a licenciatura em Educação Básica.

Durante as duas semanas de observação e as três de intervenção, identifiquei, reconheci e superei algumas das minhas fragilidades. Consegui colocar em prática o que fui aprendendo durante a licenciatura em Educação Básica e, ainda tentei melhorar a minha postura e as minhas atitudes de modo a conseguir um melhor resultado, tanto nas atividades desenvolvidas, como na relação com o grupo de crianças.

Apreendi que, à medida que vão crescendo, as crianças de um e dois anos de idade aumentam a complexidade das suas contestações (*choram porque têm vontade ou mal-estar, ou não querem estar sozinhas, ou querem estar com outra pessoa, etc.*). Por outro lado, a sua capacidade de resposta também aumenta (*começam a ter critérios próprios em alguns aspectos e, portanto, mediante o uso de linguagem podem pedir o que querem*) (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p.21).

Nestas idades, as realidades que estas crianças vivem também se tornam mais difíceis, passando do *âmbito relacional reduzido*, ou seja, a família e particularmente amigos dos familiares, ao estabelecimento de relações com pessoas desconhecidas, obtendo assim a necessidade de *valer-se por si mesmas, de garantir-se sem a presença constante das pessoas mais próximas* (Bassedas, Huguet & Solé, 1999, p.21).

1.2. AO LONGO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

A prática em creche está relacionada com o ato de brincar e as várias experiências de aprendizagem que as crianças vivenciam. Estas experiências amplificam, desafiam e são relevantes para as crianças destas idades. É muito *importante no contexto de creche garantir que as experiências e rotinas diárias da criança certifiquem a satisfação das suas necessidades*, como tal, o educador ao planificar deve ter em conta: *necessidades físicas; necessidades de afeto; necessidades de segurança; necessidades de reconhecimento e afirmação; necessidades de se sentir competente; e ainda, necessidades de significados e valores* (Portugal, s.d., p.5).

A observação é outro aspeto que o educador deve ter em conta nas suas práticas, pois é através dela que conhecem e aprendem mais sobre cada criança. O educador através desta técnica

deve avaliar o potencial e as necessidades de cada uma para planearem experiências educativas bem sucedidas, desenvolver currículos adequados às capacidades das crianças, planejar a curto prazo e facilitar a aprendizagem criando um ambiente propício (Pinho, 2008, p. 24).

Clarificando, cada criança é única, cada criança tem a sua personalidade. Como tal, *a observação cuidada das crianças permite revelar a singularidade de cada criança, ajuda a conhecer o temperamento, os pontos fortes, as características, a forma como se relaciona com os outros, etc.* (Parente, s.d., p.6).

Como futura educadora de infância, considero que a reflexão diária é uma mais-valia para uma melhor aprendizagem dentro de uma sala de atividades em contexto de creche. A reflexão surge assim como um diário onde redijo todas as conquistas, ou por outro lado, todos os problemas que possam surgir durante as práticas.

Esta reflexão que acompanha o educador, todos os dias, ajuda-o a refletir sobre as estratégias, as situações, os contextos e metodologias a adotar. Ou seja, ao refletir reconhece o que poderá melhorar ou continuar a implementar nas suas práticas com as crianças. Uma atitude reflexiva do educador contribui para *uma construção contínua de novos saberes, fazendo com que se alterem ou reestruem possíveis práticas* (Marques et al., 2007, p.130). No entanto, a reflexão *não passa somente pelo «diário pessoal», mas também, pela partilha de angústias, e interrogações que surgem com os parceiros educativos* (Marques et al., 2007, p.130).

Marques et al. (2007) defendem que

ser professor reflexivo significa ser um profissional que reflecte sobre o que é, e o que realiza, o que sabe e o que ainda procura, encontrando-se em permanente atenção às situações e contextos que interage (p. 132).

Posto isto, podemos compreender a prática reflexiva como o questionamento da realidade em que está inserida. O educador é um questionador de tudo aquilo que se desenrola à sua volta, perguntando-se muitas vezes “ será que a estratégia x é a melhor?”. *Em Educação de Infância, a reflexão consiste numa acção que leva à reestruturação de práticas educativas para o melhor atendimento e desenvolvimento global da criança* (Marques et al., 2007, p.130).

Ao atuar em vertente creche, o educador tem um papel fundamental no desenvolvimento da criança, tendo assim a função de mediar o crescimento e estimular a autonomia da criança. Segundo Pinho (2008), *deve estabelecer limites claros e seguros que permitam à criança sentir-se protegida em relação a decisões e escolhas para as quais ela não possui maturidade, mas que permitam o desenvolvimento da sua autonomia e da autoconfiança* (p.24).

Como tal, o educador nas suas práticas deve proporcionar

práticas de qualidade onde requerem a assunção da perspectiva da criança e focalizam-se na promoção da sua implicação e bem-estar, procurando assegurar a independência na movimentação, exploração e resolução de problemas, desafio e amplificação do seu mundo (Portugal, s.d., p.8).

1.3. AS DIFICULDADES SENTIDAS NO DECORRER DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE CRECHE

Ao longo das cinco semanas de observação e intervenção em contexto de creche, um dos aspetos mais complexo para mim foi, o afeto com limite. Ou seja, por um lado sentia a necessidade de dar carinho, amor, amizade à criança, no entanto, por outro lado, tinha receio de me apegar demasiado à criança e de mais tarde não lhe conseguir transmitir, por exemplo, uma atitude de autoridade em diversas situações de conflito. Contudo, Brazelton & Greenspan (2006) afirmam que

quando existem relações sólidas, empáticas e afectivas as crianças aprendem a ser mais afectuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, reflectir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos (p. 29).

O afeto com limite, na minha opinião pessoal, considera que os limites impostos à criança não se opõem a um comportamento afetivo, na medida em que esta relação se complementa. Considero que, chamar a criança à atenção, não vai necessariamente implicar o sentimento que sentimos por ela, ou ela por nós, mas sim tentar mostrar-lhe o que está certo e errado. A afetividade está presente no ato, seja este um ato de carinho ou um ato de negação, seja um elogio, ou uma repreensão.

Realço

que o desenvolvimento da afetividade é facilitado na educação pré-escolar quando se fundamentam objetivos consolidados em relações que inspiram confiança e segurança onde é fomentada a expressão no domínio de atitudes de abertura e de adaptação a situações relacionais e comunicativas (Ministério da Educação, 1997, citado por Sousa, 2013, p.14).

Ao longo deste período de Prática Pedagógica de cinco semanas, senti ainda, inúmeras dificuldades na planificação de atividades que estivessem de acordo com o conhecimento e com as características desenvolvimentais de cada uma das crianças, tal como referi no documento reflexivo referente às intervenções na vertente creche (ver em anexo 1).

Estas dificuldades prenderam-se ao facto do grupo ser bastante heterogéneo em relação às diferenças de idade, confirmando que a diferença de quatro meses de uma criança para a outra se torna muito significativa nestas idades.

Segundo Santos et al. (s.d.),

(...) sendo o desenvolvimento um processo contínuo, não há rupturas e nem ultrapassagem de etapas. As crianças passam por todos os estágios, não necessariamente no mesmo tempo, entretanto, umas desenvolvem-se com mais rapidez, outras mais lentamente (p.62).

Seguindo esta linha do pensamento Moro (1987) citado por Santos et al. (s.d.) acrescenta

Piaget propõe que as construções estruturais da inteligência humana são universais e surgem sempre na sequência apresentada. Mas as idades cronológicas em que essas construções se manifestam variam de individuo para individuo e de grupo para grupo (p.62).

O trabalho multidisciplinar realizado em educação de infância é muito importante na medida em que este trabalha com as crianças diferentes áreas do saber ao mesmo tempo. A multidisciplinaridade traduz-se pela busca *da integração de conhecimentos por meio do estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina ou por várias delas ao mesmo tempo* (Nicolescu et al., 2000, citado por Bicalho & Oliveira, 2011, p.7).

Segundo Domingues (2005) citado por Bicalho & Oliveira (2011),

As principais características de experiências chamadas multidisciplinares são:

- a) *Aproximação de diferentes disciplinas para a solução de problemas específicos;*
- b) *Diversidade de metodologias: cada disciplina fica com a sua metodologia;*

c) *Os campos disciplinares, embora cooperem, guardam suas fronteiras e ficam imunes ao contato* (p. 8)

Complemento que todas as áreas funcionam como um todo e não isoladamente, pois as crianças veem o mundo de uma forma integrada e não espartilhada pelo que, as áreas de conteúdo podem e devem ser apresentadas às crianças de uma forma semelhante ao modo como percebem o mundo.

A Prática Pedagógica, em contexto de creche, fez-me presenciar conquistas inerentes a um grupo de crianças, à organização da sala de atividades, à postura de uma educadora, entre outras. Através desta experiência contemplei que todos os meus sonhos de criança faziam sentido: Ser Educadora de Infância.

2. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DE JARDIM-DE-INFÂNCIA

A reflexão que se segue diz respeito à Prática Pedagógica desenvolvida na unidade curricular de Prática Pedagógica em educação de infância realizada em contexto de jardim-de-infância, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico durante o ano letivo 2012/2013.

A Prática Pedagógica em contexto de jardim-de-infância realizou-se na mesma instituição que a Prática Pedagógica em contexto de creche, num jardim-de-infância nos arredores da cidade de Leiria. Tal como na experiência anterior, o início desta unidade curricular foi vivido com bastante receio pelo facto de nunca ter tido experienciado uma Prática Pedagógica com crianças destas idades. O meu grupo de crianças encontrava-se inserido na sala dos três e quatro anos. Segundo o autor seguinte, as principais diferenças entre a idade de creche e a idade do pré-escolar

é o recurso ao pensamento simbólico, ou seja, a criança passa a representar objetos ou atitudes através de símbolos. Este período foi denominado por estágio pré-operatório, período antecedente ao pensamento operatório, caracterizado pelo desenvolvimento sequencial de uma ideia (Tavares et al., 2011, citado por Martins, 2013, p.17).

2.1. ASPETOS OBSERVADOS EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Com a observação e recolha de dados que realizei durante esta Prática Pedagógica foi-me permitido conhecer um pouco de cada criança, o trabalho que a educadora desenvolvera com este grupo, o ambiente na sala de atividades e os recursos

disponíveis. O grupo de crianças encontrava-se inserido na sala dos três e quatro anos de idade, denominada pela sala azul.

Segundo Borràs (2002),

este período caracteriza-se por um pensamento que aceita que as coisas ocorrem devido a causas mágicas e por um pensamento que se altera quando se modifica a disposição dos estímulos. Não existe, todavia, a capacidade de raciocinar segundo leis baseadas na conservação da matéria e algumas das suas propriedades fundamentais (p.24).

Ao entrar pela primeira vez na sala dos três e quatro anos, uma das grandes diferenças sentidas em relação à Prática Pedagógica na vertente de creche foi a interação que as crianças geravam com a sala de atividades. Observei que o grupo de crianças planeava juntamente com a educadora de infância as atividades e os projetos que iriam desenvolver ao longo da semana; as crianças marcavam as suas próprias presenças; e ainda, saliento que era disponibilizado ao grupo de crianças um leque de instrumentos pedagógicos, que ajudavam a regular o que acontecia na sala de atividades e que relatavam a história de vida do grupo, como, o mapa de presenças (referido anteriormente), o mapa de atividades e o mapa de tarefas (ver em anexo 2).

Todas estas características fizeram com que, na entrada para esta sala de jardim-de-infância, e a observação e visualização de todos os materiais, fosse possível conhecer desde logo um pouco de cada criança, os seus gostos e preferências e, igualmente muito importante, a sua assiduidade no jardim-de-infância.

O contato com estes procedimentos fez com que sentisse um maior à-vontade com o grupo de crianças, parecendo que já conhecia um pouco de cada uma delas. No entanto, reconheci desde cedo que este grupo de crianças e a educadora de infância me iriam ajudar na construção de uma melhor educadora, sendo este um desafio diário.

O grupo de crianças, na minha opinião, caracterizava-se pela sua autonomia no desenrolar do seu dia-a-dia na instituição. Foi muito gratificante ver que cada criança sabia o que tinha de fazer em cada dia da semana, como por exemplo, constatei várias vezes que as crianças se dirigiam ao mapa das tarefas e visualizavam qual a sua tarefa para aquele dia específico. Todas as semanas, no acolhimento em conselho, eram escolhidos aleatoriamente os responsáveis por determinadas tarefas, como por exemplo, o presidente; o vice-presidente; a criança que colocava os cobertores na hora do

repouso; a que arrumava a casa de banho; as que metiam as mesas das diferentes refeições; a que marcava a data e ainda, a que marcava o tempo.

Assim, a educadora de infância desenvolvia nesta sala dos três e quatro anos o modelo pedagógico, o Movimento da Escola Moderna, algo que eu nunca tinha tido a oportunidade de vivenciar até esse momento. Segundo Martins (2013),

o Movimento da Escola Moderna é um modelo curricular baseado em teorias sócio construtivistas. Segundo este modelo, a criança é um ser dinâmico e ativo que não poderá estar distante da família, da sua comunidade e do seu país. Os educadores são vistos como provocadores do conhecimento e desenvolvimento da criança, aceitando a criança tal como ela é, valorizando-a e ajudando-a, integrando-a no seu grupo (p. 38).

Segundo vários documentos, este modelo pedagógico é também conhecido pelas características de organização do espaço educativo em áreas distintas. Este facto foi observado na sala de atividades, na medida em que existiam as áreas da escrita, das construções, da matemática, das ciências, da biblioteca, do faz de conta, da expressão plástica e a área dos jogos (ver em anexo 3).

Martins (2013) salienta

que estas áreas deverão aproximar-se o mais possível do original, utilizando-se materiais autênticos de modo a evitar as miniaturas para que assim os espaços se tornem mais ricos e verdadeiros, próximos dos ambientes de organização das sociedades adultas e não espaços infantilizantes (p. 39).

Um dos grandes aspetos que constatei refere-se ao trabalho da educadora de infância que implementava de forma contínua o estreitamento da relação entre a criança, a família e a comunidade envolvente. Durante as semanas de observação, tive o privilégio de assistir ao desenvolvimento de um projeto – “Os carecas”, que foi implementado nesta sala de jardim-de-infância. As crianças realizaram entrevistas a uma cabeleireira pertencente ao meio envolvente do jardim-de-infância; entrevistaram um pai de uma criança que era careca por opção e, ainda, desfrutaram da visita de um médico (pai de uma das crianças) para explicar o porquê de algumas pessoas serem carecas.

De acordo com as Orientações Curriculares para o pré- escolar (1997),

os pais ou encarregados de educação são os responsáveis pela criança e também os seus primeiros e principais educadores. Estando hoje, de certo modo ultrapassada a tónica colocada numa função compensatória, pensa-se que os efeitos da educação pré-escolar estão intimamente relacionados com a articulação com as famílias (p.22).

As Orientações Curriculares para o Pré-Escolar (1997) acrescentam que *o processo de colaboração com os pais e com a comunidade tem efeitos na educação das crianças e, ainda, consequências no desenvolvimento e na aprendizagem dos adultos que desempenham funções na sua educação* (p. 23).

2.2. AS ROTINAS EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Com a observação e com a prática que realizei neste contexto tive a oportunidade de conseguir compreender que o dia deste grupo de crianças estava totalmente delineado segundo uma rotina diária. Como tal, havia um período para a receção das crianças; acolhimento em conselho; realização de atividades planeadas e dos projetos; momento de brincadeira livre; comunicações; higiene pessoal; repouso; arrumação da sala e preparação para as refeições e refeições.

Formosinho (1996), citado por Santos (2010),

acrescenta que a criança, ao interiorizar a sequência da rotina, conseguirá organizar o seu tempo e as suas actividades de forma mais independente, bem como o desenvolvimento de processos auto-reguladores da existência do self autónomo e da conservação do outro (p. 8).

Deste modo, pude constatar que as crianças se encontravam previamente estabelecidas com esta rotina diária, sendo que cada uma sabia o que iria surgir de seguida a cada momento do dia. Como por exemplo, quando dizia para o grupo “está na hora do almoço”, de imediato as crianças responsáveis por meter a mesa do almoço levantavam-se e dirigiam-se à cozinha; as restantes faziam fila na casa de banho para realizarem as suas necessidades fisiológicas e quando acabavam sentavam-se no tapete à espera que as crianças responsáveis por meter as mesas do almoço as viessem chamar à sala. Quando era ouvido por uma criança “podem vir almoçar”, o presidente fazia uma fila indiana, sendo este o primeiro da mesma e o vice-presidente, o último desta fila fechando sempre a porta da sala e observando se ninguém tinha ficado dentro da mesma. Esta rotina estava de tal maneira interiorizada pelo grupo, que quando alguém não a cumpria as crianças mostravam uma atitude de revolta perante o colega que não se comportou da melhor maneira.

Nos primeiros dias de Prática Pedagógica em que tive a oportunidade de a realizar como aluna interveniente, foi muito difícil conseguir cumprir todos os horários da rotina.

Relembro que quando uma criança se atrasava na hora das refeições a rotina dela sofria alterações, como por exemplo, esta não podia realizar a sua higiene pessoal da melhor forma (não lavando os dentes na maior parte das vezes). Acrescento que quando uma criança chegava mais tarde ao repouso, havia uma dispersão do restante grupo causando por vezes muita euforia nas crianças. Contudo, estas controvérsias fizeram-me refletir que cada criança é diferente, ou seja, cada criança tem o seu tempo pessoal para realizar as suas necessidades básicas.

Seguindo esta linha do pensamento, Gonçalves (2007) citado por Santos (2010), *salienta que a organização da rotina deverá ter em conta as diferentes necessidades da criança. (...) considera que, aquando da organização da rotina, devem ser respeitadas as diferentes necessidades das crianças* (p. 11).

2.3. PLANIFICAR E ATUAR EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

Para a educadora realizar um trabalho pertinente com as suas crianças deve planificar o seu dia-a-dia, não tornando o contexto educativo em um simples “tomar conta” mas sim, num implicativo de aprendizagens significativas para a criança. O educador ao planificar deve ter sempre em conta o que a criança sabe, dos seus saberes próprios e da sua cultura. Assim,

a oportunidade de usufruir de experiências educativas diversificadas, num contexto facilitador de interações sociais alargadas com outras crianças e adultos, permite que cada criança, ao construir o seu desenvolvimento e aprendizagem, vá contribuindo para o desenvolvimento e aprendizagem dos outros (ME, 1997, p. 19).

Ainda, ao planificar o educador deve ter sempre em conta as diferentes áreas de conteúdo mencionadas no documento, Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, tais como a área da formação pessoal e social, área de expressão e comunicação e ainda, a área do conhecimento do mundo.

Segundo ME (1997), a área formação pessoal e social

integra todas as outras áreas pois tem a ver com a forma como a criança se relaciona consigo própria, com os outros e com o mundo, num processo que implica o desenvolvimento de atitudes e valores, atravessando a área da Expressão e Comunicação com os seus diferentes domínios e a área de Conhecimento do Mundo que, também se articula entre si (p.49).

Juntamente com o meu colega de estágio realizámos várias propostas que iam ao encontro da área das ciências tais como as atividades experimentais sobre a flutuação de materiais (flutua/ não flutua); a confeção de um boneco ecológico; contato com o ambiente natural (plantas) ao explorar um laranjeiro, e ainda, a simulação de uma erupção vulcânica. Acrescento que todas estas propostas foram desenvolvidas segundo os desejos das crianças, ou seja, surgiram de acordo com as vontades das crianças em aprender um pouco mais sobre estes temas. Fracalanza et al. (1992) citado por Duarte (2012) acrescenta que

as atividades experimentais devem ter, como ponto de partida, um problema prático bastante definido, cuja discussão lava aos alunos, até mesmo, a anteciparem possíveis soluções. (...) E, ao final de cada uma das atividades, o aluno deve ser estimulado a representar ou descrever o processo de solução que adotou e os resultados a que chegou (p. 15).

Na área de conteúdo da matemática as crianças tiveram a oportunidade de realizar propostas em que interiorizaram a noção de quantidade, ao visualizar e manusear diferentes porções e quantidades de farinha, açúcar, ovos, fermento para a confeção de um bolo de laranja (dando continuidade a uma proposta desenvolvida ao nível das ciências); e ainda, realizaram uma proposta em que tiveram a oportunidade de realizar a medição da sua altura com ajuda do educador para posteriormente ficarem a conhecer a criança mais alta, a criança mais baixa e as crianças que tinham a mesma altura dentro desta sala de jardim-de-infância.

No entanto, realço que foi muito difícil realizarmos propostas educativas que envolvessem a matemática. Confesso que nos centrámos muito na realização de propostas ao nível da expressão e comunicação não tendo sobrado muito tempo para as outras áreas. Saliento que este foi um ponto menos positivo ao longo da minha Prática Pedagógica em contexto de pré-escolar.

Na mesma linha de pensamento, realço propostas ao nível da expressão e comunicação que as crianças tiveram a oportunidade de vivenciar dentro da sala de pré-escolar. Assim, foram criados muitos momentos onde estas puderam pular, dançar, cantar, pintar, desenhar, dramatizar, brincar, etc. Saliento um projeto que a educadora desenvolvera juntamente com a educadora da sala branca, sala dos quatro e cinco anos, as artes no jardim-de-infância.

Dando continuidade a este projeto, juntamente com o meu colega de estágio, realizei várias propostas, sendo elas, o contato com instrumentos musicais (saxofone alto e brincos da madeira) e ainda tiveram a oportunidade de assistir a uma atuação de uma coreógrafa de um grupo de dança do Orfeão de Leiria/ Conservatório de Artes e de seguida realizá-la. Saliento que durante estas propostas as duas salas de jardim-de-infância estiveram sempre juntas partilhando os diversos momentos. Acrescento que foi muito significativo ver toda a comunidade educativa, incluindo encarregados de educação, a participarem nestas propostas: dançaram, e ainda experimentaram os diferentes instrumentos musicais.

Neste sentido, saliento que ao longo do meu período de Prática Pedagógica, vários foram os momentos que partilhei com os familiares das crianças, tendo sido criado um ambiente de carinho e amizade com estes. Muitos foram os dias em que me deparava a exercer uma atividade com as crianças e quando olhava ao meu redor encontrava familiares também a participarem nela.

Um dia que jamais esquecerei neste percurso em jardim-de-infância foi o dia da Koala – uma coelha anã. Situando, este grupo de crianças desde a creche, na sua sala de atividades, tiveram sempre a oportunidade de contactar com um animal de estimação, uma caturra. No entanto, um pouco antes de entrarmos para esta Prática Pedagógica a mesma faleceu, tendo criando uma nostalgia às crianças. Estas eram as responsáveis pela sobrevivência do animal de estimação: alimentação, higiene e entre outros cuidados. No entanto, de um dia para o outro a educadora teve a triste notícia que a caturra deixara de existir.

Juntamente com o meu colega de estágio pretendemos, de novo, trazer a felicidade que as crianças tinham antes de pertencermos a esta sala de atividades. Como tal, oferecemos uma coelha anã que, em conjunto com as crianças, foi denominada por Koala. Nunca mais esquecerei os olhos bem abertos de uma criança quando a viu sair de um alguidar coberta de mantas. Assim, todos os fins-de-semana uma criança ficou responsável por levá-la para a sua casa e dando os cuidados que esta merecia. Após a realização da minha Prática Pedagógica neste contexto e, em conversa com a educadora, as crianças tiveram a oportunidade de receber a visita à sala de atividades de um veterinário que se disponibilizou em fornecer todos os cuidados que este animal

precisara para a sua sobrevivência. As caras de felicidade das “nossas” crianças ficarão para sempre marcadas na minha memória (!).

Ao longo deste caminho em jardim-de-infância constatei um facto que me deixou completamente fascinada e com vontade de pesquisar sobre o mesmo, que se refere à estimulação para a leitura em crianças com três e quatro anos. Mata (2008) citado por Araújo (2013) afirma que quando

as crianças começam a procurar atribuir significado aos símbolos escritos, estão a emergir os seus comportamentos de leitor. Estes iniciam-se muito cedo, quando as crianças começam a aperceber-se da escrita e a compreender que é atribuído um significado, uma mensagem (p. 29).

Antes de ter contato com crianças desta faixa etária na minha cabeça era impossível pensar que crianças tão pequenas fossem capazes de reconhecer o seu próprio nome na mancha gráfica, tal como a tarefa de o “escrever” numa folha de papel. Todas as manhãs, quando era solicitado à criança para marcar a sua presença no quadro de presenças esta conseguia reconhecer através da mancha gráfica o seu nome e assinalar no sítio correto a sua presença.

Velasquez (2004) citado por Araújo (2013)

clarifica que o início da aprendizagem da leitura ocorre muito antes da instrução formal, através do contato informal que a criança vai tendo com o código escrito existente no meio onde está inserido, acrescentando que este tipo de aprendizagens incute o sucesso da aprendizagem formal (p.29).

Acrescento que mais tarde, durante a Prática Pedagógica, comecei a colocar em prática algumas estratégias que a educadora desta sala implementava nos tempos “mortos”. A título de exemplo, evidenciava-se na realização de um “jogo” com as crianças, onde escrevia no quadro um nome de um elemento da sala e estes tinham de reconhecer a quem pertencia. Recordo que este “jogo” era recebido com muito entusiasmo pelas crianças mostrando-se sempre muito participativas.

Outra aprendizagem que realizei vai ao encontro do que afirmam as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar,

a área do Conhecimento do Mundo enraíza-se na curiosidade natural da criança e no seu desejo de saber e compreender porquê. Curiosidade que é fomentada e alargada na educação pré-escolar através de oportunidades de contactar com novas situações que são simultaneamente ocasiões de descoberta e de exploração do mundo (p. 79).

Neste sentido, tentamos realizar propostas das diferentes áreas mencionadas nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar, proporcionando às crianças atividades onde cantaram, dançaram, construíram, observaram, pintaram, desenharam, imaginaram, criaram e acima de tudo brincaram. Realço que todas as propostas foram desfrutadas tanto pelas crianças como pelo educador, sentindo que dentro daquela sala de atividades cintilava um espírito de alegria e principalmente de amor.

2.4. AS DIFICULDADES SENTIDAS NO DECORRER DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM JARDIM-DE-INFÂNCIA

No decorrer da minha Prática Pedagógica como estagiária senti algumas dificuldades, no entanto, com o decorrer do tempo tentei superá-las de forma positiva. Contudo, tenho a plena consciência que ainda me falta adquirir muitas aprendizagens. Saliento que durante os momentos de planificação era difícil gerir o tempo disponível para a realização das minhas propostas educativas, pelo facto das crianças terem sempre muitas outras atividades no decorrer da semana, como expressão musical, expressão motora, natação, visita de uma psicóloga, entre outras, ou seja, atividades a cargo de outras instituições.

Inicialmente, ao deparar-me com esta situação senti a necessidade de por vezes apressar as minhas propostas com o intuito de conseguir começá-las num certo dia e finalizá-las no mesmo. Mas, com o decorrer da minha experiência neste contexto educativo e em conversa com a educadora de infância desta sala de pré-escolar, reconheci que o mais importante não é cumprir a planificação finalizando todas as minhas propostas no mesmo dia. Sendo o mais importante o tempo em que a criança desfruta da atividade que se está a realizar, conseguindo alcançar várias competências. Tal como afirmam Hohmann & Weikart (1997) citado por Fonseca (2011), (...) *as crianças estão menos ansiosas e mais confiantes quando podem trabalhar ao seu próprio ritmo e não são “apressadas” para completar actividades ao mesmo tempo umas das outras ou dentro de certos limites temporais* (p.17).

Assim retiro desta aprendizagem que o mais importante não é ver o produto final completo mas sim o prazer que a criança colhe com o desenrolar da nossa proposta.

Durante a minha passagem pelo pré-escolar e também pela creche senti inúmeras hesitações na elaboração da avaliação. Para Zabalza (2000) citado por Amaro (2013) *a avaliação é uma peça fundamental do trabalho dos bons profissionais de educação: é em todos os níveis do sistema educativo, e é também, como não podia deixar de ser, no caso da educação de infância* (p.26).

Muitos foram os momentos de partilha com a educadora de infância sobre não saber como avaliar as crianças. Seria através do questionamento? Da observação? De entrevistas? Registos fotográficos? Contudo a educadora de infância mostrou-se desde logo disponível em mostrar-me como esta realizava as suas avaliações, tendo-me disponibilizado de imediato os portefólios que construíra para cada criança.

Assim, ao ter contato direto com um instrumento de avaliação, as minhas dúvidas foram sendo eliminadas gradualmente tendo conseguido perceber como funcionava diretamente este instrumento. Neste portefólio contactei com documentos produzidos pela educadora entre os quais - notas referentes a diversos materiais produzidos pelas crianças (realçando a sua evolução), registos fotográficos, registos de auto avaliação e ainda narrativas de documentos pesquisados pela educadora referentes a cada fragilidade da criança.

A avaliação é importante na medida que permite ao educador de infância (...) *evidenciar o desenvolvimento e as aprendizagens de cada criança, ao longo da frequência na educação pré-escolar, tendo em conta as áreas de conteúdo preconizadas nas orientações curriculares para a educação pré-escolar* (Circular n.º 4 / DGIDC/ DSDC/2011).

O percurso em jardim-de-infância manifestou as minhas emoções e os meus limites, dado que houve muitos momentos em que pensei que não seria capaz de finalizar esta Prática Pedagógica pela exigência que me era solicitada, tanto pelas crianças, como pela educadora de infância. No entanto, sinto que concluí esta Prática Pedagógica com uma panóplia de conhecimentos que até ao momento ainda não tinha adquirido. Foi muito bom sentir que era bem recebida pela comunidade da instituição e pelos familiares das crianças. Hoje, sei que ainda tenho muitas aprendizagens a adquirir, no entanto, acredito que estas crianças me fizeram crescer e tornaram este sonho ainda maior de ser alcançado.

3. PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: 2.º E 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

A reflexão que se segue diz respeito à Prática Pedagógica desenvolvida na unidade curricular de Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico, no Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico durante o ano letivo de 2012/2013 e 2013/2014.

A Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico no 2.º ano de escolaridade realizou-se numa instituição pública pertencente ao concelho de Leiria, tal como a Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico no 3.º ano de escolaridade. Assim ao constatar que ambas as reflexões tinham pontos um pouco divergentes, considerei ser mais enriquecedor realizar uma reflexão conjunta comparando os dois contextos.

3.1. AS MINHAS EXPETATIVAS INICIAIS EM RELAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: 2.º ANO DE ESCOLARIDADE

Ao entrar pela primeira vez na sala do 2.º ano de escolaridade, sentia-me mais insegura do que no pré-escolar, no entanto, essa insegurança foi desaparecendo rapidamente.

Pelo facto de serem crianças mais crescidas, ou melhor alunos, tive a plena noção que a minha preparação tinha de ser completamente diferente daquela que tinha feito em pré-escolar, na medida em que, entre outros aspetos teria que haver um trabalho de casa ainda maior do que aquele efetuado nos outros dois contextos (creche e jardim-de-infância).

Antes de começar esta Prática Pedagógica sentia que a ligação com os alunos, docentes, funcionários iria ser muito diferente daquela que tive a oportunidade de vivenciar também na Prática Pedagógica durante a licenciatura em Educação Básica. Durante a licenciatura, na Prática Pedagógica, vivi por vezes momentos em que os estagiários pareciam uns meros desconhecidos dentro da instituição em que estavam inseridos. Seguindo este pensamento, realço que éramos adorados e acarinhados pelos alunos que nos calhara, no entanto, não sentia o mesmo em relação aos docentes e funcionários.

Gostava de ter uma boa relação com os mesmos, onde houvesse respeito, mas sobretudo companheirismo para me tornar uma melhor professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Este estado de alma fez com que começasse esta Prática Pedagógica em 1.º Ciclo do Ensino Básico predisposta a receber conselhos dos meus superiores, tanto positivos como negativos, no entanto, queria que a minha relação com esta comunidade educativa fosse marcada positivamente. Sobretudo, que um dia se lembrassem de mim (!).

Recordando-me do primeiro dia de observação nesta instituição os alunos encontravam-se muito entusiasmados com a nossa presença, tendo por vezes causado um pouco de excitação por parte destes. O “R.” ao ver-nos na sala de aula começou a deitar-se em baixo da sua mesa de trabalho, chamando assim a nossa atenção. Esta atitude por parte do aluno fez-me pensar de imediato que “ esta Prática Pedagógica vai ser tão diferente!”.

Os alunos sentiam-se felizes com a nossa presença. Sinceramente penso que na cabeça deles reinava que as aulas iam ser muito diferentes, tal como, certamente se passara com a presença de estagiários anteriores.

3.2. AS MINHAS EXPETATIVAS INICIAIS EM RELAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA EM CONTEXTO DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO: 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

Quanto à Prática Pedagógica no 3.º ano de escolaridade sinto que pisei pela primeira vez a sala de aula com uma postura de uma professora mais confiante e preparada para enfrentar qualquer obstáculo. Esta atitude foi sentida pelo facto de a Prática Pedagógica no 2.º ano de escolaridade ter sido muito exaustiva, na medida, em que teve de haver muito trabalho de casa para conseguir finalizá-la com sucesso.

No entanto, antes de começar esta segunda Prática Pedagógica, foi-me dito que esta ainda iria ser um maior desafio que lecionar uma turma do 2.º ano de escolaridade. Ao começar esta Prática Pedagógica estava a iniciar-se o ano letivo, como tal, teria de ser eu a introduzir, juntamente com o meu colega de estágio, muitos dos conteúdos do 3.º ano de escolaridade.

No 2.º ano de escolaridade revi alguns dos conteúdos previamente lecionados pela Orientadora Cooperante. No 3.º ano de escolaridade foi-me dada a oportunidade de

tomar a posição de introduzir e fazer com que as crianças interiorizassem esses novos conteúdos. Como tal, foi necessário pesquisar, estudar, imaginar e tentar criar momentos de aprendizagem significativos para os alunos.

Acrescento que, para além de realizar a minha Prática Pedagógica neste contexto, tive, ainda, de desenvolver o meu projeto e recolher dados para a componente investigativa do presente relatório. Logo, o desafio foi a dobrar em relação às Práticas Pedagógicas realizadas anteriormente.

3.3. *OBSERVAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO*

Tendo a primeira semana de Prática Pedagógica o intuito de observarmos o comportamento dos alunos e o funcionamento da sala de aula em que estamos inseridos, tive como principal objetivo descobrir a rotina diária que a professora desenvolvera com a turma. Nesta linha do pensamento, Sousa (2009), afirma que *a observação em educação destina-se essencialmente a pesquisar problemas, a procurar respostas para questões que se levantem e a ajudar na compreensão do processo pedagógico* (p.109).

Sousa (2009),

complementa que nunca é, porém, possível efectuar-se uma observação exaustiva, de pessoas ou situações. Não é possível observar todos os conhecimentos sucedidos numa sala de aula durante todo o dia nem acompanhar uma pessoa durante horas pra observar todos os seus comportamentos. A observação será sempre apenas de uma parte do que se passa, jamais pretendendo abranger um todo (p.109).

Após o primeiro dia de observação confesso que me sentia muito receosa quanto ao meu futuro como professora estagiária na turma de 1.º Ciclo do Ensino Básico do 2.º ano de escolaridade. Havia quatro alunos com algumas dificuldades de aprendizagem; um aluno com problemas ao nível da articulação e outro com problemas de articulação e formulação do discurso. Segundo a Orientadora Cooperante, ainda existia um aluno com Necessidades Educativas Especiais; três alunos com Plano de Atividades de Acompanhamento Pedagógico; um aluno que tinha português como língua não materna; dois alunos em avaliação por uma equipa de psicologia e três alunos em lista de espera; e dois alunos com problemas de visão.

Assim, torna-se possível sugerir que esta era uma turma muito heterogénea dado que cada aluno tinha a sua maneira de ser, o seu temperamento e as suas características

particulares, relevando assim constituir um grande desafio como professora estagiária. Várias vezes me questionei se seria capaz finalizar esta Prática Pedagógica, pois todos os dias iriam ser um grande desafio. Senti que foi um grande “choque” ter passado do contexto de jardim-de-infância para este contexto com tantos “problemas”.

No entanto, agarrei-me a esta Prática Pedagógica interiorizando que iria conseguir alcançar um pouco de cada aluno, aproveitando as suas capacidades e fazendo-os, principalmente, muito felizes. Seguindo esta linha do pensamento saliento que entre o professor e o aluno deve haver uma positiva interação entre os dois, para a promoção de um eficaz aproveitamento em sala de aula. Quanto mais harmonizada for esta relação, maior será a motivação dos alunos para a aprendizagem e conseqüentemente, para o seu sucesso escolar. Lopes (s.d.) declara que

quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade (p.5).

Assim, o professor para além de transmissor de conhecimentos deve ser visto como um educador que se encontra nesta profissão não só como mero comunicador, mas como também, um companheiro que ajuda os seus alunos nos seus problemas pessoais, valorizando uma eficaz interação aluno/ professor.

Desde o primeiro contato de observação com a turma do 3.º ano de escolaridade presenciei momentos em que o grupo de alunos tinha um comportamento muito afirmativo dentro da sala de aula, mostrando-se interessados e participativos nas atividades que estavam a ser desenvolvidas. Acrescento que quando entrei na sala de aula pela primeira vez, visualizei uma sala diferente de todas as outras que já tive a oportunidade de conhecer e de trabalhar (ver em anexo 4).

No decorrer da observação visualizei que a Orientadora Cooperante adotava o modelo pedagógico cognitivista de Jean Piaget em que tinha como principal objetivo a ascensão da inteligência do aluno. Segundo Marques (1999), este modelo caracteriza-se *da seguinte forma: na interação sujeito/objecto, ocorrem dois processos, a assimilação e a acomodação, que correspondem à função passiva e à função activa da inteligência (p.34).*

O autor acrescenta que *para Piaget, a inteligência humana é um factor de resolução de problemas que o ambiente coloca ao sujeito e mediante a qual o sujeito trata de superar as suas dificuldades concretas* (Marques, 1999, p.34).

Assim, o professor ao adotar este modelo pedagógico na sala de aula deve ter em conta as suas implicações educativas como:

1) estimular no educando a formação de destrezas cognitivas; 2) a planificação do ensino deve ter em conta e adaptar-se às possibilidades intelectuais de cada etapa do desenvolvimento cognitivo da criança; 3) o professor deve procurar a participação activa do aluno nas tarefas; 4) o professor deve proporcionar um ambiente educativo fértil em estímulos intelectuais que suscitem a aprendizagem pela descoberta (Marques, 1999, p. 35).

Ao entrar nesta sala de aula, foi-me explicado pela Orientadora Cooperante, todos os cantos da mesma. Saliento, que podíamos encontrar um canto com almofadas no chão; um tapete e uma estante com livros de estórias. Assim, este canto era destinado à leitura autónoma por parte dos alunos. Acrescento que havia uma mesa com ficheiros (fichas de trabalho com conteúdos ao nível da área da matemática, português e estudo do meio) para os alunos resolverem nas horas de trabalho autónomo.

Assim, quando o aluno sentia dificuldade em algum conteúdo, dirigia-se à mesa dos ficheiros e escolhia aquele que o poderia ajudar a combater as suas dificuldades ao nível de um certo conteúdo. A sua resolução era individual e corrigida posteriormente pela professora da sala de aula.

Por outro lado, na sala de aula do 2.º ano de escolaridade era notável o modelo pedagógico tradicional adotado pela Orientadora Cooperante onde o ensino era mais rígido mostrando *pouca abertura para a individualização e flexibilização das aprendizagens* (Marques, 1999, p.9).

Pinho et al., (2010), citado por KRUGER & ENSSLIN, (2013), refere que *no método tradicional tem-se como vantagem o fato de o professor ser o centro do aprendizado e, por esse motivo, possuir um maior controle das aulas* (p.222).

No entanto este método também é conhecido pelas suas desvantagens *pois se torna difícil para o professor explicar a prática por meio de aulas expositivas, assim como para o aluno fica difícil pensar na aplicabilidade da teoria exposta* (WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011 citado por KRUGER & ENSSLIN, 2013, p. 222).

3.4. PLANIFICAR E ATUAR NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

No decorrer da minha Prática Pedagógica em contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico vivi momentos de observação, planificação, avaliação, reflexão e intervenção.

Dias (2009) citado por Arends (1995) realça que planificar *é uma tarefa privada que implica organizar/ cruzar dados, informações, conhecimentos, actividades mentais não observáveis (só as acções que dela resultam são passíveis de observação) que realçam as reflexões de quem planifica* (p.29).

Durante os momentos de planificação na turma do 2.º ano de escolaridade, por vezes foi muito exigente conseguir idealizar e planificar actividades que estivessem ao nível de todos os alunos. Clarificando Zabalza (1992) citado por Barroso (2013),

declara que a planificação didáctica é uma previsão do processo a seguir que deverá concretizar-se numa estratégia de procedimentos que inclui os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das actividades e de, alguma forma, a avaliação ou encerramento do processo (p.11).

Senti a necessidade de planificar actividades tendo objetivos diferenciados de aluno para aluno, visto que esta turma era muito heterogénea. Nas primeiras planificações de actividades, ao colocar em prática presenciei crianças a terminarem uma actividade num curto espaço de tempo, porém outras demoraram mais de uma hora para a terminar. Como tal, e com o decorrer da minha Prática Pedagógica foi preciso a implementação de estratégias para que a turma não dispersasse quando acabara uma dada actividade. Estas estratégias foram ao encontro de fichas lúdicas como sopa de letras, palavras cruzadas, diferenças, dentro do conteúdo que estava a ser trabalhado. Assim os alunos com um nível superior de resolução ficavam entretidos enquanto os outros acabavam a actividade inicialmente trabalhada.

Seguindo esta linha do pensamento Rodrigues (2013) enuncia que planificar

é uma ação fundamental durante todo o processo educativo. É extremamente importante que, ao planear, o Professor tenha em conta o grupo com quem vai trabalhar, não podendo esquecer que cada criança é um ser individual, com ritmos e aprendizagens distintas dos outros (p. 123).

O mesmo não aconteceu na Prática Pedagógica no 3.º ano de escolaridade, dado que as actividades eram iguais para todos os alunos. No entanto, e apesar de haver alunos com

algumas dificuldades, era implementado a estratégia do colega do lado ajudá-los no raciocínio. Assim, quando um aluno acabava uma dada atividade solicitava que se fosse sentar ao lado de um dos alunos com mais dificuldades, não dando claramente as respostas mas sim ajudando-o a construir o processo para chegar ao produto/resultado final.

A entreajuda que se podia observar dentro da turma do 3.º ano de escolaridade foi uma mais-valia para que resultasse numa boa disciplina no desenrolar de trabalhos de grupo. Notava-se claramente que esta turma tinha a experiência de trabalhar em grupo e em comunhão com o outro, aceitando as dificuldades de cada um.

Tornou-se assim importante desenvolver trabalhos de grupo dentro desta sala de aula, visto que resultariam muito bem na aprendizagem do aluno. De seguida, descrevo um projeto que desenvolvi com esta turma do 3.º ano, que tinha como objetivo, permitir a cada grupo de trabalho abordar um tema da área do estudo do meio.

A aprendizagem baseada em projetos é definida

como um método sistemático de ensino que envolve os alunos na aquisição de conhecimentos e de habilidades por meio de um extenso processo de investigação estruturado em torno de questões complexas e autênticas e de produtos e tarefas cuidadosamente planeadas (Buck Institute for Education, 2008,p. 18).

Assim, cada grupo de trabalho ficou responsável por abordar um dos temas do bloco 1- à descoberta de si mesmo: regras dos primeiros socorros; drogas; sistema reprodutor; e a importância do ar puro e da luz solar para a saúde. Os alunos escolheram o seu grupo de trabalho e o tema de projeto que queriam desenvolver. Realço que o desenrolar do projeto foi previamente planificado, onde cada grupo apresentou numa ficha de trabalho: o que sabia sobre este tema, elaborando um texto e um desenho; o que pretendiam estudar; como iriam produzir o seu projeto (livro, álbum, cartaz, folheto e/ou *power point*); onde pesquisariam as fontes de informação (livros, internet, entrevistas, inquéritos); como comunicariam (exposição e/ ou conferência); e ainda, as data de início e finalização do projeto.

No desenrolar do projeto foi muito gratificante visualizar os alunos a comunicarem aos seus colegas de trabalho as pesquisas que realizaram nas suas casas; e as questões que formularam aos seus encarregados de educação. No entanto, e claro, como professora auxiliem cada grupo de trabalho e realizei uma pesquisa sobre cada tema, preparando-

me para as fragilidades de cada grupo. Como auxílio, ajudei na construção das comunicações de cada grupo de trabalho, sendo que todos decidiram apresentar em *power point*. Saliento que estes tiveram a oportunidade de escolher imagens para colocar na sua apresentação e ainda o corpo de texto que gostavam de apresentar aos seus colegas. Desabafo, que foi muito gratificante ver um projeto que foi realizado durante um mês, aproximadamente, ser apresentado pelos “nossos” alunos. Estes sentiam-se como professores a explicar e comunicar aos seus colegas o que tinham aprendido.

Assim a aprendizagem baseada em projetos *melhora a qualidade da aprendizagem e leva a um desenvolvimento cognitivo de nível superior por meio do envolvimento dos alunos em problemas novos e complexos* (Buck Institute for Education, 2008, p.19). Buck Institute for Education (2008) acrescenta que *também não há dúvida de que a ABP (aprendizagem baseada em projetos) ensina aos alunos processos e procedimentos complexos tais como planejamento e comunicação* (p. 19).

No entanto, na turma do 2.º ano de escolaridade, tanto eu como o meu colega de estágio arriscámos desenvolver trabalhos em grupo com os alunos desta turma. No entanto, reflito que não correram como o esperado. Recordo que desenvolvemos um trabalho cooperativo sobre o tema “A lua”. Era esperado que em grupos de quatro elementos os alunos respondessem às questões “o que já sei?”; “o que quero saber?”; “onde pesquisar?”; “como apresentar à turma?”.

Clarifico que trabalho cooperativo é visto por Fathman e Kessler (1993) citado por Lopes & Silva (2009) *como o trabalho em grupo que se estrutura cuidadosamente para que todos os alunos interajam, troquem informações e possam ser avaliados de forma individual pelo seu trabalho* (p.3).

Na mesma linha do pensamento, Balkcom (1992) citado por Lopes & Silva (2009) define aprendizagem cooperativa também

como uma estratégia de ensino em que grupos pequenos, cada um com alunos de níveis diferentes de capacidades, usam uma variedade de actividades de aprendizagem para melhorar a compreensão de um assunto. Cada membro do grupo é responsável não somente por aprender o que está a ser ensinado, mas também por ajudar os colegas, criando uma atmosfera de realização (p.3).

Em primeiro lugar um dos nossos grandes erros foi pretender que os alunos desenvolvessem este trabalho todo no mesmo dia, ou seja, iniciassem numa tarde e acabassem no final da mesma para posteriormente apresentarem à turma. E a pesquisa? Não devia ser os alunos a pesquisarem? No entanto, levámos enciclopédias, mas estas não eram as únicas fontes possíveis para as pesquisas dos alunos. Estes deveriam ser “livres” e desenvolver o seu trabalho autonomamente, pesquisando em casa e em fontes de informação que tivessem acesso.

Outro distúrbio causado dentro dos grupos foi a eleição de um “chefe”, sendo que, em todos os grupos, dado que esta tarefa foi considerada necessária pelos alunos eleger um “chefe” no grupo. De um momento para o outro, para os alunos o mais importante não era a pesquisa mas sim decidir quem era o responsável por cada grupo. Recordo que cheguei a visualizar grupos de trabalho a escreverem papelinhos e a tirarem à sorte quem deveria ser o chefe. É claro que esta atitude gerou uma enorme confusão dentro da sala de aula. Assim, o professor deveria ter atribuído previamente dentro de cada grupo de trabalho vários papéis a cada aluno, onde

-reduz a probabilidade de alguns alunos adoptarem uma atitude passiva ou dominante no grupo;
-garante que os alunos utilizem as técnicas básicas de grupo e que todos os membros aprendam as práticas exigidas;
-cria independência entre os membros do grupo. Esta interdependência é potenciada quando aos membros são atribuídos papéis complementares e interligados (Johnson, Johnson e Holubec, 1999, citado por Lopes & Silva, 2009,p. 24).

Saliento que os grupos de trabalho foram formados através das preferências dos alunos, tendo encontrado grupos de trabalho com os alunos que tinham mais dificuldades dentro da sala de aula.

O planeamento da realização deste trabalho de grupo deveria ir ao encontro do que foi estruturado na realização do projeto na turma do 3.º ano de escolaridade. Eu, como professora, antes de implementar este tipo de trabalho cooperativo, deveria ter relembrado as regras essenciais para uma boa harmonia dentro de um grupo, o que não foi realizado pela minha parte. Percebi que com os erros, ou melhor, com os aspetos negativos do nosso trabalho é que conseguimos melhorar numa etapa futura. Posto isto, ao realizar o projeto com a turma do 3.º ano de escolaridade, tentei realizar cada etapa do mesmo, com calma e sempre pensando nas aprendizagens dos alunos.

Refiro ainda outras atividades realizadas nas duas Práticas Pedagógicas, tanto no 2.º ano como no 3.º ano de escolaridades, desafiantes e do domínio da música. Ao longo da Prática Pedagógica do 2.º ano de escolaridade construí e implementei, juntamente com o meu colega de estágio, atividades que desenvolvessem as expressões, estando sempre ligadas às outras áreas do saber, como matemática, estudo do meio e português. Recordando, os alunos tiveram a oportunidade de realizar um leque de ações inerentes às expressões artísticas, tais como: pintar, desenhar, dramatizar, cantar e ainda dançar.

Foco um grande desafio que foi proposto pela Orientadora Cooperante desta turma do 2.º ano de escolaridade, o ensinamento de uma canção de Maria Vasconcelos – “Cuqui Marracuchi” para apresentar na festa de final de ano à comunidade escolar. Confesso que foi um grande choque quando nos deparamos que a sua letra era constituída por pseudopalavras, ou seja, *sequências de caracteres que compõem um todo pronunciável, mas que não possuem um significado; não têm significado, mas respeitam as regras fonotáticas* (Buescu, Rocha & Magalhães, s.d., p.7).

Colocando em prática este desafio, realizámos um trabalho que durou aproximadamente dois meses. Vários foram os procedimentos que tivemos de realizar para que os alunos interiorizassem todas as pseudopalavras e ainda muito importante neste contexto, o ritmo da canção. Resumindo, o primeiro passo foi a audição da canção e o conhecimento da mesma, reconhecendo a sua forma, ou seja, em quantas partes esta se dividia, qual o verso mais repetido ao longo e conseqüentemente a interpretação da pulsação com os sons do corpo enquanto a ouviam; no segundo passo, foi fornecido aos alunos a letra da mesma para que estes a estudassem, no entanto, esta letra foi dividida em partes e em todas as aulas era estudado e cantado um pouco de cada uma; numa terceira etapa, os alunos começaram a cantar a letra da canção no seu todo até chegarem ao produto final, ou seja, até cantarem toda a canção pronunciando também corretamente todas as pseudopalavras.

Segundo Stefani (1986),

o canto é o encontro, ou a síntese, de três dimensões: a voz, a palavra e a música. (...). A voz é algo de muito pessoal, é a imagem sonora de uma pessoa; a palavra é sobretudo um meio para comunicar com os outros; a música é muitas coisas ao mesmo tempo: jogo, expressão, construção de objectos sonoros, representação, etc. (p. 14).

Acrescento que foi muito gratificante ver a progressão de todos os alunos, mesmo aqueles que tinham mais dificuldades em outras áreas do saber. Senti que se entregaram de braços abertos a este desafio, tal como eu e o meu colega de estágio. Algo que pensávamos que era impossível mesmo para nós, resultou num processo contínuo de perseverança e num produto final do qual todos nos orgulhámos. Para engrandecer o nosso trabalho e como os alunos aprenderam a canção num tempo que pensávamos que seria impossível, decidimos acrescentar uma coreografia. Assim, na festa de final de ano, os alunos cantaram e dançaram a canção “Cuqui Marracuchi” de Maria Vasconcelos, fruto do meu trabalho e do meu colega de estágio. Esta festa, para mim, foi como uma prova de como somos capazes de idealizar e realizar tudo aquilo que num dia achámos que poderia ser completamente impossível.

No entanto, não foi só no 2.º ano de escolaridade que nos foram propostos desafios, também aconteceu no 3.º ano de escolaridade. A Orientadora Cooperante desafiou-nos a ensinar uma canção de Natal aos alunos para apresentar na festa da escola. No entanto, estes não teriam simplesmente de cantar, mas sim também de tocá-la na flauta de bisel, algo que pensei de imediato que seria impossível visto que a maior parte dos alunos nunca tinham tido contato com este instrumento até ao momento.

Tal como na aprendizagem da canção “Cuqui Marracuchi”, a aprendizagem de uma canção na flauta de bisel foi ainda um maior desafio. Os alunos tiveram que primeiramente solicitar aos seus encarregados de educação a compra da flauta uma vez que muitos não a possuíam. Confesso que me senti à vontade a ensinar a tocar flauta e tudo o que esta envolve, pois não é simplesmente soprar, tem que haver um grande trabalho ao nível da motricidade fina por parte do aluno. Para mim, era simples segurar na flauta e tapar todos os orifícios que esta tem, mas para a maior parte dos alunos, este foi um grande problema. Mas, estes alunos eram especiais, tal como a turma do 2.º ano, encontravam-se tão entusiasmados e desejavam tanto tocar flauta que foi realizado um enorme trabalho de casa por estes. Vários alunos confessaram que quando chegavam a casa se metiam em frente ao espelho e tentavam realizar os exercícios sugeridos nas aulas até sair o som da nota correspondente.

E a aprendizagem inicial da leitura musical? É claro que alguns alunos não tinham o conhecimento do que eram as notas musicais Dó, Ré, Mi, Fá, Sol, Lá, Si. No entanto, sentiram necessidade de recorrer à leitura e escrita como forma de registo e memória do

repertório musical em aprendizagem. Como tal, foi realizada uma ficha de trabalho em que, em conjunto com o professor, os alunos elegiam símbolos para substituírem os símbolos originais das notas musicais, símbolos estes que tinham significado para eles e que lhes permitiam relacionar a leitura e escrita da notação com a interpretação musical na flauta (ver em anexo 5). Assim, foi construído uma nota musical com símbolos idealizados em grande turma sendo, por exemplo, o Dó um donut; o Ré, um remo; o Mi, a cara de um gato; o Fá, uma faca; o Sol, um sol; o Lá, um lápis e o Si, um sino.

Consequentemente, após a aprendizagem das notas musicais tocadas na flauta, foi eleita a canção de Natal que se iria tocar na festa. Como tal, levei para a sala de aula várias canções tendo sido escolhida pelos alunos a canção popular: “Brilha, brilha lá no céu”. Juntamente com os alunos foi construída a pauta musical da canção com os respetivos símbolos criados pelos alunos com a representação musical da obra (ver em anexo 6).

Ao longo de várias semanas foi utilizado um tempo para o ensaio da canção. Realço que foi muito gratificante ver o empenho dos alunos e acrescento, da Orientadora Cooperante desta turma. Sinto que havia um grande envolvimento entre os alunos e ainda, com a Orientadora Cooperante, quando estes tocavam. Havia uma vibração positiva dentro da sala de aula. Uma sensação diferente, muito boa. Muitas foram as vezes que visualizei os alunos em pequenos grupos, no intervalo, a ensaiarem a canção na flauta de bisel. Como tal, considero que esta foi uma grande aprendizagem para todos os alunos, para mim, para o meu colega de estágio e também para a Orientadora Cooperante.

3.5. AS DIFICULDADES SENTIDAS NO DECORRER DA PRÁTICA PEDAGÓGICA EM 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Ao longo da Prática Pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico numa turma do 2.º e 3.º ano de escolaridade várias foram as dificuldades que me deparei, principalmente, ao nível da avaliação e de algumas propostas educativas.

Começo por evidenciar a minha dificuldade em introduzir conteúdos ao nível da matemática. Confesso que tinha ideia que seria fácil de o fazer, visto ser uma área do saber que sempre me senti à vontade durante as unidades curriculares na licenciatura em Educação Básica e no mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Considero que este meu à vontade foi o meu grande inimigo, ou seja, por achar um dado conteúdo tão fácil para mim, não me preparei corretamente, sendo este facto salientado enquanto introduzira os conteúdos.

Recordo uma aula no 3.º ano de escolaridade em que tive de introduzir a noção de círculo e circunferência. Para mim a explicação era tão fácil que a estratégia que recorri, desenhar no quadro um círculo e uma circunferência e compará-los, parecia tão evidente que não tomei em atenção se o aluno estava a compreender ou não. Considero que esta dificuldade não aconteceu no 2.º ano de escolaridade, mas talvez porque nunca tive de introduzir nenhum conteúdo programático pela primeira vez, mas sim só ter efetuado revisões de alguns. Considero que, mesmo quando estamos à vontade com uma área do saber, com algum conteúdo, temos de idealizar várias estratégias para que o aluno consiga realizar aprendizagens. Ao ter idealizado uma única estratégia fez com que a Orientadora Cooperante tivesse que intervir na minha aula e dar continuação ao que estava a ser explicado.

Ao nível do português, mais concretamente na construção de textos, a Orientadora Cooperante do 3.º ano de escolaridade desenvolvia uma estratégia que se tornou importante para o meu futuro. Todos os alunos desta turma tinham um caderno que se destinava unicamente à construção de textos, ou seja, quando o aluno necessitava de escrever um texto efetuava-o neste caderno e posteriormente quando sentisse que este estava pronto a ser apresentado comunicava à professora uma data para o fazer.

A análise do texto era realizada por toda a turma em conjunto, onde este era projetado no quadro e a sua análise era efetuada por todos os alunos, desde sinais de pontuação, erros ortográficos, má construção de frases etc. No final todos os alunos redigiam o texto correto para o seu caderno. Acrescento que ninguém da turma sabia quem era o autor do texto, assim o mesmo não era alvo de comentários menos positivos fazendo o aluno sentir-se mal com o seu trabalho.

Quando chegou a minha altura de realizar esta melhoria na construção de textos, analisei-o primeiramente em casa, idealizando o que o aluno estava a construir naquele texto e ainda imaginando quais as alterações que a turma poderia realizar. Confesso que nas primeiras vezes que realizei esta proposta sentia-me nervosa, tinha medo de não conseguir construir todas as ideias das crianças num pequeno texto. Sim, porque a turma

era muito participativa que por vezes tinha mais de metade da turma com o dedo no ar para dar a sua opinião sobre o texto. Muitas foram as vezes que tive dificuldade em segurar a turma, para que esta não se dispersasse visto que era uma atividade que demorava um pouco de tempo.

No entanto, sinto que esta estratégia de construção de textos por parte do professor é uma mais-valia. Os alunos sentem-se encorajados em realizar o seu próprio texto para os seus colegas, o visualizarem e melhorarem. Esta escrita autónoma e não “obrigada” pelo professor faz com que por vezes os alunos escrevam pequenos textos diariamente. Sinto que esta estratégia de ensino era uma mais-valia para a turma do 2.º ano de escolaridades, estes alunos tinham muitas dificuldades na escrita, sentiam a necessidade de ter o professor para os ajudar. Para estes alunos os textos eram construídos por meras frases que muitas vezes não tinham introdução, desenvolvimento e conclusão.

A avaliação, tal como aconteceu no contexto em pré-escolar, foi sempre uma grande preocupação porque não sabia como a implementar ou, até mesmo, se a sabia realizar. Segundo Tyler (s.d.), citado por Haydt (1995), *o processo de avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino* (p.11).

No 2.º ano de escolaridade, a Orientadora Cooperante pretendeu que eu e o meu colega de estágio realizássemos a avaliação dos alunos em todas as fichas de trabalho e até mesmo que construíssemos algumas fichas de avaliação, das várias áreas do saber, para avaliar os alunos desta turma. No entanto, foi-nos possível avaliar antecipadamente, juntamente com a Orientadora Cooperante, alguns dos trabalhos dos alunos. Assim, senti-me próxima e tive experiências de como seria corrigir e avaliar, por exemplo uma ficha de trabalho, como construir e utilizar as grelhas de avaliação e quais os critérios que devíamos utilizar. Para Scriven (s.d.) citado por Haydt (1995), a avaliação

é uma atividade metodológica que consiste na coleta e na combinação de dados relativos ao desempenho, usando um conjunto ponderado de escalas de critérios que leve a classificações comparativas ou numéricas, e na justificação: a) dos instrumentos de coleta de dados; b) das ponderações; c) da seleção de critérios (p.12).

O contato com os instrumentos que a Orientadora Cooperante utilizara no processo de avaliação foi uma mais-valia para que conseguimos realizar uma positiva avaliação dos

alunos. No entanto, reflito que teve de haver muita pesquisa da minha parte, tentando perceber quais os diferentes tipos de avaliação.

No 3.º ano de escolaridade, também nos foi proposto realizar momentos de avaliação com os alunos, criando grelhas de avaliação. No entanto, sinto que este parâmetro foi mais desenvolvido no 2.º ano de escolaridade. Relembro momentos na sala de aula em que trazíamos as nossas grelhas de avaliação de uma dada atividade e os alunos sentiam-se entusiasmados em saber a sua classificação. Ao dizermos em voz alta perante a turma era uma motivação para que o aluno melhorasse nas atividades seguintes.

Considero que ao fazer uma retrospectiva das minhas Práticas Pedagógicas, fui sempre tendo um percurso de construção e aprendizagem gradual de umas para as outras. Tanto as críticas como os elogios que recebi durante este caminho foram muito gratificantes na medida que me ajudaram a combater algumas das dificuldades com as quais me fui deparando ao longo deste percurso.

Reflito que a passagem pelo Mestrado em Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico me fez perceber mais claramente qual o papel de uma educadora de infância e de uma professora do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Uma educadora de infância não desenvolve um processo com as suas crianças que consiste simplesmente em tomar conta delas, mas sim, tem um papel muito importante nas aprendizagens que a criança leva na sua bagagem para as etapas subsequentes da sua vida. Uma professora, tal como uma educadora de infância, é uma amiga, uma ouvinte, uma companheira dos seus alunos. É uma profissional que implica o futuro do aluno, diria que uma professora do 1.º Ciclo nunca será esquecida pelos seus alunos. Este facto aconteceu comigo, algo que me fez seguir este futuro para a minha vida, querendo ser um marco significativo e uma referência positiva para os meus alunos.

CAPÍTULO II – DIMENSÃO INVESTIGATIVA

2.1. PROBLEMÁTICA E IDENTIFICAÇÃO DA QUESTÃO DE INVESTIGAÇÃO

Na conceção de um estudo científico é importante que o investigador identifique uma temática que vá ao encontro das suas motivações. Ao ser trabalhado algo que suscite especial interesse e dedicação ao investigador torna-se, mais fácil a sua elaboração.

Neste sentido, no desenrolar da unidade curricular Prática Pedagógica do 1.º Ciclo do Ensino Básico, surgiu a ideia de trabalhar o domínio da música interligando-o com as outras áreas do saber.

A realização desta investigação vai ao encontro da vontade de melhoria da minha futura prática educativa, incluindo-se nela a ideia de perceber, através da prática, como implementar a integração entre as várias áreas do saber de modo a proporcionar outras oportunidades para os alunos desenvolverem e enriquecerem as suas aprendizagens. No contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico, a escola do futuro não deve olhar para as diferentes áreas do saber apenas como existindo separadamente, sendo cada uma trabalhada por si, mas deve sim procurar também as interligações, pois todas as áreas do saber se complementam.

Este estudo é também fruto dos meus interesses pessoais, dado ter tocado saxofone alto numa banda filarmónica durante oito anos. Como tal, é um estudo que me permite mobilizar e aplicar as noções previamente adquiridas que envolvem a música. Acrescento que também o realizei por ser uma área de estudo específico que iria ao encontro dos interesses da minha professora supervisora, sendo uma temática na qual me poderia auxiliar quando eu mais precisasse.

Com base nestes pressupostos, defini a pergunta de partida: **De que forma podemos integrar a música no 1.º Ciclo do Ensino Básico?**

2.2. OBJETIVOS DO ESTUDO

No seguimento da problemática enunciada anteriormente, o objetivo geral deste estudo centrou-se em refletir sobre a utilização pedagógica de estratégias de ensino e aprendizagens integradas da música no 1.º Ciclo do Ensino Básico com as áreas do português, matemática e do estudo do meio numa turma do 3.º ano de escolaridade.

Os objetivos específicos do estudo de caso são os seguintes:

- Pesquisar, selecionar e planificar atividades de integração curricular do domínio da música com as áreas de português, matemática e estudo do meio;
- Conhecer e compreender a importância de estratégias integradas da música no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 3.º ano de escolaridade;
- Refletir sobre as experiências de integração curricular da música vivenciadas na Prática Pedagógica.

CAPÍTULO III – REVISÃO DA LITERATURA

Neste capítulo denominado por revisão da literatura procura-se expor os conceitos e ideias principais sobre a importância da literacia musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a integração da música com as diferentes áreas do saber.

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

Vasconcelos (2006) considera que

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

De acordo com Vasconcelos (2006) e tendo em base o estudo realizado é necessário ter em conta diferentes pressupostos na realização de atividades na área de música com alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico:

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 agradáveis e no contacto interpares; As experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças; As crianças necessitam de modelos eficazes de adultos (p. 4).

Seguindo esta linha do pensamento o estudo realizado teve em conta os anteriores pressupostos, tendo sempre em atenção os ideais e capacidades de cada aluno. Assim ao longo da concretização das propostas educativas ao longo do estudo foi considerado um leque de atividades relacionadas com a audição, interpretação e composição. Esta interação tem em conta três aspetos essenciais: todas as atividades têm de ter um cariz criativo; as propostas musicais podem relacionar-se com mais de que uma atividade em simultâneo (Vasconcelos, 2006) e ainda, (...) *o facto de ouvir, interpretar e compor estar interligado com os contextos de criação e acção artística, sociais, culturais, históricos e estéticos através de abordagens sensoriais* (idem, p.4). Milhano (2008) acrescenta que a música não desenvolve unicamente a literacia musical, *mas também capacidades linguísticas, motoras e de coordenação, sociais, emocionais e cognitivas* (p. 10).

Saliento que o contexto familiar e escolar é muito importante no significado que a criança adquire na escuta de um repertório musical e no seu envolvimento com a música. Segundo Hallam, Cross e Thaut (2011) citado por Faria (2014) e Faria & Milhano (2014) é necessário o (...) *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.3). Seguindo a linha do pensamento é importante referir que os alunos que não reconheciam o repertório musical não mantinham contanto no seu micro contexto e no macro contexto.

Importa ainda referir que durante o decorrer do estudo foi criado um ambiente harmonioso entre o adulto e o aluno, criando um envolvimento de aprendizagem dos alunos com os conhecimentos na área da música. Milhano (2007) citado por Faria (2014) enaltece a (...) *oferta de ambientes educativos fecundos e abundantes que proporcionem (...) interações de qualidade e enriquecedoras, com colegas e adultos cruciais para o desenvolvimento das crianças* (p. 39).

3.2. INTEGRAÇÃO DA MÚSICA

Russell- Bowie (2009) clarifica que o conceito – integração - pode ter diferentes significados para os diversos docentes. Assim, *for some teachers, integration means developing learning experiences based on theme; for others, it is using the same song or artwork in two different subjects* (p. 3). Bresler (1995) e Wiggins (2001) citado por Russel – Bowie (2009),

One set of teachers may use the word “integration” when they have children colour in a stencil about a science experiment, and another set of teachers ask their children to complete an integrates project exploring a theme then having them present their work using some type of technology (p.3).

Tendo em conta o artigo intitulado por “ *Synteegration or Disintegration? Models of Integrating the Arts Across the Primary Curriculum*” existem três modelos ou níveis de integração que os docentes podem adotar para promover a compreensão e aplicação das aprendizagens das crianças.

Russel – Bowie (2009) denomina-os por

(...) service connections (one subject servicing learning in another subject), symmetric correlations (two subjects using the same material to achieve their own outcomes) and (...) syntegeation, a created word which indicates that subjects are working together synergistically to explore a theme, concept or focus question while achieving their own subject- specific outcomes as well as generic outcomes (p.5.)

3.2.1. CONEXÕES DE SERVIÇO

O modelo de integração conexões de serviço, caracteriza-se pelo aperfeiçoamento da aprendizagem de uma área do saber utilizando recursos materiais de outra. Russel – Bowie (2009) descreve como exemplos, *(...) the arts being used to achieve outcomes in other subjects is the of counting songs to assist in learning Mathematics; (...) Learning to sing The Alphabet Song assists in memorising the letters of the alphabet (p.5)*. No entanto, o autor refere que embora estes exemplos de conexões de serviço sejam importantes ferramentas de ensino e aprendizagem, as artes não devem ser vistas como válidas. Ou seja, estas devem ser olhadas como um recurso material para alcançar a aprendizagem de um conteúdo (Russel-Bowie, 2009).

Gardner (1993), citado por Russel-Bowie (2009) salienta *using the arts to connect with other subjects may certainly enhance the learning experiences of children who learn kinaesthetically, visually or musically (p. 5)*.

3.2.2. CORRELAÇÕES SIMÉTRICAS

O modelo de integração correlações simétricas é entendido como a troca de ideias e recursos materiais entre duas áreas do saber. Este modelo caracteriza-se como uma abordagem mais simétrica que o modelo de integração conexões de serviço, tendo como principal objetivo o benefício mútuo das experiências de aprendizagem de duas áreas do saber distintas (Russel-Bowie, 2009). A título de exemplo,

if exploring the concept of the colour red by singing the song Little Red Caboose, dancing with red scarves, creating artworks using the colour red and dramatizing the story of Little Red Riding Hood is seen as achieving valid outcomes for literacy, the teacher could then develop specifically arts-related learning experiences and outcomes which involve the colour red with these resources and activities (idem, p. 6).

Gardner (1993) citado por Russel-Bowie (2009) ressalta que as crianças *are also being given the opportunity to learn using a variety of intelligences and so enhance their learning* (p. 7).

3.2.3. SYNTEGRATION

O modelo de integração *Syntegration* ocorre quando os docentes planificam conteúdos de uma determinada área do saber com o intuito dos alunos o explorarem utilizando as restantes de forma significativa (Russel- Bowie, 2009).

Syntegration also achieves outcomes that transcend those in each subject such as the development of generic skills, for example, observation, research, problem solving, and teamwork. Through syntegration, a higher level of learning and critical thinking is developed as children are encouraged to apply, compare, analyse, synthesise and evaluate ideas and concepts across the subjects (Russel- Bowie, 2009, p. 8).

Seguindo a linha do pensamento o autor acrescenta que o modelo *Syntegration can break down the barriers between diferente subjects and encourage children to extend their thinking. It can provide them with real-life experiences that are authentic and holistic andot segregated into separate boxes* (idem, p.8).

3.3. INTERDISCIPLINARIDADE/TRANSDISCIPLINARIDADE/ PLURIDISCIPLINARIDADE

Segundo os autores Pombo, Guimarães e Levy (1994) não existe uma definição concisa de interdisciplinaridade. No entanto, estes autores basearam-se em definições de Marion (1978), Piaget (1972) e Palmade (1979) para formarem um conceito único abrangendo as teorias dos autores enunciados anteriormente (p.10).

Assim o

significado da palavra interdisciplinaridade é objeto de significativas flutuações: da simples cooperação de disciplinas ao seu intercâmbio mútuo e integração recíproca ou, ainda, a uma integração capaz de romper a estrutura de cada disciplina e alcançar uma axiomática comum (Pombo, Guimarães & Levy, (1994), p. 10).

Para Pombo, Guimarães e Levy (1994) o conceito de interdisciplinaridade encontra-se ligado a uma grande família de palavras, tais como, a codisciplinaridade, a

multidisciplinaridade, a pluridisciplinaridade e a transdisciplinaridade, tendo todas em comum o radical disciplina (p.10).

Seguindo a linha do pensamento, *a interdisciplinaridade deve ser pensada como algo que se deve entender como mais do que a pluridisciplinaridade e menos do que a transdisciplinaridade* (idem, p.11).

Rosweber (1981) citado por Pombo, Guimarães & Levy (1994) menciona que a

interdisciplinaridade ultrapassa a pluridisciplinaridade porque vai mais longe na análise e confrontação das conclusões, porque procura a elaboração de uma síntese a nível dos métodos, leis e aplicações, porque preconiza um regresso ao fundamento da disciplina, porque revela de que modo a identidade do objecto de estudo se complexifica através dos métodos das várias disciplinas e explicita a sua problemática e mútua relatividade (p.11.).

Seguindo a linha de pensamento dos autores os conceitos de interdisciplinaridade, pluridisciplinaridade e transdisciplinaridade devem ser vistos como o processo progressivo de integração disciplinar, ou seja, *de qualquer forma de ensino que estabeleça uma qualquer articulação entre duas ou mais disciplinas* (idem, p. 11).

A pluridisciplinaridade relaciona-se com associação, organização temporal, pôr em presença, colaboração e encontro pontual; a interdisciplinaridade entende-se por combinação, síntese, reorganização e trabalho continuado de cooperação; e a transdisciplinaridade encontra-se ligada à unificação (idem).

Segundo este pensamento e elaborando uma definição para estes três grandes conceitos, a pluridisciplinaridade entende-se

por qualquer tipo de associação mínima entre duas ou mais disciplinas, (...), não exigindo alterações na forma e organização do ensino, supõe contudo algum esforço de coordenação entre os professores dessas disciplinas. (...) esse esforço poderá traduzir-se numa simples organização temporal (...) do processo de ensino/aprendizagem de determinados conteúdos programáticos, no pôr presença das disciplinas em jogo quando do tratamento didáctico de um tópico comum, na colaboração com vista à recolha de informações provenientes das disciplinas envolvidas (...) no encontro pontual para a resolução de um problema concreto (idem, p. 12).

A interdisciplinaridade é vista

por qualquer forma de combinação entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objecto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objectivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objecto comum.(...) implica, portanto, alguma reorganização do processo de ensino / aprendizagem e supõe um trabalho continuado de cooperação dos professores envolvidos (idem, p.13).

Por último, a transdisciplinaridade trata-se

da unificação de duas ou mais disciplinas tendo por base a explicitação dos seus fundamentos comuns, a construção de uma linguagem comum, a identificação de estruturas e mecanismos comuns de compreensão do real, a formulação de uma visão unitária e sistemática de um sector mais ou menos alargado do saber. (...) implicaria profundas alterações no regime de ensino e na organização da escola e suporia uma prévia integração dos programas curriculares, tanto a nível horizontal como vertical (idem, p.13).

CAPÍTULO IV- METODOLOGIA

No presente capítulo encontra-se descrito a metodologia utilizada na realização do presente estudo. No capítulo é anunciado as opções metodológicas; as técnicas e instrumentos de recolha de dados; a caracterização do contexto educativo e procedimentos.

4. 1. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Um professor ao investigar tem de ter em conta, que

(...) a investigação envolve uma metodologia mas envolve também uma pergunta directora e uma actividade de divulgação e partilha. A formulação de boas questões para investigação é um ponto de grande importância no trabalho investigativo. A existência de uma metodologia é uma condição necessária mas não suficiente para caracterizar uma actividade como sendo uma investigação e, em particular, uma investigação sobre a prática (Ponte & Serrazina, 2003, p.4).

De acordo com a problemática que pretendemos estudar consideramos que o presente estudo se enquadra na tipologia de estudo de caso, uma vez que relatamos, interpretamos e analisamos acontecimentos ocorridos. Segundo Meirinhos & Osório (2010),

(...) um conjunto de características que ajudam a dar forma à metodologia dos estudos de caso, como a natureza da investigação em estudo de caso, o seu carácter holístico, o contexto e sua relação com o estudo, a possibilidade de poder fazer generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu carácter interpretativo constante (p. 52).

Na perspetiva de Sousa (2009)

o estudo de caso é essencialmente a compreensão do comportamento de um sujeito, de um dado acontecimento, ou de um grupo de sujeitos ou de uma instituição, considerados como entidade única, diferente de qualquer outra, numa dada situação contextual específica, que é o seu ambiente natural (p.138).

Seguindo esta perspetiva a investigadora utilizou o estudo de caso tendo em conta um grupo de alunos de uma turma do 3.º ano de escolaridade.

Este estudo insere-se no paradigma qualitativo, dado que este modelo sugere que o investigador realize um serviço ativo na medida que realiza *trabalho de campo, faça observação, emita juízos de valor e que analise. Na Investigação qualitativa, é essencial que a capacidade interpretativa do investigador nunca perca o contacto com o desenvolvimento do acontecimento* (Meirinhos & Osório, 2010, p. 51).

Ainda, neste estudo está presente um paradigma qualitativo na medida em que assenta num caráter *indutivo*, visto que o investigador desenvolve conceitos para chegar à *compreensão dos fenómenos a partir de padrões provenientes da recolha de dados; holístico, em que os indivíduos, os grupos e as situações não são reduzidos a variáveis mas são vistos como um todo, sendo estudado o passado e o presente dos sujeitos de investigação*; e ainda, naturalista, onde o investigador não tem qualquer contato com os sujeitos da investigação, não se intermetendo nas suas opiniões, tendo um papel discreto, isto é, *tentam “misturar-se” com eles até compreenderem ou controlar os efeitos que provocam nos sujeitos de investigação e tentam avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram* (Carmo & Ferreira, 2008, p. 197 e 198).

Neste caso, os alunos do 3.º ano não tiveram qualquer influência do investigador durante o processo de recolha de dados para a realização do estudo.

4.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

A implementação do processo de recolha de dados teve como plano temporal, o ano letivo de 2013/2014, decorrendo o trabalho de campo entre os meses de novembro e janeiro com a participação de toda a turma. Este estudo foi dividido em quatro fases, onde a primeira fase, audição de cinco canções, teve uma duração mais longa, um período de quatro semanas.

Segundo Aires (2011), citado por Mortágua (2014) *a seleção das técnicas a utilizar durante o processo de pesquisa constitui uma etapa que o investigador não pode minimizar, pois destas depende a concretização dos objetivos do trabalho de campo* (p. 30).

Para esta recolha de dados usufruiu-se de instrumentos de recolha de dados como grelhas de registo utilizadas pelos alunos e fichas de trabalho com as produções dos alunos.

Por outro lado, utilizou-se técnicas de recolha de dados como a observação participante; registos fotográficos; gravações vídeo e áudio dos momentos de “discussão” e conversa entre os alunos e professora sobre a audição de diversas canções e ainda, vídeos dos mesmos na apresentação de um jogo exploratório.

4.2.1. OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Segundo Afonso (2005), citado por Tavares (2013),

a observação é uma técnica de recolha de dados particularmente útil e fidedigna, na medida em que a informação obtida não se encontra condicionada por opiniões e pontos de vista dos sujeitos como acontece nas entrevistas e nos questionários (p. 20).

No caso deste estudo, utilizou-se necessariamente a observação para analisar as reações suscitadas pelos alunos quando por exemplo, escutavam uma determinada canção. Neste sentido, a técnica de recolha de dados utilizada é a observação participante

que consiste no envolvimento pessoal do observador na vida da comunidade educacional que pretende estudar, como se fosse um dos seus elementos, observando a vida do grupo a partir do seu interior, como seu membro (Sousa, 2009, p. 113).

De acordo com Mann (1970), citado por Sousa (2009), *a observação participante é uma tentativa de colocar o observador e o observado ao mesmo lado, tornando-se o observador um membro do grupo de modo a vivenciar o que eles vivenciam e trabalhar dentro do sistema de referência deles (p. 113).*

4.2.2. GRELHAS DE REGISTO

Para a realização de um levantamento prévio sobre que os alunos sentiam/manifestavam ao escutarem as cinco canções implementadas no estudo, “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais; “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés; “ Desfado” de Ana Moura; “Seja Agora” dos Deolinda e ainda “ Anda comigo ver os aviões” dos Azeitonas, foi realizada uma grelha de registo para cada canção.

Nesta grelha de registo era apresentada ao aluno diferentes diferenciadores semânticos em que o aluno teria de assinalar em cada linha o que a canção lhe transmitia (ver em anexo 7). O significado atribuído a cada registo efetuado pelos alunos seria estudado mais tarde, através da análise das grelhas e das gravações das conversas dos alunos após a “discussão” das mesmas.

4.2.3. FICHAS DE TRABALHO

Ao longo de duas fases do trabalho inerente ao projeto de investigação, foram sendo recolhidas produções realizadas pelos alunos, tais como, uma ficha de trabalho pertencente a uma tarefa integradora que envolvia a matemática e a música (representação e tratamento de dados sobre os discos lançados por cada cantor/banda) (ver em anexo 8) e ainda pesquisas realizadas em grupos de quatro e cinco elementos sobre os diferentes cantores/ bandas musicais (ver em anexo 9).

4.2.4. REGISTOS FOTOGRÁFICOS

Ao longo da recolha de dados o investigador marcou alguns momentos importantes com registos fotográficos para facultar posteriormente a sua discussão dos resultados. Como por exemplo, nas “discussões” em grande grupo entre aluno e professor, este realizou esquemas no quadro para uma melhor “visualização” por parte do aluno. Registos estes que foram fotografados para uma análise posterior. Segundo Coutinho (2008), a fotografia é uma técnica (...) *na medida em que se converte em documentos de prova da conduta humana com características retrospectivas e muito fiáveis do ponto de vista da credibilidade* (s.p.).

4.2.5. GRAVAÇÕES VÍDEO E ÁUDIO

Tal como os registos fotográficos, realizou-se gravações vídeo e áudio durante os momentos de discussão. Posteriormente estes serão traduzidos para um melhor esclarecimento das conclusões retiradas do estudo.

Segundo Coutinho (2008)

as gravações vídeo associam a imagem em movimento ao som, permitindo, deste modo, ao investigador obter uma repetição da realidade (déjà vu) e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo (s.p.).

Sousa (2009) *acrescenta que a câmara de vídeo pode ser considerada como um instrumento de observação directa, objectiva e isenta, que regista e repete honestamente os acontecimentos tal como eles sucederam* (p. 200).

Este instrumento, tal como os registos fotográficos, é bastante importante pelo facto de possibilitar uma exploração das reações e atitudes dos alunos nos momentos de partilha e comunicação.

4.3. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO EDUCATIVO

Este estudo foi desenvolvido com uma turma do 3.º ano de escolaridade, com vinte e três alunos, dos quais doze eram do género masculino e onze do género feminino. A maior parte dos alunos tinha oito anos de idade. A turma possuía também cinco alunos mais velhos: um tinha ficado retido no 2.º ano de escolaridade; três tinham ficado retidos no 3.º ano de escolaridade e ainda, uma aluna, com onze anos de idade fruto de sucessivas faltas à escola.

Na turma estavam presentes três alunos com condições especiais de avaliação e apoio pedagógico individualizado; e uma aluna que usufruía da medida “currículo especial individualizado”. Segundo a Direção Geral de Educação,

para que um aluno possa ser abrangido por qualquer uma das medidas previstas no Decreto-Lei n.º3/2008 é necessário que da avaliação efetuada se comprove a existência de limitações significativas, ao nível da atividade e da participação, decorrente de alterações funcionais ou estruturais de carácter permanente (s.p.).

Nesta turma ainda existia um aluno com dificuldades de audição, tendo 100% de surdez num dos ouvidos o que tornou por vezes complicado a realização das atividades de audição musical de canções utilizadas para a concretização da recolha de dados. Por isso, este aluno tinha uma atenção “especial” encontrando-se sentado o mais próximo da docente.

Todos os alunos desta turma eram de nacionalidade portuguesa, sendo que duas crianças eram de etnia cigana. No entanto, não verificámos situações de discriminação entre a turma, havendo sempre uma boa cooperação, quer dentro, quer fora da sala de aula.

Normalmente, este grupo de alunos, não quebrava as regras da sala de aula, pedindo sempre autorização para falar; realizando intervenções pertinentes para o assunto que estava a ser debatido; trabalhando em casa e mostrando empenho nas atividades da sala de aula. Os momentos de observação permitiram-nos de certa forma, ficar um pouco surpreendidos pela fluência leitora da maioria das crianças, que se mostravam

frequentemente interessadas em desfolhar um livro e lê-lo do princípio ao fim. Assim, «ler» torna-se um veículo indispensável para o indivíduo que procura o acesso ao saber teórico e prático, que fará dele um ser activo, participante e actuante na sociedade (Rebelo, 1993, citado por Ferreira, 2009, p.9).

4.4. PROCEDIMENTOS

O quadro que se segue sintetiza as diferentes etapas do estudo, os dados recolhidos em cada fase, tal como os objetivos de cada etapa.

Tabela 1 - Apresentação das várias etapas do estudo e respetivos instrumentos e técnicas de recolha de dados.

Etapas do Estudo	Dados Recolhidos	Objetivos
1.ª Etapa: Audição de cinco canções e discussão de ideias	Fichas com diferenciadores semânticos e posterior análise; Gravações áudio.	- Reconhecer se o aluno identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, tímbricas e formais da música; - Observar como o aluno identifica e nomeia as competências dinâmicas forte, piano e mezzo-forte; - Verificar se o aluno identifica auditivamente os instrumentos musicais.
2.ª Etapa: Pesquisa biográfica de cinco cantores/bandas e sua apresentação	Fichas biográficas preenchidas pelos diferentes grupos de trabalho.	- Perceber se o aluno aprofundou ideias e conhecimentos sobre diferentes cantores e/ou bandas.
3.ª Etapa: Aplicação e apresentação de uma ficha de trabalho sobre representação e tratamento de dados	Análise da documentação realizada pelos alunos; Registos fotográficos dos gráficos realizados pelos alunos.	- Analisar se o aluno interpretou e organizou corretamente os dados relativos aos discos vendidos por cada cantor e /ou banda.
4.ª Etapa: Jogo Exploratório	Videografações.	-Verificar se o aluno reproduz pequenas melodias e experimenta sons vocais.

Para a investigação, de modo a responder à pergunta de partida “De que forma podemos integrar a música no 1.º Ciclo do Ensino Básico?” foi escolhido um conjunto de cinco canções para apresentar ao grupo de alunos, nomeadamente, canções de diversos estilos musicais: “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais; “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés; “Desfado” de Ana Moura; “ Seja Agora” dos Deolinda; e “Anda comigo ver os aviões” dos Azeitonas. Esta escolha fez com que na investigação houvesse sempre um trabalho integrado entre as várias áreas do saber, interligado com as diferentes canções.

Esta atividade desenvolveu-se em quatro momentos, que descrevemos seguidamente.

Na primeira fase, que decorreu desde o dia 19 de novembro de 2013 a 9 de dezembro de 2013, os alunos escutaram em dias diferenciados as cinco canções. Nas suas audições houve sempre uma conversa entre professor e aluno de modo a compreender se identificavam os timbres das mesmas, envolvendo instrumentos e vozes. Acrescentamos que ao longo da audição das diversas canções os alunos teriam de preencher uma grelha de registo onde assinalavam os diferenciadores semânticos que caracterizavam a canção. Foi sempre realçado ao aluno que nesta atividade não havia certos nem errados para que este retivesse um espírito livre no seu preenchimento.

A segunda fase sucedeu no dia 17 de dezembro de 2013, traduzindo-se na construção de grupos de trabalho a fim de estes preencherem uma ficha biográfica sobre cada cantor/banda. Os grupos foram realizados pelos alunos, tal como a escolha do cantor que coube a cada grupo. Salientamos que cada grupo trabalhou unicamente um cantor/banda consoante as suas preferências pessoais, não existindo mais de um grupo a trabalhar o mesmo cantor/ banda.

Os alunos reuniram-se em grupos de quatro e cinco elementos. A cada grupo foi fornecido pesquisas sobre os diferentes cantores / bandas a fim de estes preencherem a ficha biográfica. No entanto, foi proposto a cada grupo uma pesquisa durante as férias de Natal para um melhor produto final. Ainda, no dia 6 de janeiro de 2014, realizou-se a apresentação das diferentes fichas biográficas dos diversos cantores, sendo que cada grupo deslocou-se para junto do quadro para realizar a sua apresentação. Antes da mesma, foi dado um tempo a cada grupo de trabalho para acrescentar as pesquisas realizadas pelos mesmos durante as férias de Natal, bem como a estrutura da apresentação.

A terceira fase realizou-se no dia 7 de janeiro de 2014, traduzindo-se na construção de um gráfico estatístico, em grande grupo, referente ao número de discos vendidos por cada cantor / banda musical. Os dados para a construção deste gráfico foram apresentados pelos alunos durante os trabalhos das fichas biográficas. O objetivo desta fase seria então saber qual o cantor / banda que vendeu mais discos durante a sua carreira musical. Os alunos realizaram previamente o gráfico em folhas fornecidas pela docente e posteriormente, este foi realizado corretamente no quadro. Ao longo desta

fase de tralhado foi questionado a um aluno aleatoriamente as informações que o gráfico transpunha.

Por fim, a quarta fase sucedeu-se no último dia de Prática Pedagógica, no dia 13 de janeiro de 2014, os alunos escolheram, no dia 12 de janeiro de 2014, uma parte de um texto do livro do estudo do meio sobre o tema abordado neste dia (datas e factos da família; a linha do tempo; o passado da minha localidade; património; costumes e tradições de outros povos; os símbolos locais; os símbolos regionais e nacionais) e realizaram um jogo exploratório criando uma canção incluindo o conteúdo da área do saber. Cada aluno apresentou, individualmente, a sua criação musical.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, apresentam-se os dados recolhidos nas diferentes fases do estudo e ainda as discussões da análise dos dados. No capítulo é anunciado a apresentação e discussão dos dados das atividades de audição das cinco canções utilizadas no estudo; da pesquisa biográfica e apresentação dos cinco cantores / bandas musicais; da construção de um gráfico de barras referentes ao número de discos vendidos pelo cantor / banda musical e ainda, dos dados do jogo exploratório.

5. 1. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DAS ATIVIDADES DE AUDIÇÃO DAS CINCO CANÇÕES UTILIZADAS NO ESTUDO

Na primeira fase de implementação do estudo os alunos realizaram atividades de audição musical. Apresentam-se as reações da turma após as audições das cinco canções implementadas no estudo: “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais; “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés; “Desfado” de Ana Moura; “Seja Agora” dos Deolinda; e “Anda comigo ver os aviões” dos Azeitonas (ver em anexo 10). Ao longo desta apresentação dos dados relativas à primeira fase do estudo são apresentadas as opiniões dos alunos sobre os diferenciadores semânticos que escolheram para cada canção, tal como, a identificação dos timbres presentes em cada uma delas. De modo a facilitar a análise dos diferenciadores semânticos é apresentado para cada canção uma tabela com as escolhas dos alunos da turma em estudo.

Ao realizar esta proposta pedagógica seguiu-se como tipo de integração o modelo *syntegration*, na medida em que a investigadora teve como intenção planificar conteúdos do domínio da música com o objetivo de posteriormente, com os alunos, explorá-los utilizando as restantes áreas do saber de forma significativa. Como referido anteriormente na revisão da literatura por Russel – Bowie (2009) neste modelo de integração, a interligação das várias áreas do saber, áreas e domínios curriculares, concorrem para um objetivo partilhado.

Com o intuito de dar resposta aos objetivos inerentes ao estudo realizado nesta fase, utilizou-se como instrumentos de recolha de dados, grelhas de registos e ainda, como técnicas de recolha de dados, registos fotográficos e gravações vídeo e áudio.

5.1.1. CANÇÃO “HAVEMOS DE LÁ CHEGAR” DE JOÃO PEDRO PAIS

Na discussão da análise da canção “Havemos de lá chegar” começou-se por perceber o porquê de cada aluno preencher determinado diferenciador semântico sobre o que sentia ao escutar a canção e, posteriormente os timbres presentes na mesma (ver em anexo 11).

Na tabela 2 apresentam-se as respostas dos participantes aos diferenciadores semânticos que sentiam ao escutar a canção. Na audição desta canção participaram 22 alunos no estudo.

Tabela 2 – Associações estabelecidas pelos participantes entre a audição da canção “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais e os diferenciadores semânticos.

		Diferenciadores semânticos			
1.	4	Rápida	14	Lenta	4
2.	19	Divertida	3	Aborrecida	0
3.	12	Pesada	9	Leve	1
4.	3	Tranquila	5	Agitada	14
5.	18	Alegre	4	Triste	0

Tendo em conta a análise da tabela acima, a maioria dos alunos considerou que a canção era tanto rápida como lenta, divertida, pesada, agitada e alegre. Por outro lado, nenhum aluno presente no estudo considerou que a canção era aborrecida e triste. Com a intenção de introduzir a noção de forte e piano, em vez de pesado e leve, informou-se à turma que o termo pesado era sinónimo de forte, tal como, o termo leve era o sinónimo de piano.

Após a introdução destes novos conceitos a maioria dos alunos questionaram a estagiária investigadora perguntando “como assim forte?”, ao qual foi explicado à turma que quando esta era tocada mais alto considera-se forte, se por outro lado era tocada baixinha era considerada piano. Assim, questionou-se os alunos que consideraram que a canção era forte, “Então agora eu quero perguntar a um dos meninos que colocou forte porquê que o fez?” (ver em anexo 11).

O participante E utilizou como argumento “porque eles estavam lá com o tambor assim... bum bum bum”. O participante G ao intervir referiu “porque eles cantam muito alto”. O mesmo participante ainda acrescentou “Tavam lá com aquela guitarra a fazer

barulho”. O participante L interveio dizendo “Porque estavam lá com as baterias”. Aproveitando as opiniões dos alunos começou-se por trabalhar os timbres presentes na canção, questionando os alunos “Que instrumentos vocês acham que estavam presentes na canção?” (ver em anexo 11).

Com a colocação desta questão várias foram as respostas dos participantes, desde tambor, guitarra, guitarra elétrica e bateria. Contudo o participante G enumerou uma resposta muito curiosa, transmitindo para a turma que os instrumentos presentes na canção eram “tambor, guitarra elétrica, baterias e microfone”. Ao qual se colocou a questão “microfone é um instrumento?” (ver em anexo 11). No entanto, a turma não forneceu uma resposta concreta à questão colocada.

Ao questionar a turma sobre as vozes presentes na canção surgiram diversas dúvidas, em que os participantes começaram a dizer um número aleatório não pensando no que estavam a responder, mas sim tentando adivinhar a resposta correta. O participante H em discórdia com a maioria da turma respondeu “Tem que ser depende dos instrumentos porque as pessoas têm que estar a tomar conta”. Com esta resposta o participante E no estudo interrompeu o colega e deu a sua opinião “Mas eles que estão a tocar os instrumentos, alguns têm o microfone assim” exemplificando para os colegas da turma (ver em anexo 11).

Com a posterior audição da canção, novamente, os alunos conseguiram chegar à conclusão que a voz presente nesta canção era só uma e que pertencia a João Pedro Pais. Quanto aos instrumentos introduzidos na mesma, surgiram diversas dúvidas pelo facto da maioria dos alunos não conhecerem muitos instrumentos presentes na sociedade.

O participante M no estudo pronunciou-se dizendo que na canção estava presente uma guitarra elétrica. Por outro lado o participante A respondeu uma bateria, ao que a investigadora questionou “A onde é que nós ouvíamos a bateria?”, tendo uma resposta muito interessante pelo participante Q “Era no ... ritmo!”. O participante Q acrescentou mais um instrumento presente na canção “ Uma guitarra que toca baixo” (ver em anexo 11). Com esta afirmação por parte do participante Q a turma ficou a conhecer que existe uma guitarra que é denominada por baixo. Com o desenrolar da discussão em grande turma os alunos chegaram à conclusão que nesta canção estava presente uma única voz e que os instrumentos utilizados na mesma eram a guitarra elétrica, bateria e um baixo.

5.1.2. CANÇÃO “A MINHA CASINHA” DOS XUTOS E PONTAPÉS

Nesta canção, a investigadora teve a oportunidade de discutir em conjunto com os alunos os timbres presentes na canção “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés (ver em anexo 12).

Contudo, e apesar de não ter sido discutida as opiniões dos alunos, na tabela 3 é apresentada as respostas dos participantes aos diferenciadores semânticos que sentiram ao escutar a canção. Na audição desta canção participaram 23 alunos no estudo.

Tabela 3 – Associações estabelecidas pelos participantes entre a audição da canção “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés e os diferenciadores semânticos

		Diferenciadores semânticos			
1.	12	Rápida	11	Lenta	0
2.	21	Divertida	2	Aborrecida	0
3.	16	Forte	7	Piano	0
4.	2	Tranquila	3	Agitada	18
5.	23	Alegre	0	Triste	0

Tendo como base a análise da tabela a maioria dos participantes consideraram que a canção “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés era rápida, divertida, forte, agitada e alegre. No entanto, na primeira linha da tabela houve ainda uma grande maioria dos participantes a considerar que a canção era um pouco rápida e um pouco lenta. Nenhum dos participantes considerou que a canção era lenta, aborrecida, piano e triste.

Ao analisar a canção “A minha casinha”, após a audição por parte dos alunos, questionou-se: “Então “A” tu ouviste uma voz na canção ou ouviste várias vozes a cantar ao mesmo tempo?”, ao que teve como resposta por parte do participante A “Uma...” (ver em anexo 12). Assim concluiu-se que este participante não conseguiu diferenciar os timbres presentes na mesma. No entanto, o participante R afirmou que existiam várias vozes presentes na canção.

Para ter a perceção do que o participante R ouvira questionou-se “Várias? Mais ou menos quantas? Sabes?”. Ao lançar esta questão a turma tal como fizera na canção “Havemos de lá chegar” começou a jogar o “jogo” da adivinhação lançando números

sem qualquer sentido. Contudo, sentiu-se a necessidade de dizer que nesta canção estava presente um vocalista e ainda duas vozes de acompanhamento. Como curiosidade foi transmitido aos alunos o nome dos elementos da banda para que estes conhecessem como a banda era composta ao nível dos elementos.

Ao ser questionado aos alunos em estudo “E os instrumentos... quais foram os instrumentos que vocês ouviram? “E” qual foi o instrumento que tu ouviste?”. O participante E interveio dizendo “Guitarra elétrica”. O participante P ao cooperar disse que ouviu uma bateria. O participante D ainda mencionou que ouviu um piano. O participante L acrescentou que na canção ainda estava presente uma guitarra baixo, instrumento musical que ficou a conhecer com a audição da canção “Havemos de lá chegar” (ver em anexo 12).

A turma ficou a compreender que os timbres presentes nesta canção eram três vozes e que os instrumentos musicais eram a guitarra elétrica, baixo e bateria.

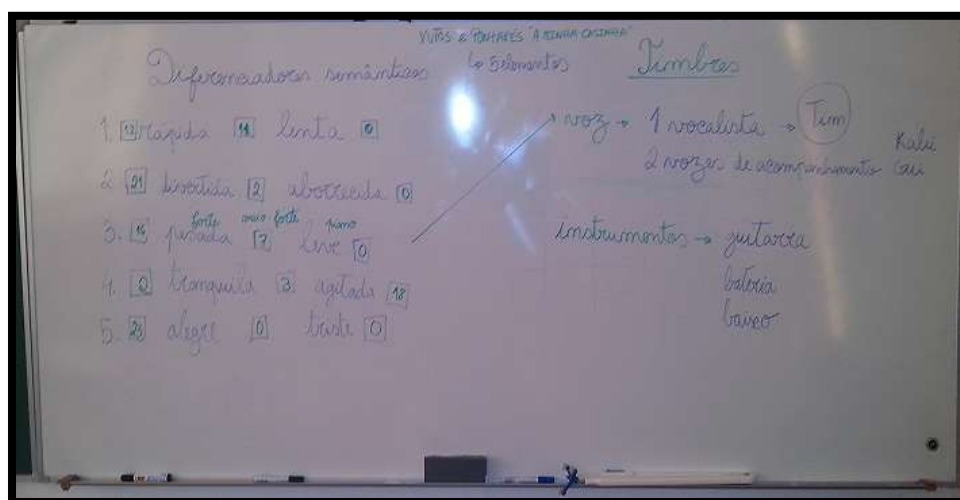


Figura 1- Esquema apresentado pela investigadora em conjunto com a turma sobre a audição da canção “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés.

Contudo, ao trabalhar esta canção não se teve a oportunidade de questionar os alunos quanto às escolhas dos diferenciadores semânticos, não ficando a conhecer o porquê das escolhas dos alunos.

5.1.3. CANÇÃO “DESFADO” DE ANA MOURA

Seguindo o mesmo procedimento que na canção “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais, começou-se por perceber o porquê de cada aluno preencher determinado diferenciador semântico sobre o que sentia ao escutar a canção e posteriormente os timbres presentes na mesma (ver em anexo 13).

A tabela 4 apresenta as respostas dos participantes aos diferenciadores semânticos que sentiam ao escutar a canção. Na audição desta canção participaram 23 alunos no estudo.

Tabela 4 – Associações estabelecidas pelos participantes entre a audição da canção “Desfado” de Ana Moura e os diferenciadores semânticos.

		Diferenciadores semânticos			
1.	5	Rápida	15	Lenta	3
2.	14	Divertida	9	Aborrecida	0
3.	5	Forte	11	Piano	7
4.	11	Tranquila	8	Agitada	4
5.	13	Alegre	9	Triste	1

Tendo como base a análise da tabela, a maioria dos participantes consideraram que a canção “Desfado” de Ana Moura era um pouco rápida e lenta, divertida, um pouco forte e piano, tranquila e alegre. Contudo nenhum aluno considerou a canção aborrecida.

Ao questionar-se os participantes sobre o porquê de terem considerado a canção um pouco lenta e um pouco rápida, o participante E respondeu “A começar começava um bocadinho mais (...) lenta!”. No entanto, os participantes justificavam as suas escolhas recorrendo sempre “começava lenta e depois ficava rápida” não tendo como resposta outro tipo de explicação (ver em anexo 13).

O participante D argumentou que a canção era divertida dizendo “Porque a canção estava assim um bocadinho divertida”. O participante C seguiu o mesmo argumento, “Ao meio era um bocado divertida...” (ver em anexo 13). Considerou-se que a maioria dos participantes justificava as suas escolhas com os adjetivos implementados no estudo, não desenvolvendo as suas respostas.

Ao questionar-se o porquê dos cinco alunos terem considerado a canção forte, obteve-se como resposta do participante B “Porque no princípio era leve e depois começava a tocar mais forte”. Mais uma vez, observou-se que os alunos não conseguiam justificar as suas respostas sem recorrer aos adjetivos ou aos seus sinónimos (ver em anexo 13).

Ao ser justificado a escolha da canção ser tranquila, obteve-se uma resposta muito curiosa por parte do participante G no estudo “Porque quem estava a cantar a canção não se estava a mexer muito!”. De imediato questionou-se o participante “Como é que tu sabes que ela não se estava a mexer muito?”. Ao que o participante G respondeu “Porque eu já vi pessoas a cantar fado e essas coisas...”. Ao obter esta resposta reconheceu-se que este participante tinha conhecimento que esta canção tratava-se de um estilo musical que era o fado e ainda, que tinha um estereótipo de como os fadistas interpretavam / cantavam as suas canções. No entanto, foi explicado ao aluno que cada fadista tem a sua personalidade, logo, cada um interpreta as suas canções consoante os sentimentos que estas transmitem para o cantor. Contudo, o participante L exclamou que considerava a canção tranquila “porque dava vontade de dormir” remetendo o seu sentimento perante a canção em estudo (ver em anexo 13).

Sentiu-se a necessidade de compreender se os alunos percebiam o que a cantora queria transmitir com o refrão da canção, questionando “(...) e o quê que dizia o refrão? Falava do quê?”. Obtendo como resposta por parte da maioria dos participantes “Ai que saudade, que eu já tinha da saudade”. Assim, de seguida questionou-se “Ela tinha saudades do quê? Alguém sabe?”. A maioria dos participantes, entusiasmados, responderam “Da saudade!” (ver em anexo 13).

Ao serem discutidos os timbres da canção, a maioria dos alunos reconheceram que na mesma só existia uma voz, e que esta pertencera a Ana Moura. Aproveitando-se da ideia do participante G quando falara anteriormente do fado, questionou-se os participantes “(...) o “G” estava a dizer que este estilo de música era o quê?”. Tendo como resposta “Fado”. Como tal, foi explicado aos alunos que este fado era diferente da maioria que eles estavam acostumados ao ouvir. O participante F interrompera a investigadora exclamando “É um desfado!”. No decorrer desta discussão sobre o estilo musical lançou-se a questão “Alguém conhece uma fadista muito conhecida? Que já faleceu?”. Após esta questão os participantes ficaram agitados, mas no entanto, o participante X interveio dizendo “A Amália... Amália Rodrigues”. Os participantes ficaram assim com

o conhecimento de uma grande fadista do nosso país e que jamais será esquecida pelo povo português (ver em anexo 13).

Dando continuação ao estilo musical da canção ser fado questionou-se os participantes “(...) o fado está associado a um tipo de instrumentos. Diz lá “K”!”. Obteve-se como resposta por parte do participante K “Guitarra!”. Com a resposta do participante K explicou-se que se tratava de uma guitarra específica, a guitarra portuguesa e questionou-se os participantes se reconheceram mais algum instrumento presente na canção. Sendo que a maioria dos alunos responderam “Tambor...”. No entanto, não se tratava de um tambor, mas sim de um bombo. O participante A no estudo acrescentou que ouvira uma guitarra de Coimbra, ao qual se tratava da guitarra clássica. Com as dúvidas dos alunos quanto à diferença entre a guitarra portuguesa e a guitarra clássica, sentiu-se a necessidade de explicar aos participantes a diferença entre as duas, elaborando um desenho no quadro sobre as diferenças das mesmas. Acrescentou-se que a guitarra portuguesa tinha um som mais agudo que se sobressaía ao longo da canção nos solos da mesma (ver em anexo 13).

Dando continuação ao estudo dos timbres da canção questionou-se os participantes “(...) o quê que o bombo estava a fazer? Nós ouvíamos assim pum pum pum pum...”. O participante G apresentou como resposta “A marcar...”, ao que se acrescentou “A marcar a pulsação...”. O participante G interrompeu dizendo “Porque se não a canção era toda cheee...”. Assim os alunos tinham o conhecimento de como era importante a marcação da pulsação de uma canção, algo que estes já tinham realizado quando havia sido estudada a canção “Brilha, brilha lá no céu” para a festa de Natal (ver em anexo 13).

Com a análise dos timbres da canção percebeu-se que os alunos tinham reconhecido os mesmos, uma voz e três instrumentos diferentes, guitarra clássica, guitarra portuguesa e bombo.

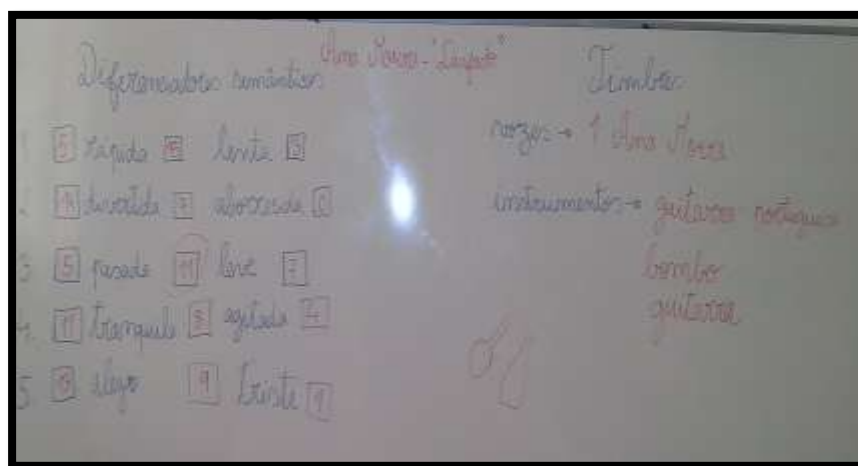


Figura 2- Esquema apresentado pela investigadora em conjunto com a turma sobre a audição da canção “Desfado” de Ana Moura.

5.1.4. CANÇÃO “SEJA AGORA” DOS DEOLINDA

Seguindo o mesmo procedimento que as canções analisadas anteriormente, começou-se por perceber o porquê de cada aluno preencher determinado diferenciador semântico sobre o que sentia ao escutar a canção e posteriormente os timbres presentes na mesma (ver em anexo 14).

A tabela 5 apresenta as respostas dos participantes aos diferenciadores semânticos que sentiam ao escutar a canção. Na audição desta canção participaram 23 alunos no estudo.

Tabela 5 – Associações estabelecidas pelos participantes entre a audição da canção “Seja Agora” dos Deolinda e os diferenciadores semânticos.

		Diferenciadores semânticos			
1.	2	Rápida	16	Lenta	5
2.	15	Divertida	6	Aborrecida	2
3.	4	Forte	18	Piano	1
4.	9	Tranquila	11	Agitada	3
5.	13	Alegre	8	Triste	2

Tendo como base a análise da tabela, a maioria dos participantes consideraram que a canção “Seja Agora” dos Deolinda era um pouco rápida e lenta, divertida, um pouco forte e piano, um pouco tranquila e agitada e alegre.

Na análise dos dados referentes à atividade de audição da canção “Seja Agora” dos Deolinda começou-se por informar que esta tratava-se de um fado, tal como, o “Desfado” de Ana Moura, no entanto, tratava-se de um fado diferente. Após a audição da canção por parte dos participantes iniciou-se a discussão questionando-os se conheciam a canção que estava a ser trabalhada, ao que o participante N no estudo respondeu “Que seja agora” baseando-se no refrão que ouvira ao escutar a canção. Contudo o participante F sabia o nome do grupo da banda musical que cantara a canção, dizendo que tratava-se dos “Deolinda” (ver em anexo 14). Assim, ficou-se a conhecer, que pelo menos, um participante tinha conhecimento da banda musical. Os alunos ao ouvirem o nome do grupo musical chegaram rapidamente à conclusão que nesta canção podíamos ouvir várias vozes a cantar ao mesmo tempo, no entanto, havia uma principal denominada por vocalista, tal como acontecera na banda Xutos e Pontapés.

Ao estudar-se o porquê dos alunos terem assinalado os diferentes diferenciadores semânticos, questionou-se “Quem pôs um bocadinho rápida um bocadinho lenta porquê que o fez? (...)”, ao que o participante J argumentou “Porque ao princípio era um bocadinho mais devagar e depois começava a ser mais depressa”. Teve-se a necessidade de perguntar “E aqui quem pôs rápida? Quem foram estas duas pessoas? (...)”. O participante Q no estudo interveio dizendo “Porque começava muito rápida com ... com a guitarra que era um banjo” (ver em anexo 14). Após este comentário os alunos ficaram confusos porque nunca ouviram o nome deste instrumento musical, nem mesmo a investigadora tinha um grande conhecimento do mesmo, apesar de saber que se tratava de um instrumento de cordas.

Ao questionar-se o porquê dos participantes terem assinalado que a canção era divertida, a maior parte referiu “porque a canção era divertida” não dando uma resposta concreta às suas escolhas. Em contrapartida, um dos participantes que considerou a canção aborrecida exclamou que “não gostava dela” (ver em anexo 14).

Acrescenta-se que, os participantes que consideraram a canção forte fizeram-no porque as vozes cantavam forte. Segundo o participante B considerou que era um pouco forte e um pouco piano pelo facto de “(...) ao princípio a voz era mais baixa e depois já era mais forte”, não fazendo qualquer referência aos instrumentos musicais, mas sim recorrendo ao instrumento, a voz.

O participante Q ao justificar a sua escolha de ter colocado que a canção era tranquila fê-lo porque “ (...) Deolinda não estava a cantar muito alto... estava com sono e não gostava de ouvir ...” (ver em anexo 14). Após este depoimento por parte do participante Q remeteu-se que este participante pensara que Deolinda era o nome do vocalista da banda e não da banda em um todo. Os participantes que consideraram a canção triste, segundo a investigadora, foram dois dos alunos que consideraram tranquila, dando a justificação que não gostavam da mesma.

Aproveitando-se da justificação do participante Q, sobre a escolha de ter colocado tranquila, questionou-se os participantes dizendo “ (...) os Deolinda eram um grupo ou era o nome da senhora que estava a cantar?”. A maioria dos participantes responderam que os Deolinda tratavam-se de um grupo musical (ver em anexo 14). Em jeito de curiosidade informou-se os participantes do nome da vocalista, tendo surgido muita agitação na sala de aula e principalmente muitos risos por parte dos mesmos, pelo facto de esta se chamar Ana Bacalhau.

Ao trabalhar-se os timbres, nomeadamente os instrumentos musicais, os participantes identificaram a guitarra portuguesa, um tambor e um violino (que não estavam corretos) e o participante S curiosamente identificou um “Cavaquinho ...” (ver em anexo 14). Contudo nenhum dos alunos identificou o instrumento musical contrabaixo ao longo da canção, no entanto, o participante F tinha conhecimento sobre o mesmo exclamando “É uma viola grande que se toca sentado”, ao qual foi corrigido por um instrumento que toca-se em pé. Considerou-se que o participante F confundira o contrabaixo com um violoncelo, no entanto, tinha conhecimento do mesmo.

Em conclusão do estudo dos timbres, os participantes identificaram que havia uma voz principal, a vocalista Ana Bacalhau e que na canção estavam presentes os instrumentos musicais, uma guitarra portuguesa, um cavaco e um contrabaixo.

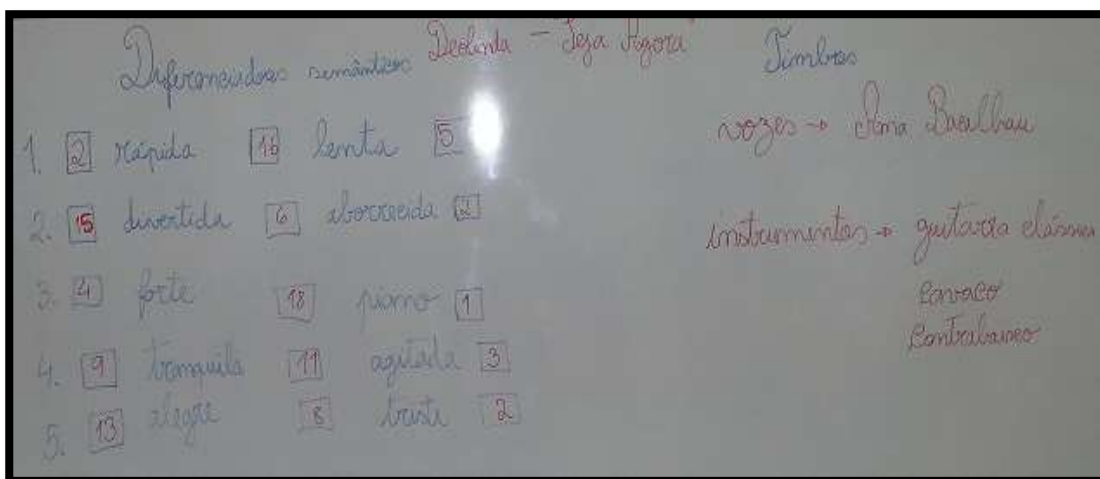


Figura 3- Esquema apresentado pela investigadora em conjunto com a turma sobre a audição da canção “Seja Agora” dos Deolinda.

5.1.5. CANÇÃO “ANDA COMIGO VER OS AVIÕES” DOS AZEITONAS

Seguindo o mesmo procedimento que as canções analisadas anteriormente, começou-se por perceber o porquê de cada aluno preencher determinado diferenciador semântico sobre o que sentia ao escutar a canção e posteriormente os timbres presentes na mesma (ver em anexo 15).

A tabela 6 apresenta as respostas dos participantes aos diferenciadores semânticos que sentiam ao escutar a canção. Na audição desta canção participaram 23 alunos no estudo.

Tabela 6 – Associações estabelecidas pelos participantes entre a audição da canção “Anda comigo ver os aviões” dos Azeitonas e os diferenciadores semânticos.

		Diferenciais semânticos			
1.	0	Rápida	5	Lenta	18
2.	11	Divertida	10	Aborrecida	2
3.	0	Forte	12	Piano	11
4.	20	Tranquila	3	Agitada	0
5.	12	Alegre	7	Triste	4

Tendo como base a análise da tabela, a maioria dos participantes consideraram que a canção “Anda comigo ver os aviões” dos Azeitonas era lenta, divertida, um pouco forte

e piano, tranquila e alegre. Contudo, nenhum participante considerou a canção forte, rápida e agitada.

Ao analisar-se a canção “Anda comigo ver os aviões” dos Azeitonas em conjunto com os participantes começou-se por questionar o porquê dos alunos terem colocado que a canção era lenta, ao que se teve como resposta pelo participante L no estudo “Porque a canção era muito lenta...” (ver em anexo15). Assim, a investigadora não teve uma resposta concreta por parte do participante, este limitou-se a argumentar com o adjetivo que estava a ser questionado.

O participante A no estudo ao argumentar o porquê de ter considerado a canção divertida, exclamou “Porque ela no meio era forte e depois gostei dela!”. Contudo, o participante V argumentou que assinalou a canção como divertida “Porque na parte em que eles diziam anda comigo ver os aviões, essa parte era divertida” (ver em anexo15). O participante V assimilou uma das mensagens principais da canção tendo-lhe causado um sentimento de diversão perante a mesma. Achou-se importante saber o porquê dos dois participantes terem assinalado a canção como aborrecida, ao que se obteve como resposta pelo participante E “Era porque ela... estava sempre no mesmo ritmo” (ver em anexo 15). Com esta resposta, questionou-se o participante sobre o que este entendia por ritmo de uma canção. O participante E argumentou “Porque eles estavam sempre a repetir...”. Assim supôs-se que o participante considerou a canção aborrecida porque esta tornava-se muito repetitiva, tendo presente muitas vezes o refrão na mesma, não trazendo algo de novo para o participante.

A maioria dos participantes consideraram a canção forte justificando que ao princípio era piano e ao longo da canção começava a ser forte, não dando uma resposta objetiva ao significado do diferenciador semântico. Os participantes ainda consideraram na sua maioria a canção tranquila pelo facto de esta ser tocada baixa, confundido o significado de piano com tranquila.

Ao questionar-se os participantes da escolha do diferenciador semântico – Alegre – o participante K no estudo respondeu “Porque eu gostava do som dos instrumentos”. O participante C ao comunicar exclamou “Porque a letra era alegre!”. Por outro lado, um dos participantes que considerou a canção triste, o participante E argumentou “Porque causa um sentimento de tristeza” (ver em anexo 15).

Ao estudar-se os timbres presentes na canção juntamente com os participantes começou-se por questionar “Os azeitonas é o nome de só uma pessoa ou é o nome de um grupo?”. Tendo como resposta por parte do participante N “De um grupo...”. Ao ser questionado o número de elementos presentes neste grupo musical o participante G referiu três elementos, contudo com o auxílio da investigadora os participantes reconheceram que só um elemento era o vocalista da banda musical (ver em anexo 15).

Ao questionar-se diretamente o participante D “E os instrumentos? Quais são os instrumentos desta canção?”, este respondeu “Violino”. Contudo o participante B anunciou que ouvira uma guitarra clássica. O participante A após escutar a investigadora a dizer que existia um instrumento que fazia muitos sons ao mesmo tempo interrompeu dizendo “Acordeão” (ver em anexo 15).

Assim os participantes em conjunto com a investigadora concluíram que nesta canção só estavam presentes três elementos na banda musical, e que um deles era o vocalista e ainda, que os instrumentos musicais presentes na canção eram a guitarra clássica e o acordeão.

5.2. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA PESQUISA BIOGRÁFICA E APRESENTAÇÃO DOS CINCO CANTORES/ BANDAS MUSICAIS

Nesta fase do estudo usou-se como principal objetivo perceber se os participantes, através da pesquisa dos cinco cantores / bandas musicais, tinham reconhecido e assimilado um pouco da história musical de cada um (ver em anexo 16). Realça-se que as pesquisas foram realizadas por cada grupo de trabalho em sala de aula, através de bibliografia pesquisada pela investigadora, e ainda no decorrer das férias de Natal.

Ao realizar esta proposta pedagógica seguiu-se como tipo de integração o modelo correlações simétricas, visto que existiu troca de ideias e recursos materiais entre duas áreas do saber, o português e a música. Como referido anteriormente na revisão da literatura por Russel – Bowie (2009) neste modelo há aprendizagens mútuas em duas áreas do saber distintas através de ideias e recursos comuns.

Com o intuito de dar resposta aos objetivos inerentes ao estudo realizado nesta fase, utilizou-se como instrumentos de recolha de dados, fichas de trabalho e como técnicas de recolha de dados, a observação participante.

A investigadora apresenta os trabalhos realizados por cada grupo de trabalho (ver em anexo 17) e uma pequena análise das respostas que estes realizaram à ficha biográfica.

5.2.1. FICHA BIOGRÁFICA – JOÃO PEDRO PAIS

<p><u>João Pedro Pais</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Em que cidade nasceu: " Lisboa".- Quando nasceu: "20 de setembro de 1971".- Data de início da sua carreira musical: "1997".- Estilo musical: "vocal e guitarra".-Quais as canções mais emblemáticas do cantor: " Ninguém é de ninguém e Louco por ti".- Quantos discos lançou desde o início da sua carreira musical: " Lançou 8 discos".- Quais os instrumentos musicais utilizados, normalmente, nas suas canções: " É guitarra e vocal".-Curiosidades: " Se a família é cantora?" e " O que faz agora?".	
---	--

Figura 4- Ficha biográfica realizada pelos participantes O, C e S no estudo.

Ao analisar-se a ficha biográfica realizada pelos participantes O, C e S no estudo verifica-se que os mesmos tiveram dificuldades a preencher o campo “Estilo Musical” referindo que o cantor João Pedro Pais adotava um estilo “vocal e guitarra”, não dando uma resposta correta neste tópico. Os participantes não tinham conhecimento do que significava o estilo musical adotado pelo cantor. Realça-se, ainda, que os participantes não têm noção que o vocalista exerce a profissão de cantor atualmente pelo facto de estes terem questionado nas curiosidades “O que faz agora?”. Acrescenta-se que os participantes nas curiosidades não perceberam o campo de preenchimento pelo facto de em vez escreverem curiosidades sobre o cantor, limitaram-se a colocar questões.

5.2.2. FICHA BIOGRÁFICA – XUTOS E PONTAPÉS


<u>Xutos e Pontapés</u>	
- Em que cidade nasceu a banda: _____.	
- Nome dos elementos da banda: " Zê Pedro, Kallu, Tim, João Cabeleira e Gui".	
- Data de início da carreira musical: "1978".	
- Estilo musical: " Rock".	
-Quais as canções mais emblemáticas da banda: " " Sêmen", "Mãe", " O mundo ao contrário", " O cerco continua" e "Vossa excelência".	
- Quantos discos lançaram desde o início da sua carreira musical: " Lançaram 12 discos, " 78/ 82", " Cerco", "Círculo de Feras", "88", "Gritos Mudos", "Dizer não de Vez", "Direito ao Deserto", " dados Viciados", " Tentação", "XII", "Mundo ao Contrário", " Xutos e Pontapés".	
- Quais os instrumentos musicais utilizados, normalmente, nas suas canções: " Guitarra Ritmo, Bateria e vocais de apoio, Baixo e voz, Guitarra solo, Saxofone e vocais de apoio".	
-Curiosidades: " O xutos e pontapés fazem 35 anos em 2013 que é neste ano" e "Em que cidade atuaram pela primeira vez?".	

Figura 5- Ficha biográfica realizada pelos participantes G, D, J, W e Q no estudo.

Ao analisar-se a ficha biográfica realizada pelos participantes G, D, J, W e Q no estudo verifica-se que os mesmos não conseguiram encontrar resposta para o campo “Em que cidade nasceu a banda” deixando-o em branco. Os participantes ao nomearem “Quantos discos lançaram desde o início da sua carreira musical” referem corretamente 12 discos. No entanto, acrescenta-se que a banda musical lançou um novo disco no ano de 2014 denominado por “Puro”. Contudo, acrescenta-se que os participantes nas curiosidades salientaram que a banda fazia 35 anos no ano 2013, através do cálculo da diferença entre o ano 2013 e o ano de 1978.

5.2.3. FICHA BIOGRÁFICA – ANA MOURA


Ana Moura	
- Em que cidade nasceu: " Santarém".	
- Quando nasceu: " Nasceu em 1979".	
- Data de início da sua carreira musical: "2003".	
- Estilo musical: " Pop - Rock".	
-Quais as canções mais emblemáticas da cantora: "Desfado , ..."	
- Quantos discos lançou desde o início da sua carreira musical: " Guarda-me a Vida na mão, Aconteceu, Para além da Saudade, Leva-me aos fados, Ana Moura e Desfado".	
- Quais os instrumentos musicais utilizados, normalmente, nas suas canções: "Viola".	
-Curiosidades: " Porque é que Ana Moura quis ser cantora" e " Porque é que Ana Moura escolheu o "Desfado"".	

Figura 6- Ficha biográfica realizada pelos participantes F, H, R e N no estudo.

Ao analisar-se a ficha biográfica realizada pelos participantes F, H, R e N no estudo verifica-se que os mesmos não preencheram corretamente o estilo musical adotado pela mesma, neste caso, seria o fado. Acrescenta-se que os participantes limitaram-se a responder no campo “Quais as canções mais emblemáticas da cantora” o desfado, visto ter sido a canção trabalhada na fase anterior do estudo. No entanto, deveriam ter acrescentado, como por exemplo, “Os Búzios”, “O Fado da Procura”, entre outras. Tal como, acontecera nas fichas biográficas anteriores, os participantes não enumeraram nenhuma curiosidade sobre a cantora, simplesmente realizaram questões que gostariam de receber uma resposta.

5.2.4. FICHA BIOGRÁFICA – DEOLINDA


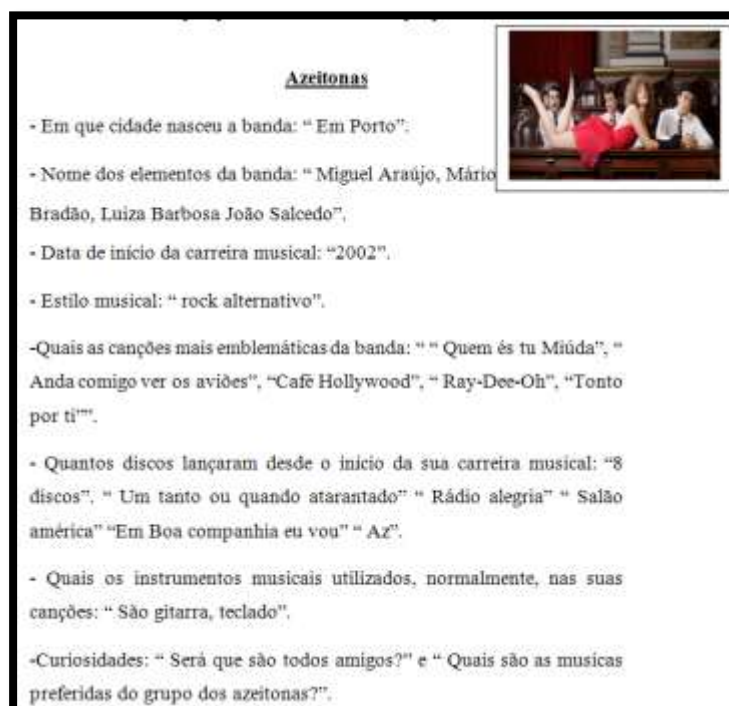
<u>Deolinda</u>	
- Em que cidade nasceu a banda: "Lisboa".	
- Nome dos elementos da banda: " Ana Bacalhau Luis José Martins, Pedro Silfa Martins, José Pedro Leitão".	
- Data de início da carreira musical: "2006".	
- Estilo musical: " Música portuguesa inspirada pelo fado".	
-Quais as canções mais emblemáticas da banda: "" Canção ao lado", "Dois Selos e um Carimbo" "Mundo pequeno".	
- Quantos discos lançaram desde o início da sua carreira musical: "3".	
- Quais os instrumentos musicais utilizados, normalmente, nas suas canções: "guitarra clássica e contrabaixo".	
-Curiosidades: " Quem escreveu a música "Seja Agora "?", "Quantos anos tem o grupo "Deolinda"?", e "Quantos concertos os "Deolinda" já atuaram?".	

Figura 7- Ficha biográfica realizada pelos participantes K, M, U, V e X no estudo.

Ao analisar-se a ficha biográfica realizada pelos participantes K, M, U, V e X no estudo verifica-se que os mesmos preencheram corretamente todos os campos pertencentes na ficha biográfica. Contudo, os participantes poderiam ter completado o tópico “Quantos discos lançaram desde o início da sua carreira musical” com os nomes dos álbuns lançados pela banda musical. Tal como, aconteceu nas fichas biográficas anteriores, os participantes não enumeraram nenhuma curiosidade sobre a cantora, simplesmente realizaram questões que gostariam de receber uma resposta. Acrescenta-se que os participantes nas curiosidades fizeram referência à canção “Seja Agora”, trabalhada na fase anterior do estudo, no entanto não a citam quando respondem à questão “Quais as canções mais emblemáticas da banda”, sendo uma canção muito conhecida pela população portuguesa e não só.

5.2.5. FICHA BIOGRÁFICA – AZEITONAS



Azeitonas

- Em que cidade nasceu a banda: " Em Porto":

- Nome dos elementos da banda: " Miguel Araújo, Mário Bradão, Luiza Barbosa João Salcedo",

- Data de início da carreira musical: "2002".

- Estilo musical: " rock alternativo".

-Quais as canções mais emblemáticas da banda: " " Quem és tu Miúda", " Anda comigo ver os aviões", "Café Hollywood", " Ray-Dee-Oh", "Tonto por ti".

- Quantos discos lançaram desde o início da sua carreira musical: "8 discos", " Um tanto ou quando atarantado" " Rádio alegria" " Salão américa" "Em Boa companhia eu vou" " Az".

- Quais os instrumentos musicais utilizados, normalmente, nas suas canções: " São guitarra, teclado".

-Curiosidades: " Será que são todos amigos?" e " Quais são as musicas preferidas do grupo dos azeitonas?".

Figura 8- Ficha biográfica realizada pelos participantes L, B, P e T no estudo.

Ao analisar-se a ficha biográfica realizada pelos participantes T, B, P e T no estudo verifica-se que os mesmos preencheram corretamente todos os campos pertencentes na ficha biográfica. Contudo, o campo “Estilo musical”, encontra-se incompleto visto que o grupo musical adota um estilo musical rock alternativo, *power pop* e música popular. Os participantes, tal como, os anteriores grupos de trabalho não elaboraram nenhuma curiosidade referente à banda musical.

5.3. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DA CONSTRUÇÃO DE UM GRÁFICO DE BARRAS REFERENTE AO NÚMERO DE DISCOS VENDIDOS PELO CANTOR/ BANDA MUSICAL

Nesta fase do estudo tinha-se como principal objetivo conceber se os participantes, através da construção de um gráfico de barras, concluíam qual o cantor/ banda musical, até ao momento, tinha lançado mais discos ao longo da sua carreira musical.

Ao realizar esta proposta pedagógica seguiu-se como tipo de integração o modelo conexões de serviço, na medida em que teve-se como intenção a aprendizagem por parte dos alunos de conteúdos da área da matemática, recorrendo a recursos materiais do

domínio da música. Como referido anteriormente na revisão da literatura por Russel – Bowie (2009) neste modelo de integração, as artes devem ser olhadas como um recurso material para alcançar a aprendizagem de um conteúdo.

Com o intuito de dar resposta aos objetivos inerentes ao estudo realizado nesta fase, utilizou-se como instrumentos de recolha de dados, fichas de trabalho.

ME (2007) citado por Cruz & Henriques (s.d.) clarificam que o tema “Organização e tratamento de dados”, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, inserido na área da matemática tem como objetivo (...) *o desenvolvimento da capacidade de recolher e organizar dados relativos a uma situação ou a um fenómeno familiar dos alunos e de os representar de modo adequado, nomeadamente através de tabelas e gráficos* (p. 1).

Realça-se que, ao longo da discussão desta fase do estudo, selecionaram-se exemplos de gráficos considerados bem elaborados pelos participantes e ainda, gráficos de barras em que encontrou algumas dificuldades. Acrescenta, segundo Ponte (1994) citado por Cruz & Henriques (s.d.) *que a compreensão dos gráficos envolve o desenvolvimento de três competências: a sua leitura, interpretação e construção* (p.2). Seguindo esta linha do pensamento ao analisar-se as construções realizadas pelos participantes e ao analisá-las teve-se em atenção as propriedades e procedimentos inerentes à construção de um gráfico de barras. Segundo Silva (2006) citado por Cruz & Henriques (s.d.)

este tipo de gráficos é composto por dois eixos perpendiculares, devidamente legendados e rotulados, que se intercetam na origem. As frequências também podem ser colocadas no eixo horizontal ou vertical. Na construção de um gráfico de barras simples, o espaçamento entre as barras deve ser aproximadamente igual à largura das barras, pois se for demasiado grande dificulta a comparação dos dados e se for demasiado próximo parece-se com um histograma (p.3).

Curcio (1998) citado por Cruz & Henriques (s.d.) acrescenta que existem elementos necessários nos gráficos para a sua compreensão, tais como, *o título, os rótulos dos eixos e escalas* (p. 3).

Tendo em conta estes princípios citados pelos autores ao analisar-se os 19 gráficos realizados pelos participantes, considerou-se que 17 participantes tiveram em atenção na sua construção a escrita do título; 16 participantes realizaram corretamente as escalas do gráfico, no entanto, três participantes começaram a sua escala com o número 2 em vez

do número 0; nenhum participante colocou a legenda do gráfico e apenas 6 participantes tiveram em atenção o espaçamento entre as barras e a largura das barras (ver em anexo 19). Contudo 2 participantes demonstraram muitas dificuldades na construção do mesmo, tendo um deixado incompleto e outro não tinha qualquer noção de como seria a disposição das barras (ver em anexo 19). Acrescenta-se que os rótulos dos eixos foram fornecidos pela investigadora. Após estas conclusões, considerou-se a construção do participante S como o mais correto, onde se podia visualizar a escala, a implementação do título, o espaçamento das barras e a largura das barras corretos. Contudo ao visualizar a sua construção podemos visualizar alguns elementos incompletos, como por exemplo, a legenda do mesmo.

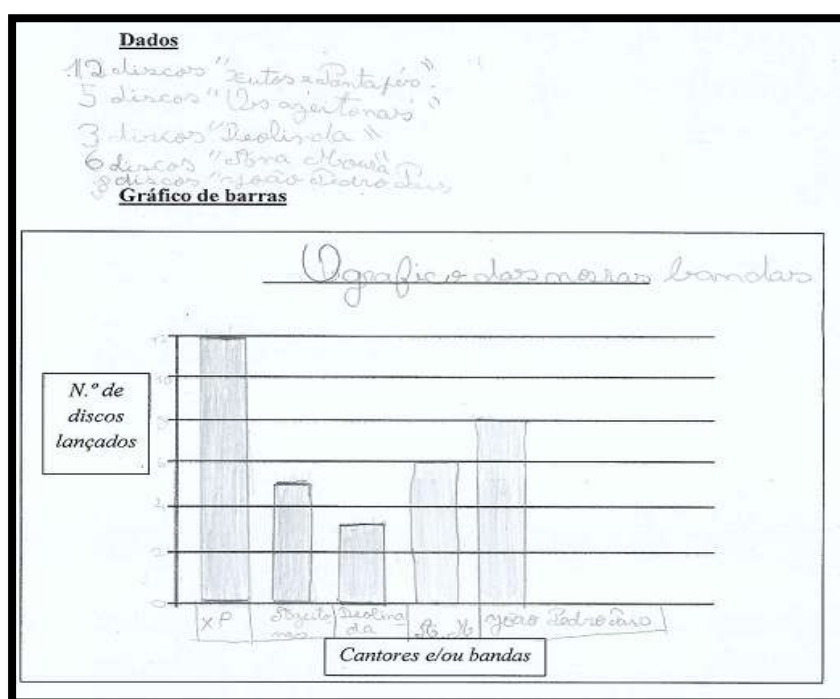


Figura 9- Gráfico de barras sobre o número total de discos lançados pelos diferentes cantores e/ou bandas musicais do participante S no estudo.

Tendo como principal objetivo a implementação desta planificação dar a resposta à questão “qual o cantor ou banda musical que lançou mais discos até ao ano 2013?” concluiu-se que através da discussão realizada em grande grupo todos os participantes interiorizaram que a banda musical os Xutos e Pontapés teria sido a banda com mais discos lançados até esta data (12 discos), no entanto, a banda musical os Deolinda foi a que lançou menos, com 3 discos lançados. Através dos trabalhos realizados pelos participantes considera-se que 17 participantes conseguiram concluir que a banda com mais discos lançados foi os Xutos e Pontapés e apenas 2 participantes não chegaram a

esta conclusão pelo facto de não terem conseguido construir o gráfico de barras (ver em anexo 19).

5.4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS DO JOGO EXPLORATÓRIO

Nesta última fase do estudo, a implementação da planificação teve como principal objetivo os participantes no estudo realizarem uma criação musical e apresentá-la (ver em anexo 20).

Ao realizar esta proposta pedagógica seguiu-se como tipo de integração o modelo conexões de serviço, na medida em que a aprendizagem utilizada para um conteúdo do estudo do meio advém da utilização de um jogo exploratório.

Com o intuito de dar resposta aos objetivos inerentes ao estudo realizado nesta fase, utilizou-se como técnicas de recolha de dados, a observação participante e vídeos.

Nesta criação musical foi solicitado aos participantes que estes criassem uma canção cantando uma “parte” dos conteúdos do estudo do meio (datas e factos da família; a linha do tempo; o passado da minha localidade; património; costumes e tradições de outros povos; os símbolos locais; os símbolos regionais e nacionais) com o ritmo de umas canções abordadas na primeira fase do estudo. A escolha da “parte” do conteúdo da área do saber, estudo do meio, era escolhida pelos mesmos, tal como, o ritmo de uma das canções trabalhadas.

A investigadora realça que

a voz, corpo e instrumentos são os recursos a desenvolver através de jogos de exploração. Estes devem partir das vivências sonoro-musicais visando o seu domínio, com forte acentuação em actividades lúdicas, por forma a evitar situações de puro exercício que afastam as crianças (OCEP, s.d., p.68).

A investigadora ao escutar as audições dos alunos teve em conta

que a dificuldade ou menor interesse da criança por uma ou mais das partes referidas não deve ser entendida como uma menor musicalidade, devendo o professor procurar ajudar a criança a ultrapassar essas dificuldades ou falta de interesse (OCEP, s.d., p.68).

Nesta fase do estudo ao analisar-se as criações musicais realizadas pelos participantes conclui-se que a maioria, os 23 participantes, conseguiram criar a sua própria criação

musical segundo um ritmo e tendo em conta um conteúdo do estudo do meio. No entanto, apenas um participante teve em conta o ritmo do fado, enquanto os restantes, na sua maioria, obteram um estilo rap (ver em anexo 21).

Na concretização da planificação verificou-se que alguns participantes se encontravam um pouco retraídos e envergonhados quando cantavam a sua criação musical para os restantes. Como tal, eventualmente, uma das estratégias que deveria ter sido utilizada para contornar as dificuldades seria a apresentação individual para a investigadora, na medida em que não estariam tão expostos às reações críticas dos outros colegas.

O jogo exploratório tinha como objetivo a criação musical. A criação musical serviu como estratégia de organização e memorização das aprendizagens realizadas no estudo do meio.

CAPÍTULO VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo apresentado teve como finalidade obter a resposta para a pergunta: *De que forma podemos integrar a música no 1.º Ciclo do Ensino Básico?*

Para atingir os objetivos propostos e responder à pergunta de partida realizaram-se quatro propostas educativas. As quatro propostas educativas eram compostas pela: audição de cinco canções de cantores / bandas musicais; realização de uma ficha biográfica sobre os cantores / bandas musicais e sua apresentação; construção de um gráfico estatístico sobre os discos lançados pelos cantores/ bandas musicais e criação de uma canção inerente a um conteúdo do estudo do meio.

Na primeira proposta educativa, audição das cinco canções de cantores / bandas musicais, foi utilizado o modelo de integração *syntegration*, visto que se utilizaram as canções como fio condutor para o processo de ensino e aprendizagem nas outras áreas do saber, a matemática, o português e o estudo do meio.

Na segunda proposta educativa, que consistiu na construção de uma ficha biográfica sobre os cantores / bandas musicais utilizou-se o modelo de integração - correlações simétricas, dado ter havido uma troca de ideias e saberes na medida em que os alunos desenvolveram paralelamente aprendizagens do domínio da música (repertório) e da área do português (registo e organização da informação).

Na terceira proposta educativa, que consistiu na construção de um gráfico estatístico utilizaram-se os materiais produzidos na segunda proposta educativa, ou seja, da área do português e do domínio da música. Consideramos que se recorreu ao modelo de integração – conexões de serviço, no sentido em que o desenvolvimento da atividade da área da matemática, referente à construção de um gráfico estatístico, foi implementado através dos recursos materiais já acima referidos.

Na última proposta educativa, realização de um jogo exploratório, utilizou-se igualmente o modelo de integração – conexões de serviço, tendo havido uma aprendizagem de conteúdos do estudo do meio (datas e factos da família; a linha do tempo; o passado da minha localidade; património; costumes e tradições de outros povos; os símbolos locais; os símbolos regionais e nacionais), através de uma criação musical ao nível do domínio da música. A criação musical serviu como estratégia de organização e memorização das aprendizagens realizadas no estudo do meio.

Através dos dados recolhidos no estudo, foi possível tentar responder aos objetivos de investigação planeados inicialmente: pesquisar, selecionar e planificar atividades de integração curricular do domínio da música com as áreas de português, matemática e estudo do meio; conhecer e compreender a importância de estratégias integradas da música no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do 3.º ano de escolaridade e, por último, refletir sobre as experiências de integração curricular da música vivenciadas na Prática Pedagógica.

No que diz respeito ao primeiro objetivo do estudo foi possível pesquisar e selecionar atividades de integração curricular do domínio da música. Dessa pesquisa e seleção, planificaram-se quatro propostas educativas que estavam integradas com as diferentes áreas do saber. De acordo com a revisão da literatura, optou-se por utilizar como recurso material preferencial do domínio da música, a canção. Assim, foi possível planificar propostas educativas baseando-nos nos modelos de Bresler (1995) e Wiggins (2001) citados por Russel – Bowie (2009) conexões de serviço, correlações simétricas e *syntegration*.

No que diz respeito ao segundo objetivo, sugere-se que os participantes se encontravam entusiasmados em aprender novos conteúdos da área de português, matemática e estudo do meio tendo em conta as estratégias integradas da música. Os participantes encontravam-se participativos e principalmente, muito curiosos em aprender os novos conteúdos através da integração da música nas propostas educativas realizadas. Os alunos tiveram oportunidades diferenciadas de desenvolver competências específicas, não só do domínio da música, como das outras áreas referidas e, também aprender de outro modo e atribuir outros significados a essas aprendizagens. Tal como referido anteriormente, os alunos tiveram entre outras, oportunidade de conhecer um pouco do percurso musical de cada cantor e/ ou banda através das pesquisas realizadas para a construção da ficha biográfica e ainda, conhecer as regras da construção de um gráfico estatístico, designadamente a quando respondiam à questão “qual o cantor ou banda musical que lançou mais discos até ao ano 2013?”.

Por fim, e dando resposta ao último objetivo, refletir sobre as experiências de integração curricular da música vivenciadas na Prática Pedagógica, sugere-se que:

- a utilização integrada da música no currículo revelou ser uma estratégia motivadora da aprendizagem dos participantes no estudo;
- a música surge como forma de atribuir outros e novos significados às aprendizagens nas outras áreas do saber;
- a possibilidade de utilizar-se recursos materiais diversificados e diferentes daqueles que os participantes no estudo usavam habitualmente;
- a necessidade de se possuírem competências musicais para a planificação e concretização das propostas educativas, aspeto este que, na implementação deste estudo, não constituiu uma dificuldade;
- a perceção de que para se implementar- a integração é necessário ter um conhecimento do currículo em todas as suas áreas do saber;
- as experiências musicais proporcionaram vivências afetivas e momentos de partilha em grupo, mas também com cada um dos alunos, permitindo fortalecer ligações de maior cumplicidade.

Concordando com Milhano (2009a) citado por Faria (2014)

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 (p. 89).

6.1. LIMITAÇÕES AO ESTUDO

Durante a concretização da investigação surgiram várias limitações, no entanto, destaco o fator tempo, devido à minha vida profissional fora do ambiente escolar e à exigência do trabalho desenvolvido noutras unidades curriculares.

6.2. RECOMENDAÇÕES PARA ESTUDOS FUTUROS

É de realçar a importância que teve este estudo para os participantes, pois eles encontravam-se entusiasmados e predispostos para aprender. Os participantes retiveram

uma panóplia de conhecimentos inerentes à música que de certeza absoluta irão levar para os seus desafios futuros.

Contudo, uma das dificuldades experienciadas que suscitou em aprendizagem neste estudo, tal como foi referido anteriormente, prendeu-se com a necessidade de mais tempo para o desenvolvimento das propostas educativas, nomeadamente para as atividades de criação musical. Os alunos necessitariam de mais algum tempo para consolidarem as aprendizagens, permitindo também um maior apoio por parte do professor.

Assim sugere-se que num próximo estudo o professor preveja um maior tempo para a realização das diferentes propostas educativas.

CONCLUSÃO

Ao concluir o percurso no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, sinto que consegui realizar um sonho que trazia comigo desde a minha infância.

Refletiu-se sobre as diferentes Práticas Pedagógicas tendo como referentes, as expectativas iniciais nos diversos contextos de intervenção; o percurso ao longo das intervenções; a observação / planificação / atuação / avaliação e as dificuldades sentidas ao longo deste percurso.

A dimensão investigativa teve como objetivo dar resposta à problemática do estudo: *De que forma podemos integrar a música no 1.º Ciclo do Ensino Básico?* Concluindo, através da realização das quatro propostas educativas, que é possível integrar curricularmente a música com as diferentes áreas do saber utilizando modelos de integração – o modelo das conexões de serviço, correlações simétricas e *syntegration*.

Ao redigir este relatório realizei uma retrospectiva de todos os acontecimentos que me marcaram como professora e educadora de infância, tendo conseguido levar para o meu futuro uma grande panóplia de conhecimentos. Sei que a minha aprendizagem não fica por aqui, com esta profissão que escolhi tenho de estar em constante formação. Algo que retive durante esta minha longa caminhada, um docente está sempre incompleto, com muitas aprendizagens ainda por adquirir ao longo do seu caminho como profissional.

Acrescento que aprendi que um professor e educador deve adotar um papel reflexivo e investigador tentando compreender o porquê das coisas acontecerem e como acontecem, proporcionando aprendizagens significativas aos seus alunos e crianças.

Em jeito de conclusão, reflito que

(...) educar implica tanto em instrução, ou seja, em propiciar o acesso ao domínio de conhecimentos teóricos e práticos, incluindo os simbólicos, que a humanidade já produziu (...), bem como em formação, que é criar condições para o emergir do sujeito cidadão, social, cultural, política e profissionalmente falando. Essa segunda dimensão mais complexa do ato de educar é indissociável da primeira, (...) O ato de instruir e de formar são objetivos intencionais do professor/ educador (Therien, 2006, citado por Lage, 2010, p.12).

BIBLIOGRAFIA

Amaro, R. (2013). *Avaliação das aprendizagens: O Sistema de Acompanhamento das Crianças no contexto Pré-Escolar*. Relatório Final de Prática e Intervenção Supervisionada. Instituto Politécnico de Portalegre. http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5119/1/Rita%20Amaro_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio%20Final.pdf.

Araújo, D. (2013). *O processo de ensino- aprendizagem no Pré-Escolar e 1ºCiclo: O papel da leitura no ensino de conteúdos através do currículo*. Relatório de Mestrado. Universidade dos Açores. Obtida a 6 de junho de 2014. <http://repositorio.uac.pt/bitstream/10400.3/2305/1/DissertMestradoDanielaPereiraAraujo2013.pdf>.

Barroso, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Porto. Obtido a 9 de junho de 2014. <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/71580>.

Bassedas, E., Huguet, T. & Solé, I. (1999). *Aprender e Ensinar na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artemed.

Bicalho, L. & Oliveira, M. (2011). Apectos conceituais da multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e a pesquisa em ciência da informação. *Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, 16 (32),1-26. Obtido a 11 de fevereiro de 2014. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/viewFile/1518-2924.2011v16n32p1/19336>.

Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: O educando. A escola*. Amadora: Marina Editores.

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2006). *A Criança e o seu Mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Lisboa: Editorial Presença.

Buck Institute for Education (2008). *Aprendizagem baseada em projetos: guia para professores de ensino fundamental e médio* (2ª edição). Porto Alegre: Artmed.

Buescu, H., Rocha, M. & Magalhães, V. (s.d.). *Metas Curriculares de Português. Ensino Básico do 1.º Ciclo. O domínio da LEITURA e ESCRITA*. Ministério da Educação e Ciência.

Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da investigação. Guia para a Auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Circular n.º4/ DGIDC/ DSDC/2011: *Procedimentos e práticas organizativas e pedagógicas na avaliação da educação pré-escolar*. Obtido a 6 de junho de 2014. <http://www.dgicd.min-edu.pt/educacaoinfancia/index.php?s=directorio&pid=3>.

Coutinho, C. (2008). *Investigação- Acção. Metodologia preferencial nas práticas educativas*. Universidade do Minho. Obtido a 13 de maio de 2014. http://faadsaze.com.sapo.pt/12_tecnicas.htm

Cruz, A. & Henriques, A. (s.d.). Erros e dificuldades de alunos do 1.º Ciclo na representação de dados através de gráficos estatísticos (Estudo realizado no âmbito do Projeto DSL- Developing statistical literacy: Student learning and teacher education).

Dias, M. (2009). *Promoção de Competências em Educação*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Duarte, V. (2012). *As atividades práticas/ experimentais em ciências na educação pré-escolar*. Relatório de Mestrado. Instituto Politécnico de Beja. Obtido a 6 de junho de 2014.

<https://repositorio.ipbeja.pt/bitstream/123456789/3935/2/trabalho%20atividades%20pr%C3%A1ticas-experimentais%20final.pdf>.

Faria, S. (2014). *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 Mestrado. Instituto Politécnico de Leiria.

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).

Ferreira, R. (2009). *Avaliação da Fluência em Crianças com e sem Necessidades Educativas Especiais: Validação de uma Prova de Fluência na Leitura para o 2º Ano do 1º C.E.B.* Dissertação de Mestrado. Universidade Técnica de Lisboa. Obtido a 11 de outubro de 2013. <https://www.repository.utl.pt/bitstream/10400.5/2142/1/Tese%20Mestrado%20Rui%20Ferreira.pdf>

Fonseca, D. (2011). *Reflectindo sobre a prática em Educação de Infância: o papel do envolvimento das crianças na avaliação.* Relatório de Mestrado. Instituto Politécnico de Leiria.

Haydt, R. (1995). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem* (5.ª ed.). São Paulo: editora ática.

KRUGER, L., & ENSSLIN, S. (2013). Método Tradicional e Método Construtivista de Ensino no Processo de Aprendizagem: uma investigação com os acadêmicos da disciplina Contabilidade III do curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Santa Catarina. *Organizações em Contexto*, 9, 18, 219- 270. Obtido a 16 de junho de 2014. <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/OC/index>.

Lage, J. (2010). *Educador/professor: Do pensamento à acção.* Relatório de Mestrado. Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro. Obtido a 15 de setembro de 2014. http://repositorio.utad.pt/bitstream/10348/519/1/msc_jmplage.pdf

Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: Um guia prático para o professor.* Lisboa-Porto: Lidel.

Lopes, R. (s.d.). *A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem.* Obtido a 9 de junho de 2014. <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>.

Marques, M., Oliveira, C., Santos, V., Pinho, R., Neves, I. & Pinheiro, A. (2007). *O Educador como Prático Reflexivo.* Obtido a 16 de outubro de 2012. http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/122/Cad_6Educador.pdf?sequence=2.

Marques, R. (1999). *Modelos Pedagógicos Actuais.* Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Martins, D. (2013). *A organização do espaço e a implementação de regras numa sala de jardim de infância*. Relatório de Mestrado. Instituto Politécnico de Portalegre. Obtido a 30 de maio de 2014. http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5120/1/Daniela%20Martins_Disserta%C3%A7%C3%A3o_Relat%C3%B3rio.pdf.

Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. The case study as research strategy in education. *EDUSER: revista de educação*, 2(2), 49-65. Obtido a 4 de fevereiro de 2014. <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%C3%A9gia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20em%20educac%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

Milhano, S. (2008). *A Prática Musical: Educação, Cultura e Inovação*. Caldas da Rainha: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria.

Ministério da Educação. *Currículo e Programas Educação Especial*. Obtido a 11 de outubro de 2013. <http://www.dge.mec.pt/educacaoespecial/index.php?s=directorio&pid=89>.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Núcleo de Educação Básica.

Mortágua, A. (2014). *O Trabalho em Equipa em Contexto de Educação Infantil. Conceções e práticas das equipas pedagógicas*. Relatório de projeto de Investigação. Instituto Politécnico de Setúbal. Obtido a 13 de maio de 2014. <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/6130/1/Relat%C3%B3rio%20do%20Projeto%20de%20Investiga%C3%A7%C3%A3o%20-%20Trabalho%20em%20Equipa%20-%20Ana%20Mort%C3%A1gua.pdf>.

Parente, C. (s.d.). *Observar e escutar na creche: para aprender sobre a criança*. Obtido a 11 de fevereiro de 2014. http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%202.pdf.

Pinho, A. (2008). *Avaliação do desenvolvimento pessoal e social dos 0 aos 3 anos*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro. Obtido a 15 de maio de 2014. <http://ria.ua.pt/bitstream/10773/1011/1/2008000781.pdf>.

Pombo, O., Guimarães, H. & Levy, T. (1994). *A Interdisciplinaridade – Reflexão e Experiência* (2.^a ed.). Lisboa: Texto Editora.

Ponte, J. & Serrazina, L. (2003). *Professores e formadores investigam a sua própria prática. O papel da colaboração*. Obtido a 4 de fevereiro de 2014. <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3992/1/03-Ponte-Serrazina%20%28Zetetike%29.pdf>

Portugal, G. (s.d.). *Finalidades e práticas educativas em creche: das relações, actividades e organização dos espaços ao currículo na creche*. Obtido a 11 de fevereiro de 2014. http://novo.cnis.pt/images_ok/Finalidades%20e%20Pr%C3%A1ticas%20Educativas%20em%20Creche%201.pdf.

Rodrigues, M. (2013). *Relatório de estágio profissional*. Relatório de mestrado. Escola Superior de Educação João de Deus. Obtido a 25 de junho de 2013. <http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/5048/1/TeseMafaldaRodrigues.pdf>

Russell- Bowie, D. (2009). Syntegration or Disintegration? Models of Integrating the Arts Across the Primary Curriculum. *International Journal of Education & the Arts*, 10, 28, 1- 23.

Sousa, A. (2009). *Investigação em Educação* (2.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.

Santos, C. (2010). *O dia-a-dia no Jardim de Infância. Importância atribuída pelos educadores de infância aos momentos de rotina*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Obtido a 24 de junho de 2014. <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/18201>

Santos, W., Nascimento, P. & Teixeira, O. (s.d.). *Estágios de Desenvolvimento de Piaget: Um Diagnóstico a partir da Lógica Fuzzy*. Obtido a 6 de outubro de 2012. http://www.fabsoft.cesupa.br/sabercomputacao/artigos/edicao1/artigo5_piaget.pdf.

Sousa, S. (2013). *A afetividade do educador na promoção de atitudes de inclusão no contexto da educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade Fernando Pessoa. Obtido a 15 de maio de 2014. <http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/3992/1/TESE%20S%C3%B3nia%20Sousa%20%28Corpo%29.pdf>.

Stefani, G. (1986). *Compreender a Música*. Lisboa: Editorial Presença.

Tavares, A. (2013). *Dando Voz às Crianças. Experiências de etnografia com crianças*. Relatório de Mestrado. Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich.

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

ANEXOS

ANEXO 1- REFLEXÃO DAS INTERVENÇÕES NO CONTEXTO DE CRECHE

Ao refletir sobre a Prática Pedagógica na vertente creche, na Instituição “Dominó”, com crianças de 1 e 2 anos de idade, considero que foi muito gratificante. Esta prática foi um motor de muitas aprendizagens, conhecimentos, desenvolvimento e melhoria daquilo que considerava que não estava preparada anteriormente.

Foram três semanas de intervenção em que, depois de reconhecer as minhas incorreções, consegui pôr em prática aquilo que fui aprendendo e pude melhorar a minha postura e atitudes de modo a conseguir obter um melhor resultado, tanto nas atividades desenvolvidas, como na relação com o grupo de crianças.

Em relação à prática, uma das grandes dificuldades que senti, foi conseguir planificar atividades que tivessem de acordo com os conhecimentos e desenvolvimento de cada criança, tornando-se um grande desafio.

Ao propor uma actividade na aula há que ter em conta um nível de dificuldade e complexidade pertinente para que a criança a encare como um desafio. Acontece que esse nível não pode ser demasiado elevado, já que de outro modo a criança se sentirá desanimada ao ver nela um desafio que não pode alcançar. Em contrapartida, se propomos actividades ou tarefas que não impliquem um grau de superação, a aprendizagem será nula e não ajudará a avançar no processo individual de aprendizagem (Borràs, 2002, p.269).

Ao planificar, temos de ter em conta a idade da criança e os aspetos que pretendemos desenvolver com crianças destas idades, tornando-se difícil por vezes conjugar atividades com idades tão precoces,

as crianças encontram-se num processo de construção da sua identidade individual formada pela soma dos êxitos na conquista da sua autonomia, do crescimento, da linguagem, da relação social, da exploração dos objetos e das coisas (Borràs, 2002, p. 168).

As atividades desenvolvidas pelas crianças foram muito diversificadas, no entanto, muitas destas atividades incidiram na expressão plástica. Na minha opinião, cada criança reagiu de formas muito diferentes a este tipo de atividades, umas entusiasmaram-se, outras não tiveram qualquer reação mostrando-se indiferentes ao que estava a ser realizado. O desenho, a pintura são muito enriquecedores nestas idades (0-3 anos), é um ponto de partida muito importante na evolução das capacidades cognitivas (Borràs,2002). Ao trabalhar a expressão plástica, um dos aspetos que tive em conta, através da observação ao longo de duas semanas, foi a experimentação,

metodologia que aproxime a criança da linguagem visual e plástica, é importante que, à medida que se vai observando, esta possa mover-se, tocar, ver, em suma, experimentar. A experimentação não comporta necessariamente produção nem um resultado imediato. Como tal, é necessário oferecer variedade de técnicas e materiais a fim de enriquecer a experimentação e que a mesma possa encontrar as diferentes soluções para cada uma das propostas. Contemplar e aprender com o erro também educa (Borràs, 2002, p.447).

Ao longo destas três semanas, interiorizei um aspeto muito importante quanto aos conceitos processo e produto. Sou uma pessoa muito perfeccionista e organizada e como tal, gosto de ver em tudo um bom resultado. Em contrapartida, ao trabalhar com crianças destas idades, é normal que estas não produzem um trabalho de acordo com os meus ideais, porque cada uma tem a sua forma de trabalhar e além disso é impensável exigir tanto de uma criança com um ou dois anos de idade, neste caso. Muitas vezes, quando as crianças estavam a trabalhar, senti a necessidade de dar uns retoques finais, mas não o pude fazer,

interiorizando que o importante, e o belo é o trabalho que cada criança desenvolve, sendo perfeito ou não. O essencial é a forma de chegar a um determinado objetivo, o fundamental é o que a criança desenvolve até alcançar tal meta.

Em suma, faço um balanço muito positivo de todas as intervenções, ao longo destas três semanas, sinto que consegui acabar com todas as falhas que sentia inicialmente, como por exemplo, a minha postura na sala de atividades, a minha autoridade, entre outras. Uma mais-valia, para que esta prática fosse realizada com sucesso foi o apoio de toda a instituição, essencialmente da Educadora Cooperante e Auxiliar, mostrando-se sempre de “braços abertos “ para me ajudar, e posteriormente a tornar-me uma melhor Educadora.

Por vezes, passou pela minha cabeça em desistir e não acabar esta Prática Pedagógica, por ter sido muito trabalhosa e não tendo tempo para a minha vida pessoal. No entanto, ao ponderar sei que sem trabalho e sem dedicação é impossível obter um bom produto final. Hoje, sei que estou a lutar pelo meu futuro, que ser Educadora é um bem essencial para me tornar concretizada ao longo da vida. Acrescento ainda, que muitos dias deparei-me a sair da Instituição e a pensar, “ É isto que eu quero fazer para o resto da minha vida!”.

Referências Bibliográficas

Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: Experiências educativas. Descoberta de si mesmo.* Amadora: Marina Editores.

Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: O educando. A escola.* Amadora: Marina Editores.

Borràs, L. (2002). *Manual da Educação Infantil: A descoberta do ambiente natural e social. Comunicação e expressão.* Amadora: Marina Editores.

ANEXO 2 – INSTRUMENTOS DA SALA DE ATIVIDADES DO PRÉ-ESCOLAR



Figura 1 - O quadro das Presenças.



Figura 2- O mapa das Atividades.



Figura 3 - Quadro dos diferentes órgãos.

ANEXO 3 – ÁREAS DA SALA DE ATIVIDADES DO PRÉ-ESCOLAR



Figura 4- Área da escrita.



Figura 5 - Área das construções.



Figura 6- Área da matemática.



Figura 7- Área das ciências.



Figura 8- Área da biblioteca.



Figura 9- Área do faz de conta.



Figura 10- Área da expressão plástica.



Figura 11- Área dos jogos.

ANEXO 4 – CARATERIZAÇÃO DA SALA DE AULA DO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE

A organização da sala de aula desperta atenção, pela disposição que estão as mesas onde se encontram os alunos, pois foge bastante à organização tradicional da sala de aula. Segundo Niza (1998),

O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular deste ciclo de educação escolar. À volta da sala, junto às paredes, vão-se sucedendo as áreas de apoio (p.9).

Quanto à iluminação, esta existe tanto de forma artificial como de forma natural, uma vez que existem três grandes janelas que deixam entrar grande parte da luz solar, no entanto, quando é necessário ler algo que tenha de ser projetado ou escrito no quadro (giz ou marcadores) liga-se a luz artificial, pois a luz natural não permite esses exercícios, devido ao excesso de luz ou ao reflexo desta no quadro.

A sala possui dezanove mesas para os alunos; uma secretária para a professora e o seu material; duas mesas encostadas a uma parede onde existem ficheiros para os alunos realizarem e um dicionário; uma mesa onde se encontra o computador e cerca de vinte e quatro cadeiras. As mesas estão organizadas duas a duas de frente uma para a outra, formando um quadrado. Estas estão espalhadas pela sala de forma não muito regular, como é visível na figura 2; a secretária da professora está junto a uma parede lateral. Na sala existe um quadro de giz; um de marcadores e ainda um quadro interativo que de momento se encontra avariado e é utilizado apenas como suporte de projeção. Existem vários quadros de cortiça onde estão afixados o diário de turma, o quadro de tarefas, o quadro do registo do leite consumido diariamente, o mapa de presenças e as listas de inscrição para os diferentes trabalhos autónomos (aperfeiçoamento de textos, escrita de textos e leitura). Estes materiais são resultantes do método utilizado pela professora, Movimento da Escola Moderna.

Na sala existe um armário e estantes que percorrem toda uma parede lateral da sala onde estão os cadernos, os livros e os dossiês dos alunos. Nestas estantes ainda podemos encontrar uma caixa de cada aluno onde estes guardam alguns materiais escolares e lenços de papel. O armário contém alguns materiais didáticos e materiais manipuláveis. Existe ainda na sala de aula um canto destinado à leitura, onde existe uma estante com livros e junto desta podemos encontrar um tapete com almofadas para criar um ambiente mais confortável para a leitura.

Na sala de aula podemos encontrar também um relógio na entrada desta, e em termos de material didático, a sala possui um quadro, mapas, livros de leitura, um computador, um projetor, materiais de expressão plástica, folhas de papel para os alunos desenharem e escreverem autonomamente em tempos de aula ditos “mortos”, ficheiros de trabalho autónomo e material de escrita para escrever nos quadros acima descritos.

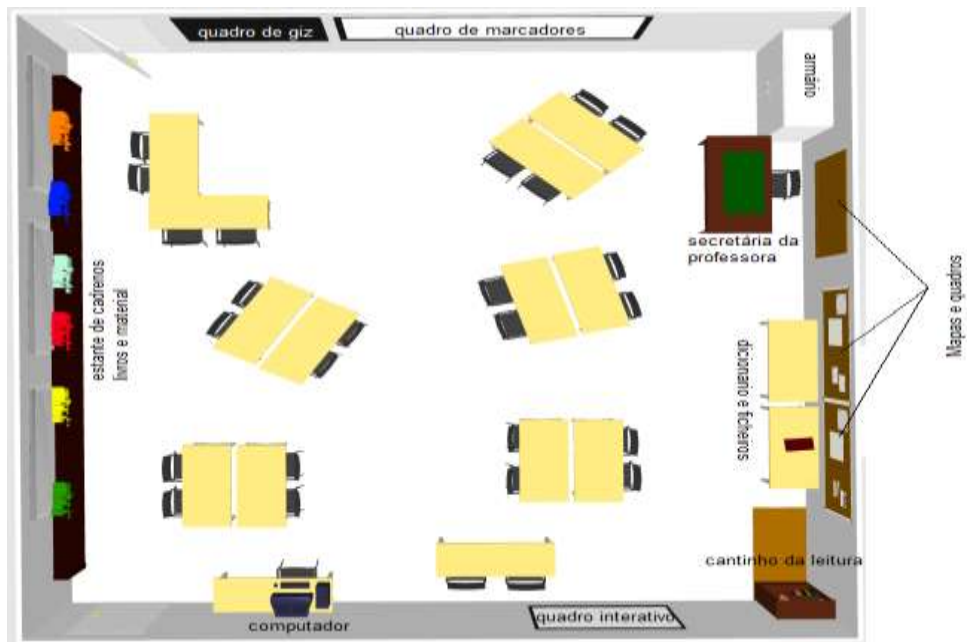


Figura 12- Planta da sala de aula vista de cima.


Referências bibliográficas

- Niza, S. (1998). *A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1ºCiclo do Ensino Básico*.
 Obtido a 9 de outubro de 2013.
http://centrorecursos.movimentoescolamoderna.pt/dt/1_2_0_mod_pedag_mem/120_d_01_org_social_tra_b_aprend1ceb_sniza.pdf


ANEXO 5 – FICHA DE TRABALHO SOBRE NOTAS E SÍMBOLOS MUSICAIS NA FLAUTA DE BISEL

Expressão e Educação Musical

1. Preenche na flauta, com ajuda do professor, as notas e os símbolos musicais.

1 

Nome da nota musical:
Símbolo da nota musical:

 3 

Nome da nota musical:
Símbolo da nota musical:

2 


Nome da nota musical:
Símbolo da nota musical:

 4 


Nome da nota musical:
Símbolo da nota musical:

5

7




Nome da nota musical:
Símbolo da nota musical:




Nome da nota musical:
Símbolo da nota musical:

6

8

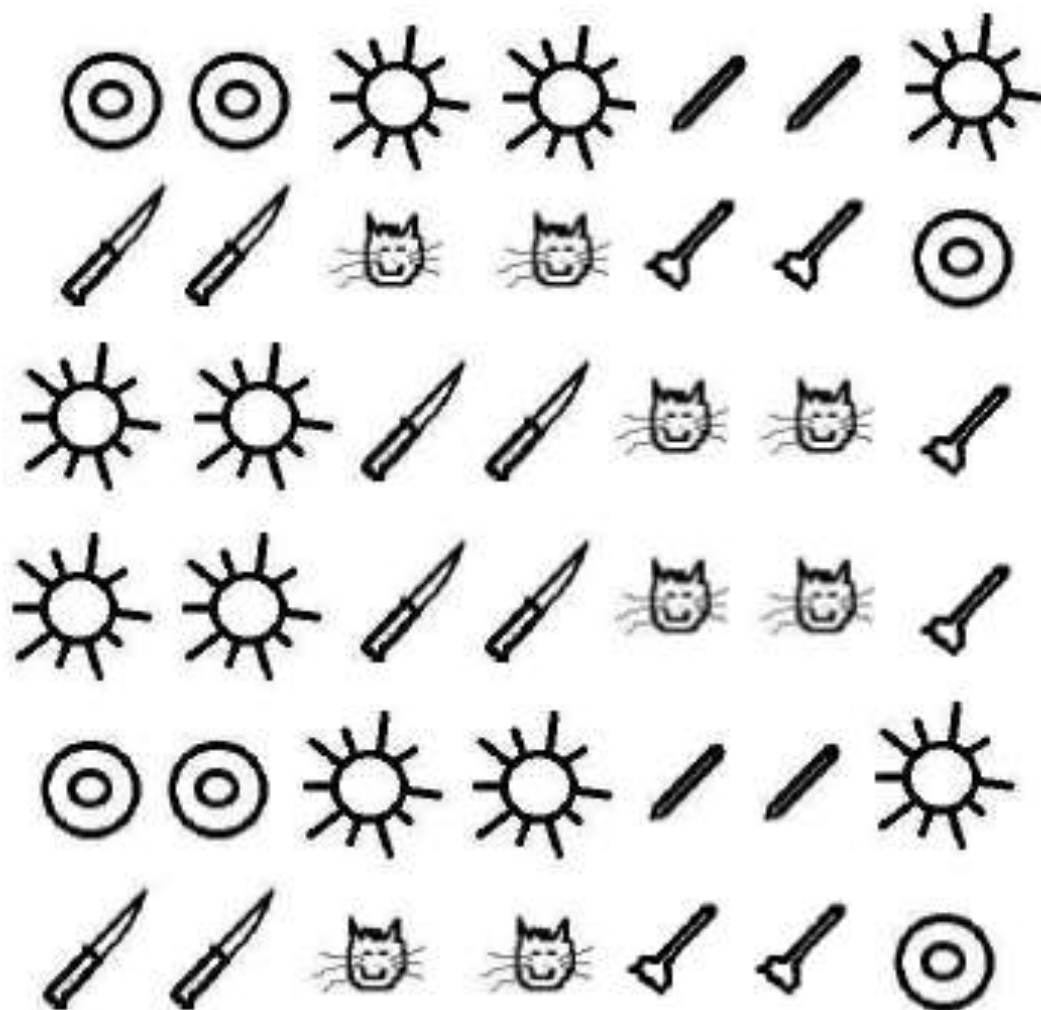


Nome da nota musical:
Símbolo da nota musical:



Nome da nota musical:
Símbolo da nota musical:

ANEXO 6 – PAUTA MUSICAL CRIADA PELOS ALUNOS “ BRILHA, BRILHA LÁ NO CÉU”



ANEXO 7 – EXEMPLO DE UMA GRELHA DE REGISTO COM OS DIFERENCIADORES SEMÂNTICOS

Audição da canção: Ana Moura- “Desfado”

1. Assinala em cada linha, com uma cruz, o adjetivo que sentiste ao ouvir a música.

Diferenciadores semânticos					
1.		Rápida		Lenta	
2.		Divertida		Aborrecida	
3.		Pesada		Leve	
4.		Tranquila		Agitada	
5.		Alegre		Triste	

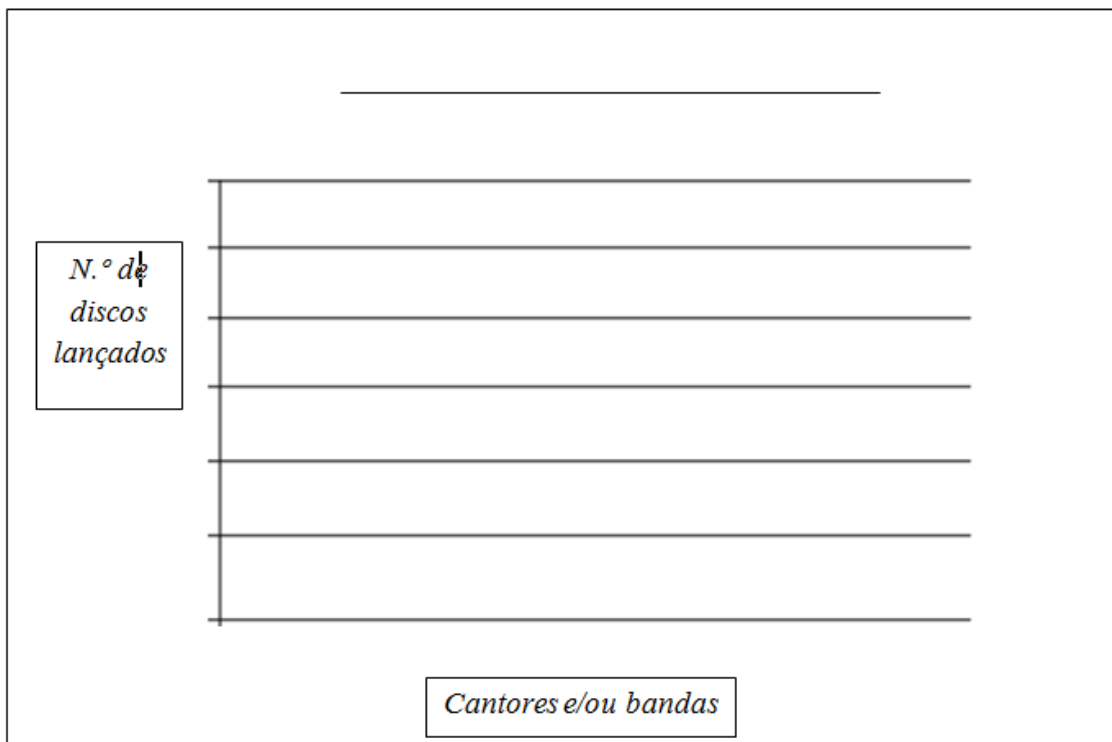
ANEXO 8 – FICHA DE TRABALHO DE MATEMÁTICA SOBRE REPRESENTAÇÃO E TRATAMENTO DE DADOS

Matemática – Representação e tratamento de dados

- 1- Constrói um gráfico de barras referente ao **número total de discos lançados pelos diferentes cantores e/ou bandas.**

Dados

Gráfico de barras



ANEXO 9- EXEMPLO DE UMA FICHA BIOGRÁFICA SOBRE UM CANTOR E/OU BANDA MUSICAL

Grupo de trabalho:_____.

1- Realiza uma pesquisa sobre o cantor em que procures saber:

Ana Moura



- Em que cidade nasceu:_____.

- Quando nasceu:_____.

- Data de início da sua carreira musical:_____.

- Estilo musical:_____.

-Quais as canções mais emblemáticas da cantora:_____

- Quantos discos lançou desde o início da sua carreira musical:_____.

- Quais os instrumentos musicais utilizados, normalmente, nas suas canções:_____.

-Curiosidades:

1. Por fim, **organiza a informação e comunica oralmente** aquilo que o grupo descobriu.

ANEXO 10- EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DA PRIMEIRA FASE DO ESTUDO:
AUDIÇÕES DAS CINCO CANÇÕES

- Audição da canção “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais.¹

Área de Conteúdo	Blocos / Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da atividade/ estratégias	Material Didático
Música	Perceção sonora e musical	<p>- Explora e identifica os elementos básicos de uma música;</p> <p>-Identifica auditivamente características rítmicas, melódicas, harmónicas e formais de uma música;</p> <p>-Identifica auditivamente os instrumentos musicais utilizados na música.</p>	<p><u>Audição de uma canção: “Havemos de lá chegar” – João Pedro Pais (das 16h30 às 16h35)</u></p> <p>O aluno, em grande grupo, escuta a canção “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais.</p> <p><u>Exercício sobre a audição da canção (das 16h35 às 16h45)</u></p> <p>O aluno realiza a audição da canção, novamente, realizando um exercício relativo à mesma. O aluno, individualmente, assinala os diferenciadores semânticos que caracterizam a canção.</p> <p>A professora dialoga com os alunos, onde estes apresentam os diferenciadores semânticos que assinalaram sobre a canção. A professora realiza um registo das opiniões convergentes e divergentes dos alunos, salientando, que não existe respostas certas e erradas.</p> <p><u>3.ª audição da canção “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais (das 16h45 às 16h50)</u></p> <p>O aluno em grande grupo ouve pela terceira vez a música “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais.</p> <p><u>Identificação dos timbres da canção (das 16h50às 17h00)</u></p> <p>Após a terceira audição da canção “Havemos de lá chegar”, a professora questiona o grande grupo sobre os timbres que estes escutaram na canção. A professora realiza um registo</p>	<p>- Computador;</p> <p>- Colunas;</p> <p>-Canção: “Havemos de lá chegar” de João Pedro Pais.</p>

			sobre os timbres que os alunos identificaram, neste exercício são consideráveis respostas certas e erradas.	
<p>Referências Bibliográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Coelho, L. João Pedro Pais- Havemos de lá chegar- vídeo oficial. [filme-video]. (s.p), (s.d). (s.l), (s.i), 2012. (s,m), 3,47min. (s.d).son. http://www.youtube.com/watch?v=xsgv75y_6x8. Obtido 14 de novembro de 2013; • Vasconcelos, A. (2006). <i>Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1º Ciclo do Ensino Básico</i>. http://www2.cm-evora.pt/aec/ATEMusical/Documentos/orienta%C3%A7%C3%B5es%20program%C3%A1ticas%20da%20m%C3%BAsica.pdf. Obtido a 11 de novembro de 2013. 				

¹Esta planificação serve como exemplo para a audição das cinco canções no estudo.

ANEXO 11- NOTAS DE CAMPO DA PRIMEIRA FASE DO ESTUDO: AUDIÇÃO DA CANÇÃO “HAVEMOS DE LÁ CHEGAR” DE JOÃO PEDRO PAIS

Estagiária Investigadora-“ Vou meter uma canção, têm de ouvir com muita atenção porque depois eu vou fazer perguntas”.

- Audição da canção – alguns alunos lançam sorrisos e começam a dançar sentados no seu lugar.
- Após o final da canção a professora estagiária distribui uma ficha de trabalho onde contém uma grelha com os diferenciadores semânticos.

Estagiária Investigadora - “Podes ler o que diz a ficha? “

Aluno (participante P no estudo) - “Audição de uma música João Pedro Pais- Havemos de lá chegar. Assinala em cada linha com uma cruz o adjetivo que ... que se... que sentes ao... que sentiste ao ouvir a música”.

Estagiária Investigadora- “Então agora é assim, vocês têm aí o número 1, certo?”

A maioria dos alunos- “ Simmmm!”

Estagiária Investigadora- “Depois têm um quadro, rápido, um quadrado...”

Aluno (participante G no estudo) - “Então porquê que estão aqui três quadrados?”

Estagiária Investigadora- “É isso que eu vou explicar... lento, e outro quadrado. Vocês agora vão escutar a canção outra vez e enquanto estão a escutar vão ter que preencher a ficha. Então no número 1 temos rápida e lenta, se vocês acham que a música é rápida... é para a fazer a caneta porque eu não quero que ninguém apague, não há certos nem errados”.

Um aluno da turma- É a opinião.

Estagiária Investigadora- “Sim, é a vossa opinião. Se vocês enquanto estão a escutar a canção acham que ela é rápida metem aqui uma cruz (e coloca a cruz no quadro) se acham que ela é lenta metem aqui uma cruz (e coloca a cruz no quadro). Mas se vocês acham que ela não é rápida nem lenta, que é um bocadinho rápida e um bocadinho lenta metem aqui no meio (e coloca a cruz no quadro). Está bem? Depois no 2 é a mesma coisa, se acham que a canção é divertida metem aqui uma cruz, se acham que é um bocadinho divertida e um bocadinho aborrecida metem aqui uma cruz, se acham que é aborrecida metem aqui”.

Aluno (participante G no estudo) - “Eu não percebi a 3, pesada, lenta? “

Estagiária Investigadora- “Eu já vou explicar! Diz S”.

Aluno (participante S no estudo) - “Humm, aqui nesta coluna podemos repetir?” (Aponta com o dedo)

Estagiária Investigadora- “Não, por exemplo: tu aqui tens uma linha, logo só vais poder meter uma cruz. Aqui no quadro é que estava a dar o exemplo. Depois aqui em baixo vais meter outra mas se tu queres aqui podes meter as cruzes todas nesta coluna, é o que tu achas. Pronto, na 3 alguém estava com dúvidas. Se vocês acham que é pesada, o que isso quer dizer? Se vocês acham que a música é forte”.

A maioria dos alunos- “Como assim forte?”

Estagiária Investigadora-“ Cantada muito alto”.

Aluno (participante G no estudo) - “Depende, se meteres a música mais alta”.

Estagiária Investigadora- “Não, por exemplo, aqui a música tem vários instrumentos. Vocês acham que os instrumentos estão a tocar muito alto ou baixinho... pianooo”.

- Surge algum barulho na sala de aula.

Estagiária Investigadora- “Olha se vocês acham que estão a tocar muito alto é pesado... isto aqui chama-se forte. Pesado quer dizer forte, se vocês acham que estão a tocar um bocadinho pesado e um bocadinho forte é meio forte”.

Aluno (participante G no estudo) - “ Então já disseste a outra”.

Estagiária Investigadora- “Leve quer dizer que é piano. Piano quer dizer que é baixo. O outro se vocês acham que a canção é tranquila, se é calma, suave, metem aqui. Olha, estejam com atenção porque depois não sabem o que isto quer dizer”. (...) “Se é agitada quer dizer...”

Aluno (participante E no estudo) - “Que as pessoas mexem-se muito...”

Estagiária Investigadora- “Não, quer dizer que é tocada muito rápido. Agora por último se acham que a música é alegre, que vos transmite alegria metem aqui, se acham que é um bocadinho alegre e um bocadinho triste marcam aqui, se a música vos transmite tristeza marcam aqui. Depois no fim vamos ver quem pôs mais num sitio e no outro. Não há certo nem errado.”

Aluno (participante Q no estudo) - “Mas é tudo adjetivos.”

Estagiária Investigadora- “É tudo adjetivos porque estão a caracterizar a canção. “

(...)

- Após os alunos chegarem à conclusão juntamente com a professora de quem assinalou mais e menos os diferenciadores semânticos a estagiária investigadora questiona:

Estagiária Investigadora- “Então pronto, isto foi as vossas opiniões. Não há certos, nem errados, foi o que vocês sentiram. Então agora eu quero perguntar a um dos meninos *que colocou forte porquê que o fez?* Dedo no ar. “

Aluno (participante E no estudo) - “Porque eles estavam lá com o tambor assim... bum bum bum” (o aluno faz os gestos de como se toca um tambor).

Estagiária Investigadora- “Deixa-me escrever aqui o que estás a dizer” (escreve no quadro a opinião do aluno). “E mais G estavas com o dedo no ar.”

Aluno (participante G no estudo) - “Porque eles cantam muito alto.”

Estagiária Investigadora- “Ok. Eles? Então é mais do que uma pessoa que está a cantar?”

Aluno (participante G no estudo) - “Sim... Não...”

Estagiária Investigadora- “Diz G, o que tu achas.”

Aluno (participante G no estudo) - “Porque ele canta muito alto”.

Estagiária Investigadora- “Ok. E mais quem quer dizer? Q?”

Aluno (participante Q no estudo) - “Tavam lá com aquela guitarra a fazer um barulho.”

Estagiária Investigadora- “Estavam com a guitarra” (escreve no quadro). “L?”

Aluno (participante L no estudo) - “Porque estavam lá com as baterias.”

Estagiária Investigadora- “E isso cantavam alto era?”

Aluno (participante L no estudo) - “Sim...”

Estagiária Investigadora- “M?”

Aluno (participante M no estudo) - “Estavam lá muitos instrumentos.”

Estagiária Investigadora- “Então olha, vamos aproveitar o que o M disse. O M disse que havia lá muitos instrumentos na canção. *Que instrumentos vocês acham que estavam presentes na canção?* F?”

Aluno (participante F no estudo) - “Tambor e guitarra.”

Estagiária Investidora- “Tambor e guitarra. C?”

Aluno (participante C no estudo) - “Guitarra elétrica, tambor, hum...bateria.”

Estagiária Investigadora- “Bateria, guitarra elétrica e tambor.” (Escreve no quadro).” B, se for diferente.”

Aluno (participante B no estudo) - “É guitarra elétrica, tambor e piano. “

Estagiária Investigadora- “Se vocês souberem algum diferente, que vocês acham que esteja lá. Se for repetido não vale a pena, está bem?”

Aluno (participante G no estudo) - “Tambor, guitarra elétrica, baterias e microfone.”

Estagiária Investigadora- “Microfone é um instrumento?”

Aluno (participante Q no estudo) - “Não! Eu acho que o único instrumento que estava lá era o piano, porque o piano tem todos os sons dos instrumentos.”

- Surge algum barulho na sala de aula após o comentário do participante Q no estudo.

Estagiária Investigadora- “Quem quer dizer mais? E as vozes? Vocês acham que era só uma pessoa que estava a cantar?”

A maioria dos alunos- “Nãoooo!”

Estagiária Investigadora- “Eram muitas?”

A maioria dos alunos- “Duas... três... quatro...uma...”

Estagiária Investigadora- “Uma? Quem disse que era uma?”

- Os alunos que responderam uma colocam o dedo no ar.

Estagiária Investigadora- “E três? Ou duas ou três? Quem é que disse?”

- Os alunos que responderam duas ou três colocam o dedo no ar.

Estagiária Investigadora- “Então agora é assim...”

Aluno (participante H no estudo) - “Tem que ser depende dos instrumentos porque as pessoas têm que estar a tomar conta.”

Estagiária Investigadora- “Então olha quem está a tomar conta dos instrumentos e que está a tocar os instrumentos é obrigatório todas estarem a cantar?”

Aluno (participante E no estudo) - “Mas eles os que estão a tocar os instrumentos, alguns têm um microfone assim” (o aluno exemplifica)

Estagiária Investigadora- “E nesta canção será que os que estão a tocar os instrumentos também estão a cantar? Agora eu só vou pôr um bocadinho da canção para vocês me dizerem, para verem, para confirmarem quais os instrumentos. Se está mais que uma pessoa a cantar... Está bem? Estejam com atenção a isso, está bem? Os timbres que estão nesta canção, porque a vooz os instrumentos são os timbres, está bem? De uma canção.”

- Os alunos escutam a canção.

Estagiária Investigadora- “Então agora que ouviram mais uma vez, quem é que me diz se era só uma pessoa a cantar ou se eram várias?”

A maioria dos alunos - “Era só uma!”

Estagiária Investigadora- “Era só uma. “

Aluno (participante E no estudo) - “Porque eles batiam palmas e quando ficava com a voz um bocadinho mais alta via-se que era a mesma. “

Estagiária Investigadora- “Era sempre a mesma...”

Aluno (participante F no estudo) - “Porque, porque eu conheço o cantor e ele canta muito alto.”

Estagiária Investigadora- “Ai é? Então como é que se chama o cantor?” (...) “Estava lá na ficha.”

Aluno (participante G no estudo) - “João Pedro Pais.”

Estagiária Investigadora- “João Pedro Pais, então o cantor desta canção é o João Pedro Pais. Como é que se chamava a canção?”

Aluno (participante J no estudo) - “Havemos de lá chegar.”

Estagiária Investigadora- “Não conta J, porque não tinhas o dedo no ar. Diz lá K!”

Aluno (participante K no estudo) - “Havemos de lá chegar.”

Estagiária Investigadora- “Então já conseguimos preencher o que eu pus aqui no quadro. Vozes era só ...”

A maioria dos alunos- “Umaa!”

Estagiária Investigadora - “E como é que se chamava? A pessoa desta voz?”

A maioria dos alunos- “João Pedro Pais.”

(...)

Estagiária Investigadora- “E então agora, os instrumentos que vocês ouviram? Dedo no ar. Aqui já há certos e há errados porque só pode ser uma coisa, foi aquilo que nós ouvimos. Aqui foi o vocês sentiram, aqui não. M!”

Aluno (participante M no estudo) - “Guitarra elétrica e tambor.”

Estagiária Investigadora- “Um, só quero um. Guitarra elétrica, todos concordam?”

A maioria dos alunos - “Simm...”

Estagiária Investigadora- “Era o que aparecia mais. Este instrumento era o principal. A, mais!”

Aluno (participante A no estudo) - “Bateria.”

Estagiária Investigadora- “Bateria, toda a gente concorda?”

A maioria dos alunos - “Sim...”

Estagiária Investigadora- “A onde é que nós ouvíamos mais a bateria?”

Aluno (participante Q no estudo) - “Era no... RITMO!”

Estagiária Investigadora- “Diz lá B...”

Aluno (participante A no estudo) - “Era no final.”

Estagiária Investigadora- “No final é que nós conseguíamos perceber que era uma bateria. Porque estava a marcar o ritmo. Diz lá G.”

Aluno (participante G no estudo) - “Quando ele dizia havemos de lá chegar estava pum, pum, pum.”

Estagiária Investigadora- “E isso era que parte da bateria? Era os pratos?”

Aluno (participante E no estudo) - “Não, era as outras partes. O tambor!”

Aluno (participante I no estudo) - “Não era assim, ele tinha uma peça cá em baixo...”

Aluno (participante E no estudo) - “Cá em baixo no pedal.”

Estagiária Investigadora- “Deixem o E...”

Aluno (participante E no estudo) - “Ele cá em baixo tinham um pedal, eles com o pé pedalavam e aquilo fazia um barulho porque havia uma coisa assim que batia pum pum pum.”

Aluno (participante I no estudo) - “Não era um pedal. Era uma coisa assim...” (exemplifica com o auxílio das mãos).

Estagiária Investigadora- “É um pedal que se chama, porque eles podem estar aqui a tocar o tambor e podem estar com o pé a marcar o ritmo. E mais ouviram algum instrumento?”

Aluno (participante G no estudo) - “O tambor.”

Estagiária Investigadora- “O tambor faz parte da bateria, já vimos G. B!”

Aluno (participante B no estudo) - “Piano!”

Estagiária Investigadora - “Será que estava lá algum piano?”

A maioria dos alunos - “Nãooo! Ao inicioooo!”

Estagiária Investigadora- “Será que era um piano, ou era a guitarra elétrica que vocês estavam a ouvir?”

A maioria dos alunos - “Guitarraaaa.”

Estagiária Investigadora- “Era a guitarra, porque a guitarra estava a fazer um solo. Sabem o que é um solo?”

A maioria dos alunos- “Não...”

Estagiária Investigadora- “Um solo é quando está só um instrumento na canção a tocar. Normalmente estão vários, mas quando só está um chama-se solo.”

Aluno (participante G no estudo) - “Solo? Ahh... Solo de sozinho.”

Estagiária Investigadora - “Solo! Diz-se que o instrumento está a fazer um solo. A tocar sozinho.”

Aluno (participante Q no estudo) - “Há um guitarra que toca baixo.”

Estagiária Investigadora- “Boa, Q! Diz lá...”

Aluno (participante Q no estudo) - “Uma guitarra que toca baixo...”

Estagiária Investigadora - “Vocês ouviram esta guitarra que toca baixo?”

Aluno (participante A no estudo) - “Sim...!”

Aluno (participante G no estudo) - “É uma de madeira!”

Estagiária Investigadora - “Não...”

A maioria dos alunos- “Não... É um violina, cavaquinho, é um piano...”

Aluno (participante Q no estudo) - “Baixo... Baixo...”

Estagiária Investigadora - O Q está mesmo a dizer o nome, esta guitarra chama-se mesmo baixo. Sabem para que serve?”

Aluno (participante G no estudo) - “Sim!”

Aluno (participante Q no estudo) - “É... é tipo ...”

Estagiária Investigadora - “É tipo...”

Aluno (participante Q no estudo) – “É uma guitarra mas em vez de tocar muita alto toca baixo.”

Estagiária Investigadora – “Repete lá Q. Diz lá o que estavas a dizer.”

Aluno (participante Q no estudo) – “Em vez de tocar com uma guitarra mais forte, tocamos com uma baixa para ...”

Estagiária Investigadora- “Então se tocamos mais baixo é o quê? Se não é forte é...”

A maioria dos alunos- “Leve...”

Estagiária Investigadora- “Leve! E o quê que eu vos disse como é que se chamava leve?”

A maioria dos alunos- “Piano...”

Estagiária Investigadora – “Piano! É uma guitarra que toca mais piano, que é por isso que se chama baixo. Está acompanhar a canção. Então quais são os instrumentos que estavam nesta canção? “

- Os alunos dizem em coro os instrumentos presentes na canção *Havemos de Lá Chegar* – João Pedro Pais.

ANEXO 12- NOTAS DE CAMPO DA PRIMEIRA FASE DO ESTUDO: AUDIÇÃO DA CANÇÃO “A MINHA CASINHA” DOS XUTOS E PONTAPÉS

Estagiária Investigadora - “Então nós vamos fazer o mesmo exercício que fizemos na semana passada. Vamos ouvir uma canção, está bem? É diferente da que ouvimos a semana passada. Ainda se lembram da canção que ouvimos a semana passada?”

A maioria dos alunos - “Simmm”.

Estagiária Investigadora - “O”, lembraste?”

Aluno (participante O no estudo) - “Havemos de lá chegar...”

Estagiária Investigadora - “Do João Pedro Pais, lembram-se?”

A maioria dos alunos - “Sim!”

Estagiária Investigadora - Então hoje é diferente! Não quero comentários sobre a canção, falamos depois de todos ouvirem.

- Audição da canção “A minha casinha” – Xuto e Pontapés.
- A maioria dos alunos solta risos e começam a dançar sentados nos lugares.

Estagiária Investigadora - “Então primeiro, alguém conhecia esta canção? Se alguém conhecia meta o dedo no ar”

- Onze alunos colocam o dedo no ar.

Estagiária Investigadora - “C” conhecia?”

Aluno (participante C no estudo) - “Sim!”

Estagiária Investigadora - “Sabes quem é que canta?”

Aluno (participante C no estudo) - “Não, mas...”

Estagiária Investigadora - “Já tinhas ouvido foi?”

- O aluno participante C no estudo lança um sorriso envergonhado.

Estagiária Investigadora - “O” já tinha ouvido esta canção?”

Aluno (participante O no estudo) - “Sim...”

Estagiária Investigadora - “Sabes quem é que canta?”

- O aluno participante O abana com a cabeça a dizer que não sabe quem é que canta.

Estagiária Investigadora - “Alguém sabe quem é que canta?”

Orientadora Cooperante - “Conhecem a canção?”

A maioria dos alunos - “Sim...”

Orientadora Cooperante - “Já ouviram cantar?”

A maioria dos alunos - “Sim...”

Estagiária Investigadora - “Então agora não sabem quem é que canta pois não? Então eu vou vos dizer o nome de quem canta, está bem?”

- A estagiária investigadora escreve o nome da banda no quadro.

Aluno (participante G no estudo) - “Ah, Xutos e Pontapés!”

A maioria dos alunos - “Xutos e Pontapés, Xutos e Pontapés, Xutos e Pontapés...”

Estagiária Investigadora - “E o nome da canção?”

Aluno (participante J no estudo) - “As saudades... as saudades que eu já tinha da minha alegre casinha”.

Estagiária Investigadora - “É... é a minha casinha! Só se chama a minha casinha. Está bem? Então olha alguém se lembra do outro exercício que fizemos na semana passada?”

A maioria dos alunos - “Simmmmm...”

Estagiária Investigadora - “Então eu vou explicar, ou então não! Alguém vai explicar à “X” o que é que nós fizemos porque a “X” não estava cá. Então... pode ser o “K””.

Aluno (participante K no estudo) - “É para nós completarmos, fazemos x onde achamos que é... se for rápido metemos no primeiro quadrado; se for mais ou menos metemos no meio; se for lenta metemos no último quadrado.”

Estagiária Investigadora - “Pronto! “X” nós agora vamos ouvir outra vez a canção. Por exemplo... isto não há certos nem errados! Não se esqueçam, não há certos nem errados, é a vossa opinião! O que vocês sentiram ao ouvir a canção está bem? A “X” acha que nesta primeira (aponta para o quadro) linha a canção era rápida então vai pôr aqui que era rápida. Mas a “S” pode pensar que ela é lenta, ou então ela acha que é mais ou menos rápida, mais ou menos lenta mete no meio. Se ela achar que é muito lenta mete aqui está bem? Aqui é a mesma coisa (aponta para a segunda linha da tabela)! Se é divertida metes aqui, se achas que é mais ou menos é aqui, que é aborrecida é aqui! E o mesmo para as outras está bem?”

- A estagiária investigadora distribui as fichas de trabalho com a tabela com os descritores semânticos.
- Os alunos escutam novamente a canção “A minha casinha” dos Xutos e Pontapés.

Estagiária Investigadora – “Então “A” tu ouviste só uma voz na canção ou ouviste várias vozes a cantar ao mesmo tempo?”

Aluno (participante A no estudo) – “Uma!”

Estagiária Investigadora – “Só ouviste uma voz! Quem tem uma opinião diferente? “R””

Aluno (participante R no estudo) – “Várias!”

Estagiária Investigadora – “Várias! Mais ou menos quantas? Sabes?”

Aluno (participante R no estudo) – “Trêsss...”

Estagiária Investigadora – “Três vozes?”

Aluno (participante R no estudo) – “Quatro, quatro...”

Estagiária Investigadora – “Diz “K”!”

Aluno (participante K no estudo) – “Quatro!”

Estagiária Investigadora – “Quatro vozes! Alguém tem outra opinião? “C”!”

Aluno (participante C no estudo) - “Acho que... tão duas pessoas, duas pessoas a cantar”.

Estagiária Investigadora – “Então olha eu vou vos dar uma pista! Isto é uma banda (...). Então uma banda Xutos e Pontapés.”

Aluno (participante G no estudo) – “Tem mais que uma pessoa!”

Estagiária Investigadora – “Tem mais que uma pessoa, só que há uma pessoa principal nesta banda. “

Orientadora Cooperante – “Que é o vocalista!”

Estagiária Investigadora – (solta um riso) “Que é o vocalista! Que é quem está a cantar. Mas será que é só o vocalista que está a cantar?”

A maioria dos alunos – “Não...”

Estagiária Investigadora – “Então já sabemos que há uma pessoa a cantar!”

Aluno (participante H no estudo) - “E se fosse uma voz não... tinha lá muito jeito”.

Estagiária Investigadora – “Então olhem, há um vocalista e também pode haver alguém a cantar com ele. Está apoiá-lo!”

A maioria dos alunos – “Há três... dois”

Estagiária Investigadora- “Eu acho que isso é difícil vocês conseguirem ver!”

- Surge algum barulho na sala de aula, os alunos começam a discutir quantas vozes auxiliares existem na canção.

Estagiária Investigadora – “Não se esqueçam de meter o dedo no ar! Olhem então eu vou ajudar porque é difícil vocês através do som reconhecerem se é duas, três ou quatro. Está bem? Então olhem nesta banda e nesta canção porque nas outras canções pode ser diferente, temos um vocalista a cantar. É a voz principal está bem? Mas depois temos duas vozes de acompanhamento. Agora eu vou dizer uma curiosidade. O vocalista desta banda chama-se Tim!”

A maioria dos alunos – “Tim? Tim? Tim-Tim?”

Estagiária Investigadora – “Sim, é o Tim! E as outras vozes (...) é o Kalú e o Gui”

- Surge algum barulho na sala de aula devido ao nome “Kalú”.

Estagiária Investigadora – “Então já descobrimos as vozes, temos três vozes e há uma voz principal que é o Tim. Os vossos pais conhecem-no de certeza! “

A maioria dos alunos- “O meu pai conhece...!”

Estagiária Investigadora- “E os instrumentos... quais foram os instrumentos que vocês ouviram? “E” qual foi o instrumento que tu ouviste?”

Aluno (participante E no estudo) – “guitarra elétrica!”

Estagiária Investigadora – “Guitarra... “P” ouviste mais ?”

Aluno (participante P no estudo) – “Sim! Bateria...”

Estagiária Investigadora – “Bateria... Quem é que ouviu mais? “D”!”

Aluno (participante D no estudo) – “Piano!”

Estagiária Investigadora – “Piano... ouviram o piano?”

A maioria dos alunos – “Não...!”

Estagiária Investigadora – ““X””

Aluno (participante X no estudo) – “Bateria!”

Estagiária Investigadora – “Bateria já está! “B” ouviste mais algum instrumento?”

- O Aluno participante B no estudo abana a cabeça a dizer que não.

(...)

Estagiária Investigadora – ““L”!”

Aluno (participante L no estudo) – “Guitarra baixo!”

Estagiária Investigadora – “Baixo...”

A maioria dos alunos – “Não há mais nenhum!”

Aluno (participante G no estudo) – “ Não há não! São só três pessoas a cantar!”

Estagiária Investigadora – “Olha então eu digo-vos não há mais nenhum! Mas esta banda não tem só três pessoas! O vocalista canta, é a voz principal mas ele também toca guitarra. Não, o Tim toca baixo, desculpem! O Kalú ele canta e toca bateria ao mesmo tempo! Se vocês forem ver algum vídeo desta banda, vocês vêm o Kalú a tocar bateria e ele tem assim um microfone e canta ao mesmo tempo! O Gui nesta canção só canta porque o Gui é saxofonista e nesta canção ... sabem o que é uma pessoa saxofonista? “

A maioria dos alunos – “ É uma pessoa que toca saxofone!”

Estagiária Investigadora – “ Toca saxofone e nesta canção ... “

Orientadora Cooperante – “ Esperem lá! O saxofone é um instrumento que se toca com o quê? Com os dedos... “

A maioria dos alunos – “ Com a boca...”

Orientadora Cooperante – “ É lógico se é com a boca não pode cantar! E vocês também tocam a flauta com a boca e com os dedos e vocês quando estão a tocar podem cantar? “

A maioria dos alunos – “ Não!”

- o Surge algum barulho na sala de aula após o comentário de os alunos tocarem com a flauta.

Estagiária Investigadora – “ Então já vimos estes três elementos da banda! Dizemos que esta banda Xutos e Pontapés é formada por três elementos, mas não é só três elementos! É cinco elementos! Então falta saber nesta canção o porquê de duas guitarras, é uma guitarra que acompanha o vocalista, quando o vocalista está a cantar esta guitarra está acompanhar!”

Aluno (participante Q no estudo) – “ É o baixo!”

Estagiária Investigadora – “ Não, o baixo toca o Tim! Mas há outro que está a tocar a guitarra de acompanhamento que chama-se Zé Pedro! E fica a faltar a guitarra de solo que é diferente da guitarra de ritmo, a guitarra de solo foi aquela que eu vos disse para vocês escutarem, lembram-se? Quando eu disse “escutem agora!” vocês ouviam a bateria de fundo e ouviam tanaranana... não ouviam? Depois eu meto, está bem? Era a guitarra de solo, a guitarra estava a fazer um solo, como se fosse a tocar sozinha mas tinha a bateria de fundo está bem? Então pronto, vocês já descobriram que esta banda tem quantos elementos? “

A maioria dos alunos – “ Cinco...”

Aluno (participante G no estudo) – “ Mas em algumas canções só entram três!”

Estagiária Investigadora – “ Não! Entram todos mas a cantar só entram três! Mas na banda entram todos está bem? “

(...)

Estagiária Investigadora – “ Então vou-vos mostrar a parte da canção onde vocês ouvem o solo da guitarra!”

ANEXO 13- NOTAS DE CAMPO DA PRIMEIRA FASE DO ESTUDO: AUDIÇÃO DA CANÇÃO “DESFADO” DE ANA MOURA

- Audição da canção – “ Desfado” de Ana Moura.

Estagiária Investigadora – “ Uma pergunta vocês ouviram ao longo da canção, já vos estou a dar uma dica, a Ana Moura a cantar mas que saudades nana nanana. Isso repetiu várias vezes é como a canção que nós estamos a ensaiar para o Natal, a parte do brilha, brilha lá no céu.

Aluno (participante K no estudo) – “ É o refrão!”

Estagiária Investigadora – “ É o refrão, é por isso que repete várias vezes, está bem? Olha, estejam atentos à letra! Será que a letra é triste? Ou é alegre? Então vá vou meter outra vez a canção e vão preencher conforme aquilo que sentem! E não há certos nem errados! “

- Audição da canção e preenchimento dos descritores semânticos.
- Após a audição da canção, contagem do total de descritores semânticos assinalados pelos alunos em conjunto com a professora e turma.

Estagiária Investigadora – “ Quem é o cantor?”

A maioria dos alunos – “ Ana Moura!”

Estagiária Investigadora – “ E como se chama a canção?”

A maioria dos alunos – “ Desfado!”

(...)

Estagiária Investigadora – “ Então agora eu quero que me expliquem aqui uma coisa, quem pôs que era um bocadinho rápida e um bocadinho lenta, que é o que nós temos aqui mais assinalado, porquê que o fez? Quem é que pôs? “E” queres explicar?”

Aluno (participante E no estudo) – “ A começar começava um bocadinho mais (...) lenta! “

Estagiária Investigadora – “ E depois ficou mais rápida?”

Aluno (participante E no estudo) – “ E depois (...)”

Estagiária Investigadora – “ “ L” o que é que meteste?”

Aluno (participante L no estudo) - (...)

- O aluno L fala num tom muito baixo não se percebendo o que este diz.

Estagiária Investigadora – “ E aqui divertida, quem é que pôs divertida? “ V” queres dizer? “

Aluno (participante V no estudo) – “Sim! Porque é... quando ela começava a cantar, a música estava a começar a ...”

- O participante V não responde à questão realizada pela Estagiária Investigadora.

Estagiária Investigadora – “ Olha uma coisa “V” não é música, é canção. Está bem? Porque quando temos uma pessoa a cantar e quando temos os instrumentos, diz-se canção e não música. Divertida, quero ouvir outra explicação. “ D” ”.

Aluno (participante D no estudo) – “ Porque a canção estava assim um bocadinho divertida”.

Estagiária Investigadora – “ Sim... “C” explica lá tu!”

Aluno (participante C no estudo) – “Ao meio era um bocado divertida ...”

Estagiária Investigadora – “ Então vá, e meio forte? Porquê que puseram meio forte? “B””.

Aluno (participante B no estudo) – “ Porque no princípio era leve e depois começava a tocar mais forte “

Estagiária Investigadora- “ Tranquila, quem é que pôs? “G”!”

Aluno (participante G no estudo) – “ Porque quem estava a cantar a canção não se estava a mexer muito!”.

Estagiária Investigadora – “ Como é que tu sabes que ela não se estava a mexer muito?”

Aluno (participante G no estudo) – “ Porque eu já vi pessoas a cantar fado e essas coisas... “

Estagiária Investigadora – “ Pois “G” mas há fados diferentes! Há fados mais agitados que as pessoas até podem dançar e há fados paradinhos. Isso nós não sabemos se a Ana Moura estava parada a cantar ou até podia estar aos saltos. Isso nós não sabemos! E ela num concerto pode estar aos saltos como em outro pode estar parada está bem? Diz “L””.

Aluno (participante L no estudo) - “ Porque dava vontade de dormir.”

Estagiária Investigadora – “ Dava vontade de dormir? (risos) E aqui porquê que disseram que era alegre? Quem é que pôs? “J” queres dizer tu? “

Aluno (participante J no estudo) – “Não...”

Estagiária Investigadora – “ “F””

Aluno (participante F no estudo) – “ Porque no meio começava a ser muito...”

Estagiária Investigadora – “ Olha e agora aqui, o que é que dizia o refrão? Falava do quê?”

A maioria dos alunos – “ Ai que saudade, que eu já tinha da saudade”.

Estagiária Investigadora – “ Ela tinha saudades do quê? Alguém sabe?”

A maioria dos alunos – “ Da saudade!” (respondem a gritar)

Estagiária Investigadora – “ De alguém que também não exi ...ela dizia ai que saudade que eu tenho de ter saudade. E ela fala de alguém que não existe!”

Orientadora Cooperante – “ Ai que saudades que eu tenho de ter saudades. É que quando se tem saudades de alguém é porquê? É que foi alguém que foi muito importante para nós, um amigo, uma amiga...”

Estagiária Investigadora – “ Um familiar...”

Orientadora Cooperante – “ Um familiar ... ai que saudades que eu tenho de ter saudades!”

Estagiária Investigadora – “ Que aqui está e não existe! Pode ter ido, mas ela sente que está aqui ao pé dela à mesma...”

(...)

Estagiária Investigadora – “ Então agora ... quantas vezes?”

Aluno (participante H no estudo) – “ Uma...”

Estagiária Investigadora – “ Uma! Concordam com o “H”? Ou estava lá mais pessoas a cantar por trás como nos Xutos e Pontapés?”

A maioria dos alunos – “ Não...”

Estagiária Investigadora – “ Então só havia uma voz. E de quem era a voz?”

A maioria dos alunos – “ Ana Moura...”

Estagiária Investigadora – “ Olhem e agora uma coisa, o “G” estava a dizer que este estilo de música era o quê?”

Aluno (participante G no estudo) – “ Fado!”

Estagiária Investigadora – “ Fado! Todos concordam?”

A maioria dos alunos – “ Sim!”

Estagiária Investigadora - “ Sim, isto é um fado! Mas é um fado diferente! Há vários tipos de fado...”

Aluno (participante F no estudo) – “ É um desfado!”

Estagiária Investigadora – “ É o desfado, parece que está a desfazer o fado. Normalmente os fados são mais parados! Alguém conhece uma fadista muito conhecida? Que já faleceu?”

- Surge algum barulho na sala de aula.

Estagiária Investigadora – “ Amá... A “ X” sabe, diz lá!”

Aluno (participante X no estudo) – “ A Amália... Amália Rodrigues!”

Estagiária Investigadora – “ A Amália Rodrigues era uma fadista muito conhecida. Olhem e Portugal é conhecido pelo quê?”

A maioria dos alunos – “ Pelo fado...”

Estagiária Investigadora – “ Também pelo fado... Então e agora, o fado está associado um tipo de instrumentos. Diz lá “ K”!”

Aluno (participante K no estudo) – “ Guitarra!”

Estagiária Investigadora – “ Guitarra Portuguesa! Conhecem a guitarra portuguesa? “

A maioria dos alunos – “ Sim...”

Estagiária Investigadora – “ E será que existe mais algum instrumento?”

A maioria dos alunos – “ Tambor...” (respondem aos gritos)

Estagiária Investigadora – “ Tambor... é o bombo. E mais algum? Diz “ A””.

Aluno (participante A no estudo) - “ Guitarra de Coimbra.”

Estagiária Investigadora - “ Guitarra de Coimbra? É a clássica. Olhem e sabem qual a diferença entre esta guitarra e a guitarra portuguesa? “

Aluno (participante G no estudo) - “ A diferença do som?”

Estagiária Investigadora – “ Do som e também da forma da guitarra... “ (a Estagiária Investigadora desenha no quadro). “E vocês ao longo da canção não ouviram a guitarra portuguesa a tocar mais agudo? Fazia os solos.”

Aluno (participante G no estudo) - “ E depois também estava o tambor acompanhar!”

Estagiária Investigadora – “ O bombo! O quê que o bombo estava a fazer? Nós ouvíamos assim pum pum pum... “

Aluno (participante G no estudo) – “ A marcar...”

Estagiária Investigadora – “ A marcar a pulsação... “

Aluno (participante G no estudo) – “ Porque se não a canção era toda cheeeee...”

Estagiária Investigadora- “ Foi como nós fizemos na canção do brilha, brilha lá no céu quando eu estava a bater as palmas. Perceberam? Então que estilo de música era este?”

A maioria dos alunos – “ Desfado!”

Estagiária Investigadora – “ Então, e quais eram os instrumentos que existiam nesta canção? “N””

Aluno (participante N no estudo) - “ Guitarra Portuguesa, bombo e ... a guitarra de lisboa!”

Estagiária Investigadora – “ E a guitarra clássica. Então “N” e qual a diferença entre a guitarra clássica e a guitarra portuguesa? São iguais?”

Aluno (participante N no estudo) – “ Não... “

(...)

Aluno (participante R no estudo) – “ A guitarra portuguesa é mais pequena que a guitarra...).

Aluno (participante G no estudo) - “ O som é diferente!”

Estagiária Investigadora – “Na guitarra portuguesa o som é mais agudo ou mais grave que a guitarra clássica?”

A maioria dos alunos – “ Agudo...”.

ANEXO 14- NOTAS DE CAMPO DA PRIMEIRA FASE DO ESTUDO: AUDIÇÃO DA CANÇÃO “SEJA AGORA” DOS DEOLINDA

Estagiária Investigadora – Nós já ouvimos que canções “A” que eu já não me lembro?”

Aluno (participante A no estudo) – “Xutos Pontapés ...”

Estagiária Investigadora – “A minha casinha. O grupo era os Xutos e Pontapés e a canção a minha casinha. “D” diz lá outra!”

Aluno (participante D no estudo) – “Havemos de lá chegar!”

Estagiária Investigadora – “E quem é que cantava?”

Aluno (participante D no estudo) – “João Pedro Pais!”

Estagiária Investigadora – “Boa “D”! E “P”?”

Aluno (participante P no estudo) – “Des... desfado”.

Estagiária Investigadora – “E quem é que cantava?”

Aluno (participante P no estudo) – “Ana Doura”.

A maioria dos alunos – “Ana Moura!”.

Estagiária Investigadora – “E que estilo de música era o desfado?”

A maioria dos alunos – “Fado...”

Estagiária Investigadora – “Nós hoje vamos ouvir outro fado, mas é um fado diferente. Já vão perceber o porquê, está bem?”

- Audição da canção “Seja Agora” dos Deolinda.

Estagiária Investigadora – “Uma pergunta “F” como é que tu achas que se chama esta canção?”

Aluno (participante F no estudo) – “Conheço a música mas não sei o nome!”

Estagiária Investigadora – ““N”?”

Aluno (participante N no estudo) – “Que seja agora!”

Estagiária Investigadora – “Que seja agora... está mais ou menos certo! O nome da canção é só “Seja Agora”! (...) E alguém conhece o cantor ou o grupo?”

A maioria dos alunos – “Não...”

Aluno (participante Q no estudo) – “É uma senhora!”

Aluno (participante C no estudo) – “É uma fadista!”

Estagiária Investigadora – “É uma fadista... “F”?”

Aluno (participante F no estudo) – “Deolinda!”

Estagiária Investigadora – “Boa! É os Deolinda, a “F” acertou! Então a “F” já sabe tudo sobre os Deolinda, as vozes... “F” tu lembras-te se era só uma pessoa a cantar ou havia várias?”

Aluno (participante F no estudo) – “Havia mais...”

Estagiária Investigadora – “Havia mais... Mas havia uma principal não havia? Nós dissemos na outra vez que se chamava o vocalista, neste caso, a vocalista. Vocês conseguiram notar isso a ouvir? Que havia uma voz principal?”

A maioria dos alunos – “Sim...”

- Os alunos ouvem novamente a canção “Seja Agora” dos Deolinda para reconhecerem o número de vozes que aparecem na mesma.
- Enquanto escutam a canção preenchem os diferenciadores semânticos relativos à audição da mesma.

Estagiária Investigadora – “Quem pôs um bocadinho rápida um bocadinho lenta porquê que o fez? “J”?”

Aluno (participante J no estudo) – “Porque ao princípio era um bocadinho mais devagar e depois começava a ser mais depressa.”

Estagiária Investigadora – “E aqui quem pôs rápida? Quem foram estas duas pessoas? “Q” porquê que meteste que era rápida?”

Aluno (participante Q no estudo) – “Porque começava muito rápida com... com a guitarra que era um banjo”.

Estagiária Investigadora – “Achas que era o quê?”

- O participante Q no estudo assinala com a cabeça que sim.

Estagiária Investigadora – “E aqui quem pôs que era lenta? “V” porquê que meteste que era lenta?”

Aluno (participante V no estudo) – “ Porque na canção ela ficava um bocadinho lenta!”

Estagiária Investigadora – “ Quase toda agente pôs que era divertida! (...) “R” porquê que meteste que era divertida?”

Aluno (participante R no estudo) – “ Porque no meio da música começava a ser divertida... “

Estagiária Investigadora – “ E quem é que pôs que a canção era aborrecida? “L” porquê?”

Aluno (participante L no estudo) – “ Porque não gostava dela...”

Estagiária Investigadora – “ (...) quem é que pôs que a canção era tocada meio forte?”

Aluno (participante A no estudo) – “ Porque tocava um bocadinho forte, as vozes também eram fortes ...”

Aluno (participante B no estudo) – “Porque ao princípio a voz era mais baixa e depois já era mais forte”.

Estagiária Investigadora – “ E piano? Quem foi esta pessoa que meteu piano?”

Aluno (participante W no estudo) – “ Porque era lenta!”

Estagiária Investigadora – “ Lenta? Tu achas-te que a música era lenta foi por isso que meteste que era piano? Então quando é lenta quer dizer que é piano?”

A maioria dos alunos – “ Não...”

Estagiária Investigadora – “ Piano é quando está a ser tocada...”

A maioria dos alunos – “ Baixinho...”

Estagiária Investigadora – “ Quem é que meteu que a canção era um bocadinho tranquila e um bocadinho agitada?”

(...)

Aluno (participante E no estudo) – “ Porque a começar era um bocadinho mais tranquila e depois começava a ficar mais agitada.”

Estagiária Investigadora - “ Mas porquê que tu dizes que ao começar era um bocadinho mais tranquila? Tinha a ver com os instrumentos? ”

Aluno (participante Q no estudo) – “ Porque Deolinda não estava a cantar muito alto... estava com sono e não gostava de ouvir ...”

Estagiária Investigadora – “ Dava sono ao “Q” é uma opinião! Então quem é que pôs que era alegre? Tu meteste que era alegre “Q”?”

Aluno (participante Q no estudo) – “ Não!”

Aluno (participante C no estudo) – “ Porque a letra era alegre”.

Aluno (participante U no estudo) - “ Porque ao começar era alegre! “

(...)

Estagiária Investigadora – “ “L” queres dizer porquê que era triste?”

- Os participantes no estudo “L” e “Q” disseram que a canção era triste porque não gostaram da mesma.

Estagiária Investigadora – “ ... a “F” estava a dizer que quem cantava era os Deolinda. E eu pergunto se os Deolinda eram um grupo ou era o nome da senhora que estava a cantar?”

A maioria dos alunos – “ Era um grupo...”

Estagiária Investigadora – “ Está correto! Deolinda é nome deste grupo, ou seja, vai haver várias pessoas. Era como nos Xutos e Pontapés havia um vocalista e havia pessoas que estavam a tocar instrumentos. (...) Alguém sabe como se chama esta vocalista?”

- Os alunos fazem várias tentativas mas não sabem o nome da vocalista.

Estagiária Investigadora – “ A cantora chama-se Ana Bacalhau!”

- Os alunos começam a rir surgindo muito barulho na sala de aula.

Estagiária Investigadora – “ E quais é que eram os instrumentos que apareciam nesta canção? São instrumentos associados ao fado.”

Aluno (participante K no estudo) – “ Guitarra portuguesa”.

Estagiária Investigadora – “ Diz-se guitarra clássica está bem? E é tocada por um senhor que se chama Pedro Silva. “

Aluno (participante G no estudo) – “ Tambor”.

Estagiária Investigadora – “ Não era um tambor...”

- A Estagiária Investigadora diz aos alunos que teve a pesquisar e não encontro o nome do instrumento. A Estagiária Investigadora diz aos alunos que o grupo Deolinda só utilizavam nas

suas canções instrumentos de cordas, no entanto, num determinado momento decidiram introduzir instrumentos de percussão.

Estagiária Investigadora - “ Já ouviram o que são instrumentos de percussão?”

A maioria dos alunos - “ Não...”

Aluno (participante L no estudo) - “ Feitos por eles?”

Estagiária Investigadora - “ Não... são instrumentos que não são tocados através do sopro como a flauta, como o saxofone, como o clarinete... mas são tocados quando nós agitamos...”

- Os alunos começam a dizer nomes de percussão.

Estagiária Investigadora - “ E mais instrumentos que vocês ouviram?”

Aluno (participante C no estudo) - “ Violino...”

Estagiária Investigadora - “ Vocês ouviram o violino?”

Aluno (participante S no estudo) - “ Cavaquinho...”

Estagiária Investigadora - “ Boa “S”! Não se chama cavaquinho mas cavaco. (...) É parecida a guitarra mas normalmente as guitarras têm 6 cordas e o cavaco só tem 4. E havia ainda outro instrumento que se chama... contrabaixo! Sabem o que é?”

Aluno (participante F no estudo) - “ É uma viola grande que se toca sentado.”

Estagiária Investigadora - “ Boa “F” é quase isso, toca-se é em pé. É parecido com uma guitarra mas muito maior...”

(...)

ANEXO 15- NOTAS DE CAMPO DA PRIMEIRA FASE DO ESTUDO: AUDIÇÃO DA CANÇÃO “ANDA COMIGO VER OS AVIÕES “ DOS AZEITONAS

- Audição da canção “ Anda comigo ver os aviões” e preenchimento dos diferenciadores semânticos.

Estagiária Investigadora – “ Quem pôs que era um bocadinho rápida um bocadinho porquê que pôs esta opção?”

Aluno (participante C no estudo) – “ Ao princípio era um bocado lenta depois começou a ficar um bocadinho mais rápido”.

(...)

Estagiária Investigadora – “ E quem é que pôs lenta? “L” ”

Aluno (participante L no estudo) – “ Porque a canção era muito lenta...”

Estagiária Investigadora – “ Quem é que pôs que era divertida? “A””

Aluno (participante A no estudo) - “ Porque ela era divertida...”

Estagiária Investigadora – “Mas porquê?”

Aluno (participante A no estudo) – “ Porque ela no meio era forte e depois gostei dela”.

(...)

Aluno (participante V no estudo) – “ Porque na parte em que eles diziam anda comigo ver os aviões, essa parte era divertida”.

(...)

Estagiária Investigadora – “ E quem pôs que era aborrecida? Quem são estas duas pessoas? “ E” porquê que tu meteste?”

Aluno (participante E no estudo) – “ Era porque ela... estava sempre no mesmo ritmo”.

Estagiária Investigadora – “ O quê que tu entendes por ritmo, diz-me lá!”

Aluno (participante E no estudo) – “Porque eles estavam sempre a repetir...”

Estagiária Investigadora – “ Tinha sempre o mesmo andamento era?”

- O aluno participante E no estudo assinala com a cabeça a dizer que sim.

Estagiária Investigadora – “ E quem pôs que a canção era meio forte?”

Aluno (participante B no estudo) – “ Porque... ao princípio era ... era piano e depois já começava a ser forte”.

(...)

Estagiária Investigadora – “ Tranquila? Meteste tranquila “O”?”

- O aluno participante O no estudo não consegue responder.

Estagiária Investigadora – “ Tu meteste “T” ? Então porquê?”

Aluno (participante T no estudo) – “ Porque a canção era baixa”.

Estagiária Investigadora – “ Sim, era baixa. Tinha um som baixo! E por causa disso era tranquila? “

- O aluno participante T no estudo assinala com a cabeça a dizer que sim.

Estagiária Investigadora – “ E um bocadinho tranquila e um bocadinho agitada? “J””

Aluno (participante J no estudo) – “ Porque no princípio era um bocadinho tranquilo e no meio era mais agitada”.

Estagiária Investigadora – “ Mas o quê que te fez parecer que no meio era mais agitada? “

Aluno (participante J no estudo) – “ Era quando ouvia outras coisas diferentes”.

Estagiária Investigadora – “ Que coisas, sabes dizer?”

- O aluno participante J no estudo não consegue explicar que coisas faziam a canção ficar mais agitada.

Estagiária Investigadora – “ E alegre? “

Aluno (participante K no estudo) – “ Porque eu gostava do som dos instrumentos”.

Aluno (participante C no estudo) – “ Porque a letra era alegre”.

Estagiária Investigadora – “ E quem é que pôs que era triste? “E” porquê?”

Aluno (participante E no estudo) – “Porque causa um sentimento de tristeza”.

(...)

Estagiária Investigadora – “E tu “W” meteste que era triste porquê?”

Aluno (participante W no estudo) – “Porque eu sentia que a música era triste”.

Estagiária Investigadora – “Então olhem, e agora quanto aos timbres? Vocês conseguiram ouvir os timbres da canção?”

- Os alunos escutam novamente a canção “Anda comigo ver os aviões” para reconhecerem os timbres da mesma.

Estagiária Investigadora – “Os azeitonas é o nome de só uma pessoa ou é o nome de um grupo “N”?”

Aluno (participante N no estudo) – “De um grupo...”

Estagiária Investigadora – “De um grupo. “G” tu achas que este grupo é formado por quantos elementos?”

Aluno (participante G no estudo) - “Ham... três”.

Estagiária Investigadora – “Por três elementos... Então e nesta canção “W” tu achas que cantam os três?”

Aluno (participante W no estudo) – “Não...”

Estagiária Investigadora – “Quem é que acha que sim? Achas “P”?”

Aluno (participante P no estudo) – “Sim...”

Estagiária Investigadora – “Está correto? Alguém sabe?”

Aluno (participante G no estudo) – “Não, só canta um elemento!”

Estagiária Investigadora – “É assim nesta canção há um elemento que é o vocalista, mas no entanto, os outros dois também cantam algumas partes. Algumas partes se estiverem com atenção escutam que há mais do que uma voz... Então há uma voz principal. Olhem agora uma curiosidade, nesta canção há três elementos. Mas os azeitonas são constituídos por quatro, está bem? Nesta canção são três elementos, no entanto eles são quatro elementos e o quarto elemento é uma rapariga e chama-se Nena. E os instrumentos? Quais são os instrumentos desta canção? “D””

Aluno (participante D no estudo) – “Violino...”

Estagiária Investigadora – “Violino... Acham que nesta canção tem um violino? (...)”

A maioria dos alunos – “Não...”

Aluno (participante B no estudo) – “Guitarra clássica”.

Estagiária Investigadora – “Entra uma guitarra e entra outro instrumento que faz vários sons ao longo da canção. (...) “A””.

Aluno (participante A no estudo) – “Acordeão”.

Estagiária Investigadora – “Acordeão...”

(...)

ANEXO 16- EXEMPLO DE UMA PLANIFICAÇÃO DA SEGUNDA FASE DO ESTUDO:
REALIZAÇÃO DE UMA FICHA BIOGRÁFICA DE UM CANTOR / BANDA MUSICAL

Área de Conteúdo	Blocos / Conteúdos	Descritores de desempenho	Metas de aprendizagem	Descrição da atividade/ estratégias	Material Didático
Português	<p>Escrita</p> <p>- Registo e organização da informação.</p>	<p>- Utilizar técnicas específicas (ficha biográfica) para registar, organizar e transmitir a informação.</p>	<p>- Elaborar e aprofundar ideias e conhecimentos:</p> <p>Procurar informação em documentos fornecidos pela investigadora para preencher uma ficha biográfica.</p>	<p><u>Preenchimento de uma ficha biográfica sobre diversos cantores/ bandas (14h00 às 15h30)</u></p> <p>A investigadora solicita aos alunos para formarem 5 grupos de trabalho para realizarem um trabalho de organização de informação sobre os diversos cantores / bandas estudadas nas últimas semanas: João Pedro Pais; Xutos e Pontapés; Ana Moura; Deolinda; Azeitonas. Cada grupo de trabalho preenche uma ficha biográfica sobre um dos cantores (cada grupo trabalha unicamente um cantor/ banda consoante as suas preferências pessoais, não existindo mais de um grupo a trabalhar o mesmo cantor/ banda).</p> <p>A investigadora fornece a cada grupo de trabalho pesquisas sobre os diferentes cantores/ bandas a fim dos grupos de trabalho preencherem a ficha biográfica. Ainda, é proposto aos alunos que estes realizem diferentes pesquisas sobre o seu cantor / banda para realizarem posteriormente uma apresentação para a turma sobre o seu cantor/banda.</p>	<p>-Fichas biográficas;</p> <p>-Pesquisas sobre os diferentes cantores/ bandas realizadas pela professora.</p>
<p>Referências Bibliográficas:</p> <ul style="list-style-type: none"> Ministério da Educação. (2004). <i>Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1.º Ciclo</i>. Lisboa: Departamento de Educação Básica. 					

ANEXO 17 - FICHAS BIOGRÁFICAS DOS CANTORES / BANDAS MUSICAIS
REALIZADAS PELOS PARTICIPANTES NO ESTUDO

- Ficha biográfica de João Pedro Pais

João Pedro Pais



- Em que cidade nasceu: Lisboa.
- Quando nasceu: 20 de Setembro de 1971.
- Data de início da sua carreira musical: 1997.
- Estilo musical: vocal e guitarra.
- Quais as canções mais emblemáticas do cantor: "Alguém aí de mangueiras" e "Lança por ti".
- Quantos discos lançou desde o início da sua carreira musical: dois ou 8 discos.
- Quais os instrumentos musicais utilizados, normalmente, nas suas canções: guitarra e vocal.
- Curiosidades:
 - Se a família é cantora?
 - Que faz agora?

- Ficha biográfica de Ana Moura

Ana Moura



- Em que cidade nasceu: Lisboa

- Quando nasceu: 1979

- Data de início da sua carreira musical: 2003

- Estilo musical: Pop-Folk

- Quais as canções mais emblemáticas da cantora: Desfado, ...

- Quantos discos lançou desde o início da sua carreira musical: 4

Quarta-feira da Saudade, Será-me os fados!

Ana Moura
Desfado

- Quais os instrumentos musicais utilizados, normalmente, nas suas canções: Guitarra

- Curiosidades:

Porque é que Ana Moura quis ser cantora.

Porque é que a Ana Moura escolheu o 'Desfado'.

- Ficha biográfica dos Deolinda

Deolinda



- Em que cidade nasceu a banda: Lisboa

- Nome dos elementos da banda: Clara Bualho

Luis Vigi, Alberto, Pedro Silva, Kristina, yuri Pedro Freitas

- Data de início da carreira musical: 2004

- Estilo musical: Alusica portuguesa inspirada pelo fado

- Quais as canções mais emblemáticas da banda: "Canção do Lado", "Dois Selos e um Carimbo", "Alameda pequena"

- Quantos discos lançaram desde o início da sua carreira musical: 3

- Quais os instrumentos musicais utilizados, normalmente, nas suas canções: guitarra elétrica e contrabaixo

- Curiosidades:

1º) "Lá vem o carnaval e a música" "deje agora"?

2º) "deante amor tem o gator" "Deolinda"?

3º) "deante o amor tem o gator" "Deolinda" in' atualizam?

- Ficha biográfica dos Azeitonas

Azeitonas



- Em que cidade nasceu a banda: Em Porto.

- Nome dos elementos da banda: Miguel Araújo,

Maria Brandão, Luís Pires,
João Eduardo.

- Data de início da carreira musical: 2002.

- Estilo musical: rock alternativo

- Quais as canções mais emblemáticas da

banda: "Solomon", "Ainda contigo",

"Vozes de arcebis", "E se Hollywood", "Amy - Que - Era",
"Dentro forte."

- Quantos discos lançaram desde o início da sua carreira

musical: 4 discos. "Um tanto ou quando estar aí"

- Quais os instrumentos musicais utilizados, normalmente, nas suas

canções: São guitarra, teclado,

*companhia de
rock "o
clay"*

- Curiosidades:

"Porá que não são toda amigos?"

"Quais são as músicas preferidas

da banda dos azeitonas?"

ANEXO 19- GRÁFICOS DE BARRAS REALIZADOS PELOS PARTICIPANTES NO ESTUDO.

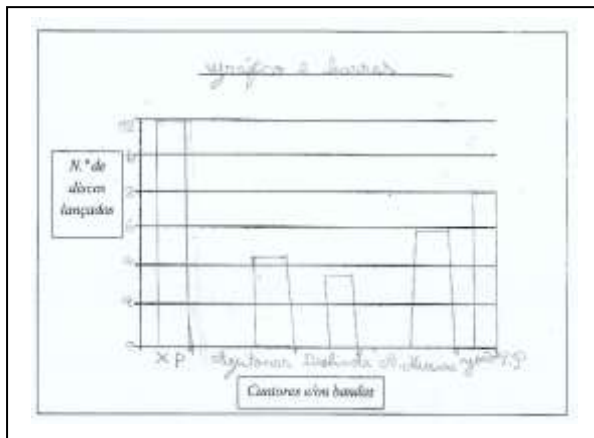


Figura 13 - Participante H.

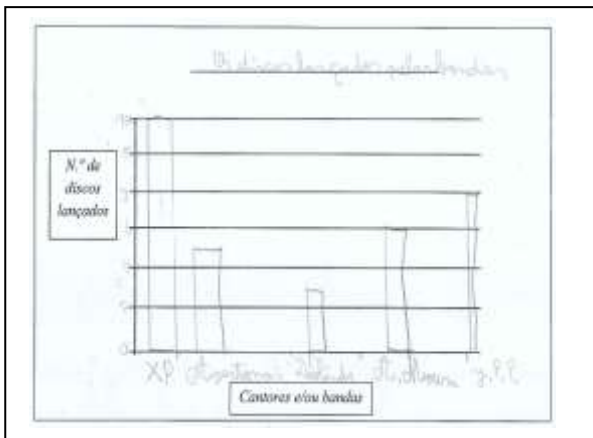


Figura 14 - Participante F.

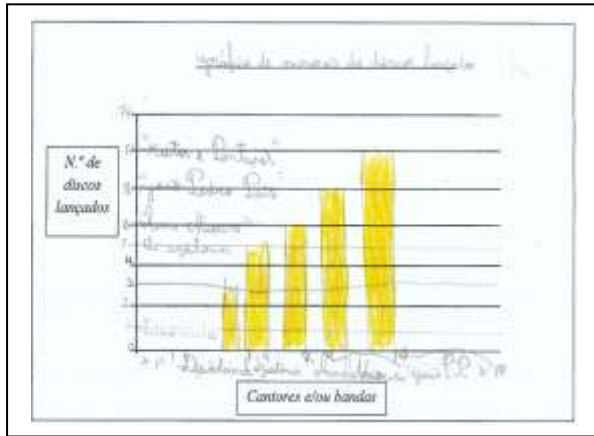


Figura 15 - Participante K.

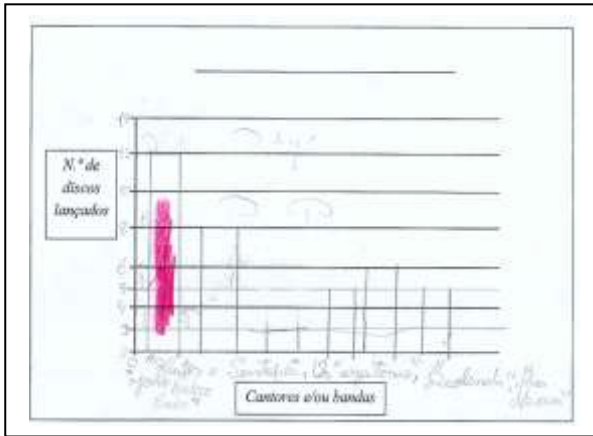


Figura 16 - Participante E.

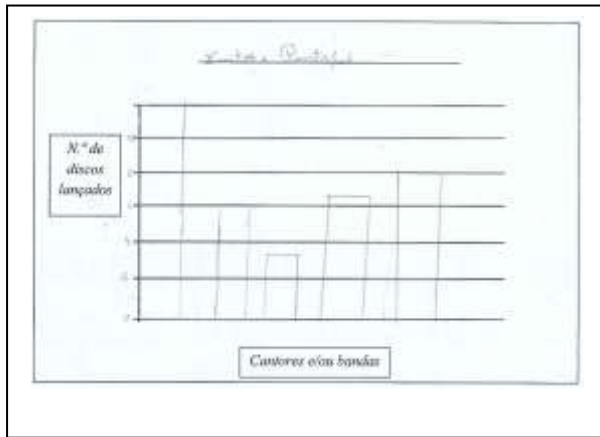


Figura 17 - Participante indefinido.

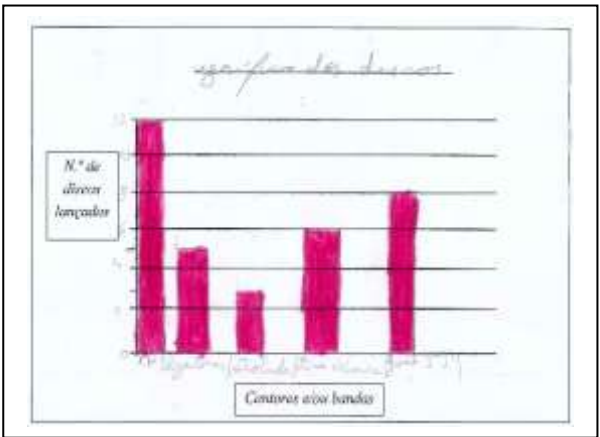


Figura 18 - Participante N.

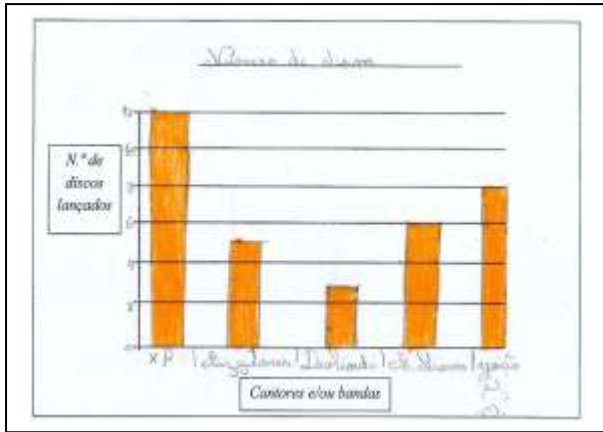


Figura 19 - Participante M.

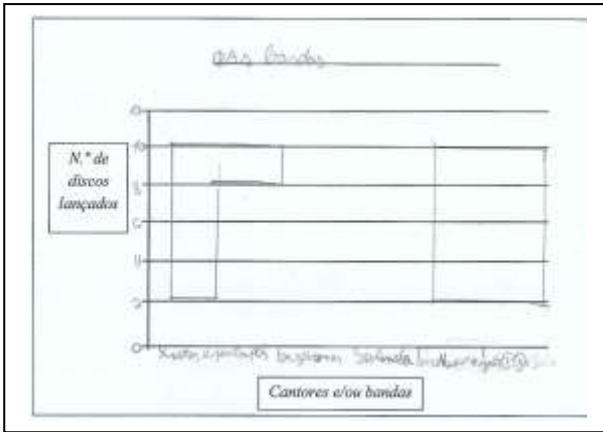


Figura 20 - Participante V.

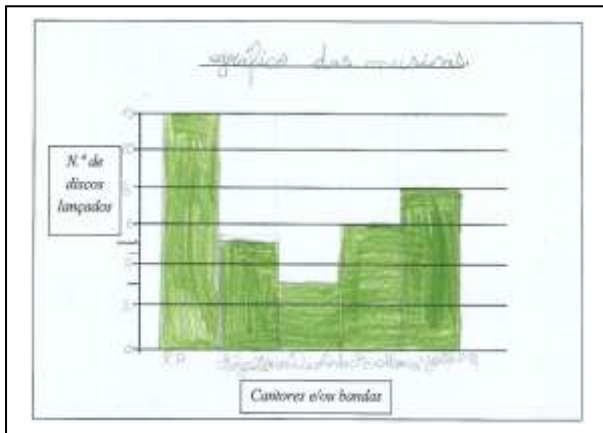


Figura 21 - Participante J.

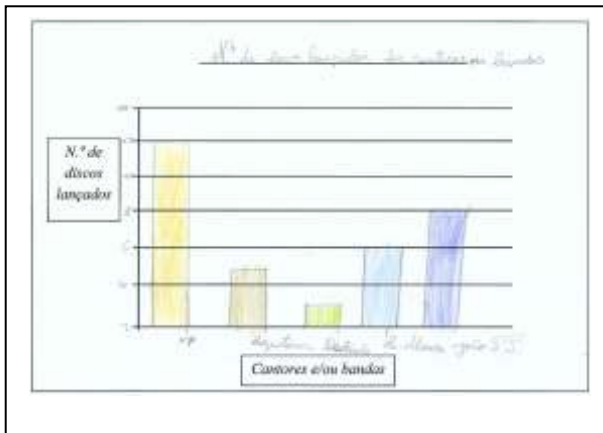


Figura 22 - Participante B.

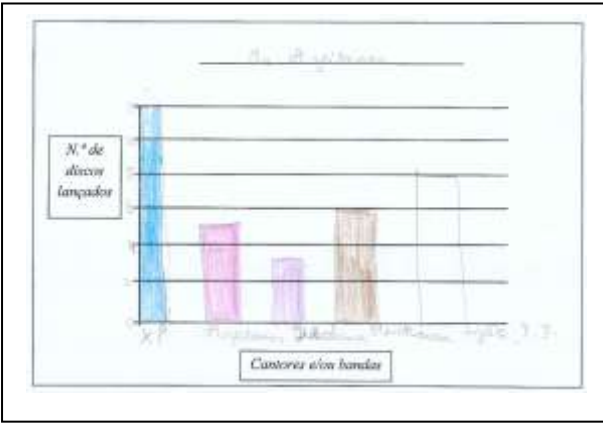


Figura 23 - Participante A.

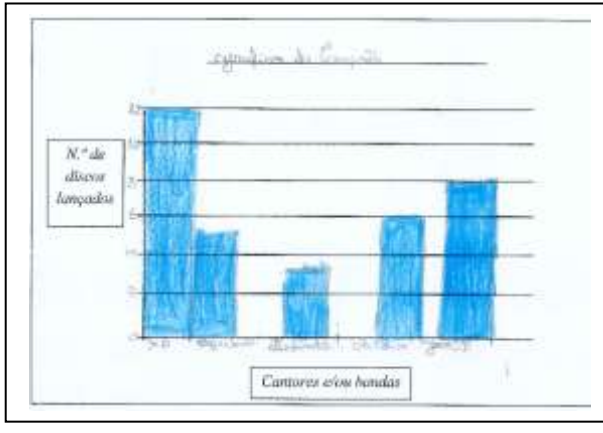


Figura 24 - Participante C.

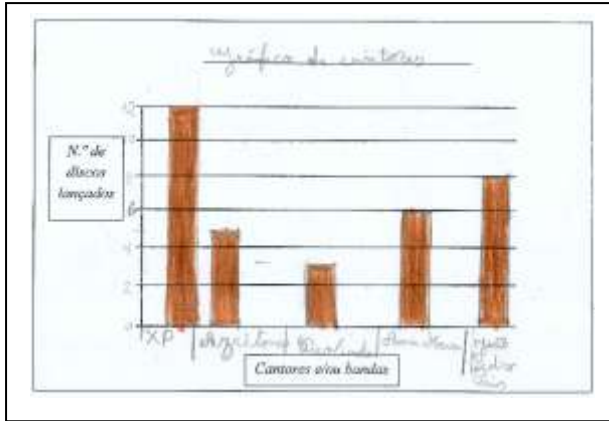


Figura 25 - Participante P.

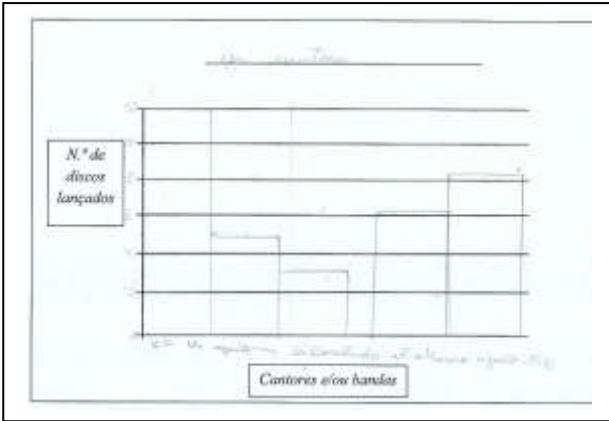


Figura 26 - Participante R.

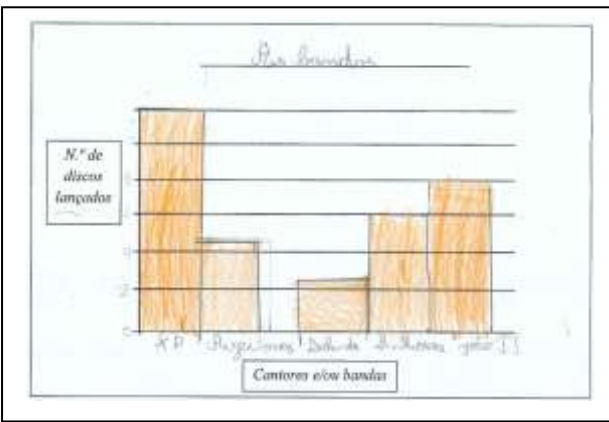


Figura 27 - Participante L.

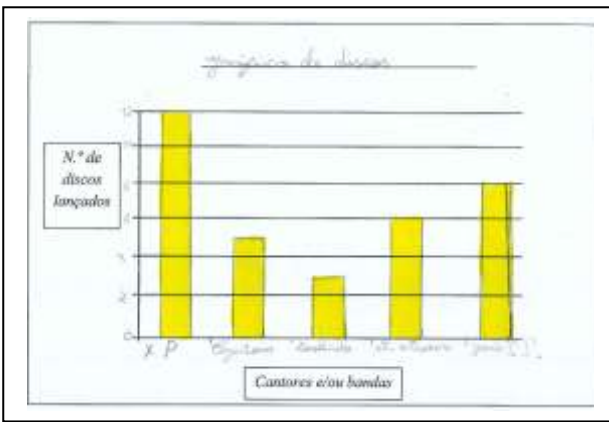


Figura 28 - Participante O.

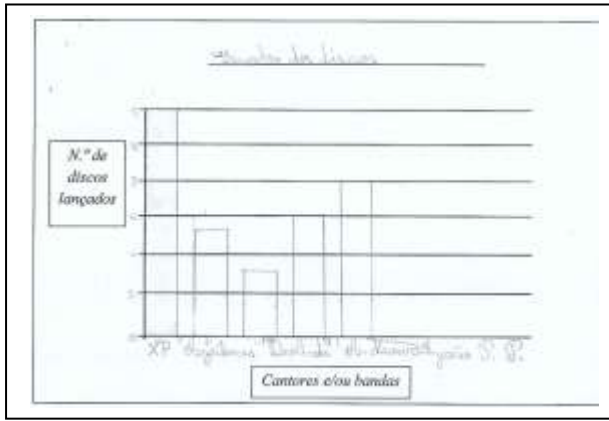


Figura 29 - Participante indefinido.

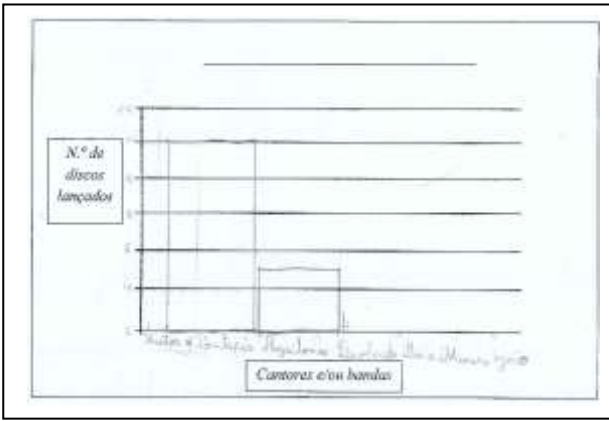


Figura 30 - Participante T.

ANEXO 20- PLANIFICAÇÃO DA QUARTA FASE DO ESTUDO: REALIZAÇÃO DE UM JOGO EXPLORATÓRIO

Área de Conteúdo	Blocos / Conteúdos	Descritores de desempenho	Descrição da atividade/ estratégias	Material Didático
Música	<p>Bloco 1- Jogos de Exploração</p> <p>- Voz.</p>	<p>- Reproduzir pequenas melodias;</p> <p>- Experimentar sons vocais.</p>	<p><u>Apresentação de um jogo de exploração criado pelo aluno (16h 45 às 17h30) (*)</u></p> <p>O aluno apresenta uma canção inventada por si, tendo como base um texto do Estudo do Meio (este texto pertence a um conteúdo abordado na aula anterior).</p> <p>(*) É pedido na segunda-feira que o aluno escolha uma parte de um texto de um conteúdo abordado no Estudo do Meio e que treine em casa como efetuava o seu cântico inventado um ritmo.</p>	

ANEXO 21- CD: JOGO EXPLORATÓRIO