

Ana Isabel Teixeira Ferreira

Relatório de Estágio

Projeto submetido como requisito parcial para obtenção do grau de
MESTRE EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

Orientação

Prof.^a Doutora Graça Palheiros

MESTRADO EM ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL
NO ENSINO BÁSICO

junho | 20**13**

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais pelas várias caminhadas que temos feito em conjunto e pelo pilar que são na minha vida.

Ao meu namorado pela enorme paciência e pelo suporte em todos os momentos.

Aos professores desta casa de música pelos exemplos humanos, técnicos e científicos. Pelo seu contributo para o meu crescimento enquanto pessoa.

Agradeço também a disponibilidade de todos os que colaboraram no meu projeto de investigação Professora Teresa Perfeito, Professora Aldina Pereira, Maria João, Tiago, Cláudia e aos meus alunos.

À professora Graça Palheiros pela orientação e acompanhamento no desenvolvimento do projeto de investigação e à Professora Graça Mota pela disponibilidade para me ouvir e por me facultar material.

RESUMO

O presente trabalho descreve o meu percurso enquanto estagiária na Prática Educativa I, II e III, acompanhado de considerações fundamentadas sobre a observação e a lecionação, refletindo sobre questões vivenciadas na prática. Inclui também um trabalho de investigação sobre o tema “A metodologia narrativa como estratégia de ensino em educação musical no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico”, motivado pelo meu interesse em sistematizar uma forma de ação e de adaptar à educação musical pressupostos teóricos da área da psicologia. Esta investigação pode ter implicações na forma como se aborda e organiza a prática docente no âmbito do Ensino Básico. O Relatório conclui com uma reflexão final sobre todo o processo.

Palavras-chave: viagem, reflexões, narrativa, processo.

ABSTRACT

This work describes my journey as a pre-service music educator in the Teaching Practice I, II and III, with considerations based on observation, practice and theoretical foundations.

It also includes a research named "The narrative methodology as a teaching strategy in music education in the 2nd and 3rd cycles of Basic Education", motivated by my interest in systematizing a form of action and adapt to musical education same theoretical assumptions from the field of psychology. This research may have implications for how teachers approach and organize their teaching practice in the context of Basic Education. The report concludes with a final reflection on the whole process.

Key-words: travel, reflection, narrative, process.

ÍNDICE

Agradecimentos	1
Introdução	7
Capítulo 1- Guião de observação da prática musical no ensino básico	8
1.1E.B. 1 de Montebello	8
1.2E.B. 2, 3 de Leça da Palmeira	9
1.3E.B. 2, 3 de Rio Tinto	11
Capítulo 2- Prática educativa I, II e III	13
2.1 Pequenos compositores, grandes cantores	13
2.2 Nos trilhos nacionais, de região em região	17
2.3 Nas rotas internacionais, cidadão do mundo	20
Capítulo 3- Projeto de investigação	24
Introdução	24
3.1 O estado como educador e o currículo	25
3.2 A psicologia cultural: uma perspetiva narrativa	28
3.3 Estudando na prática	30
3.3.1 Somos backpackers	32
3.3.2 Coordenadas locais	33
Conclusão	39
Reflexão final	41
Bibliografia	43

ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1- Cronograma das atividades realizadas na Prática Educativa I	16
Figura 1 – Espaço de música na sala	14
Quadro 2 - Cronograma das atividades realizadas na Prática Educativa II	19
Figura 2- Caixa mágica da história	14
Quadro 3 - Cronograma das atividades realizadas na Prática Educativa III	23
Figura 3 –Vivaldi	14
Figura 4 –Mozart	14
Figura 5 – Vianna da Mota	14
Figura 6 – Canção dramatizada	15
Figura 7 – Reciclagem e construção de instrumentos	15
Figura 8 – Espaço de música	17
Figura 9 –Painel <i>Rock the World</i>	21

INTRODUÇÃO

Nestas linhas que agora escrevo proponho um olhar pelas minhas “viagens” nas práticas educativas I,II e III onde revisito as minhas vivências, as minhas memórias musicais das práticas educativas e as minhas observações no terreno.

Elaborei um roteiro da teoria na prática, numa perspectiva de construção profissional, caminhando a par com os meus alunos, com os meus professores e pares de estágio.

O presente trabalho divide-se em três capítulos sendo que no Capítulo 1 - Guião de observação da prática musical no Ensino Básica, realizo uma caracterização das escolas e das turmas onde estagiei baseando-me no guião de observação e na documentação disponibilizada pelas instituições.

No capítulo 2- Prática Educativa I,II e III realizo uma reflexão fundamentada sobre a planificação, a lecionação e observação refletindo sobre questões que se evidenciaram na prática.

E por fim no capítulo 3- Projeto de investigação, apresento o meu estudo onde pretendi sistematizar e adaptar ao ensino da educação musical uma metodologia proveniente da área da psicologia e a qual foi usada como ferramenta de investigação.

Concluo fazendo uma síntese do processo e registando o que para mim é fundamental reter destas experiências.

CAPÍTULO 1- GUIÃO DE OBSERVAÇÃO DA PRÁTICA MUSICAL NO ENSINO BÁSICO

No presente capítulo pretende-se refletir sobre os dados de observação caracterizadores das turmas e dos núcleos de estágio onde realizei a minha Prática Educativa I,II e III.

1.1E.B. 1 de Montebello

Chegando à escola, percebi que esta pretende promover uma educação e ensino de qualidade a todos os alunos e situa-se no Porto na freguesia de Campanhã, pertencendo ao Agrupamento de Escolas Nicolau Nasoni. Acolhe cerca de 267 alunos, distribuídos por nove turmas do 1º ciclo e duas turmas do pré – escolar. O espaço envolvente é tipicamente urbano, caracterizando-se pela proximidade aos bairros Pio XII e Contumil, sendo considerado o nível socioeconómico da população médio / baixo (Projeto Curricular de Escola, 2011, anexo A).

O edifício da escola é do tipo Plano Centenário estruturalmente dividido em duas partes; uma parte principal com as salas de aula e a outra parte exhibe instalações recentes (anfiteatro, balneários, sala multiusos, auditório, sala de audiovisuais, ginásio, salas de aula, cozinha e refeitório).

A sala onde decorreu a prática pedagógica possui dimensões reduzidas para o número de alunos da turma e encontra-se revestida a madeira o que condicionou as atividades musicais.

Ao nível do material para o desenvolvimento das atividades, existem *kits* de percussão de altura indeterminada, um órgão, xilofones e metalofones em

número reduzido e aparelhagens áudio de pouca qualidade, verificando-se assim as maiores carências.

No ano letivo 2011/2012 a minha turma de estágio, o 1º B, era constituída por vinte e quatro alunos, dos quais 13 do género feminino e 11 do género masculino. Encontravam-se na faixa etária dos 5 aos 7 anos de idade, estando o seu desenvolvimento em paridade com o seu nível etário.

Caracterizavam-se por uma vontade de aprender, um bem receber e com excelentes expectativas relativamente ao seu percurso académico.

Alguns alunos beneficiavam de Apoio Social Educativo (3 escalão A e 3 escalão B) e desenvolviam outras atividades fora da escola como jogar futebol ou ajudar nas tarefas domésticas.

O grau de escolaridade dos encarregados de educação é médio oscilando entre o ensino superior, o 4º e 9º ano de escolaridade. Desempenham profissões diversificadas e o nível socioeconómico é considerado médio, sendo o ambiente familiar favorável ao desenvolvimento físico e intelectual das crianças.

1.2E.B. 2, 3 de Leça da Palmeira

Seguindo logo para a E.B. 2, 3 de Leça da Palmeira, que se localiza no concelho de Matosinhos, observei que esta região caracteriza-se por ser uma zona de turismo e veraneio, originando atualmente um crescimento urbano constituído essencialmente por habitações destinadas às classes médias/altas.

Como missão, o Projeto Curricular de Escola (Conselho Geral, 2011, anexo B) define a busca pela educação e formação dos alunos habilitando-os a atuar de forma participativa e criativa na escola e na sociedade, respeitando as diferenças e o trabalho em rede. Acolhe grupos etários, socioeconómicos e culturais diversificados constituindo um fator de enriquecimento da formação dos seus alunos.

A Escola foi requalificada no âmbito do projeto de requalificação da rede escolar englobando o 1º Ciclo e o pré-escolar. No piso superior encontram-se as salas de aula destinadas aos alunos da E.B. 2,3; no piso de rés-do-chão algumas salas temáticas da E.B. 2,3, a E.B.1, o J.I., a área administrativa e a Unidade de Ensino Especializado. No piso inferior localizam-se os serviços como o refeitório, o espaço polivalente e auditório.

Chegando à sala de aula onde decorreu a prática Educativa II, percebemos que esta não é exclusiva para a educação musical e conseqüentemente a disposição das mesas (de forma tradicional) torna o espaço de circulação um pouco exíguo para a realização de uma aula de educação musical, dificultando a comunicação.

De uma forma geral, a sala de aula encontra-se muito bem equipada no que ao instrumental Orff concerne, possuindo teclado, estantes, quadro pautado móvel e *datashow*. Apenas necessitei de levar a minha guitarra, material de apoio (ex. cartolinas) e os instrumentos não convencionais.

Na minha opinião as grandes carências fazem-se sentir na falta de um bom sistema de som com distribuição nos vários pontos da sala e a necessidade de um teclado com qualidade.

No ano letivo 2012/2013, a minha turma (6º1) era constituída por 20 alunos, dos quais 8 do género feminino e 12 do género masculino, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos.

Quanto às expectativas de formação académica mais de metade dos alunos demonstra uma elevada expectativa relativamente à sua formação e ocupa os seus tempos livres vendo televisão, jogando consola ou ouvindo música. As habilitações académicas dos encarregados de educação são bastante heterogéneas (desde o 4º ano ao ensino superior) desempenhando igualmente profissões diversificadas, predominando as não qualificadas. Segundo o Projeto Curricular de Turma esta é uma turma heterogénea do ponto de vista económico e social, sendo definido pelo Conselho de Turma (2011) prestar uma maior atenção aos alunos em risco de retenção e aos que possuem plano de acompanhamento individual.

1.3E.B. 2, 3 de Rio Tinto

E por último, a E.B.2,3 de Rio Tinto localiza-se no concelho de Gondomar e alberga uma população estudantil que ronda os 937 alunos do 2º e 3º ciclos, distribuídos por turmas homogéneas, inseridos num plano de melhoria do sucesso escolar.

O Projeto Educativo do Agrupamento Vertical de Escolas de Rio Tinto tem como missão o “Sucesso numa Escola de Valores” salientando os padrões de conduta que a comunidade educativa considera dever orientar (Conselho Geral, 2012, anexo C). Deste modo a Escola assume um papel complementar de apoio social às famílias com o objetivo prioritário de criar as condições para o desenrolar do processo ensino-aprendizagem em equidade e circunstâncias de exercício efetivo de cidadania plena.

Rapidamente percebemos que o edifício da escola foi alvo de uma reconstrução e caracteriza-se por ter dois pisos; no primeiro piso encontram-se as salas de aula, auditório, salas da direção, salas de professores, papelaria, apoio educativo e centro de recursos; e no segundo piso as salas de aula, refeitório e bufete para os alunos.

A sala de aula onde decorreu a prática tinha bastante luminosidade e o equipamento necessário para o desenvolvimento das atividades. O espaço da sala era adequado para a realização da aula de educação musical, uma vez que as mesas tinham uma disposição em U.

De uma forma geral, a sala de aula encontra-se equipada no que ao instrumental Orff concerne, contudo os instrumentos de percussão de altura determinada e indeterminada são insuficientes e para mim estas são as carências. Existe um piano, dois sintetizadores, estantes, quadro pautado, quatro guitarras e monitor/computador para realizar projeções. Ainda que a

solução de realizar projeções no monitor seja suficiente, limita a realização de alguns exercícios sendo que um *datashow* resolveria este problema.

No ano letivo 2012/2013, a minha turma (8ºG) tinham uma média de idades de 14, 6 anos, sendo 14 alunos do género masculino e 10 do género feminino. Os encarregados de educação desempenhavam profissões indiferenciadas na sua maioria ou no setor terciário, sendo que uma minoria possuía o ensino superior e uma grande maioria completou o 2º e 3º Ciclos (caracterização da turma, anexo C).

Ao longo do percurso escolar os alunos totalizaram 10 retenções e 18 alunos nunca foram retidos e a maioria deseja concluir o ensino superior. Oito discentes eram alvo de plano de recuperação e dois de plano de acompanhamento. Relativamente à ocupação de tempos livres as suas preferências distribuem-se pela prática de desporto, visionamento de televisão e leitura.

CAPÍTULO 2- PRÁTICA EDUCATIVA I, II E III

“A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.”

Paulo Freire

2.1 Pequenos compositores, grandes cantores

Dou por mim a iniciar a viagem Prática Educativa I (Fevereiro a Junho 2012) e a sentir que estou perante uma grande oportunidade de aprendizagem. Apesar de já possuir alguns anos de experiência de desempenho profissional no 1º ciclo, sabia à partida que tinha muitas questões para desenvolver.

No decurso do estágio empenhei-me para criar e seguir uma linha de trabalho o mais abrangente possível, quer ao nível dos conteúdos quer ao nível das estratégias agilizadas para as competências em desenvolvimento.

Por isso tendo em conta o Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais (Ministério da Educação, 2001) e em regime de coadjuvação, agilizei as competências específicas e tive em conta, na realização das planificações (anexo A) os quatro organizadores, sendo eles interpretação e comunicação, criação e experimentação, perceção sonora e musical e culturas musicais nos contextos, atendendo aos domínios de audição, interpretação e composição propostos por Swanick (1979).

Para trabalhar de forma mais sistemática decidi implementar algumas rotinas como por exemplo cantar o bom dia, narrar uma história e sempre que abordávamos um conteúdo musical como a altura e intensidade do som, colocávamos no espaço de música algo que o assinale (Fig.1).

Optei também por inaugurar o espaço do compositor do mês e o quadro de canções onde se colocava uma imagem correspondente à canção aprendida, funcionando assim como baú de recordações (Fig.1).

Relativamente à estratégia de contar uma história, esta foi um mote para iniciar história da música relacionando compositores, obras, épocas e instrumentos ou até mesmo contextos sonoros, numa perspetiva cronológica. Para tal construí fantoches e uma “caixa mágica” para contar a história (Fig.2) e abordamos Vivaldi e o Inverno (Fig.3), Mozart com a Primavera e a Marcha Turca (Fig.4), e Vianna da Mota com a música tradicional portuguesa (Fig.5).



Fig. 1 Espaço de música na sala



Fig. 2 Caixa mágica da história



Fig. 3 Vivaldi



Fig. 4 Mozart e a Primavera



Fig. 5 Vianna da Mota

Para lá das atividades de audição ativa, desenvolvemos a prática vocal e instrumental no corpo, canções mimadas e dramatizadas (Fig.6), a dança de roda e a construção de instrumentos reciclados entre outras atividades (Fig.7.)



Fig. 6 Canção dramatizada



Fig. 7 Reciclagem e construção de instrumentos

Fizemos composições baseadas numa frase sugestiva e os alunos tinham de criar um quadro sonoro. Os exercícios foram sendo orientados por mim, dando sempre tempo para explorar, registando o produto numa partitura não convencional. Gravamos e ouvimos as produções (anexo A, planificações) realizando comentários, trabalhando assim o sentido estético e crítico (Ministério da Educação, 2001).

Devo assumir que nesta diversidade de atividades, o canto foi preponderante pela sua presença em todas as aulas, realizando o aquecimento com o “alfabeto saudável” e entoando canções, considerando assim o envolvimento total do corpo e constituindo um instrumento de educação musical (Giga, 2004).

Procurei ensinar tudo a todos vivendo em comunidade, partilhando experiências sociais nunca esquecendo a relação do todo com as partes numa perspetiva artística total (Wuytack, 2008).

Senti que neste processo a turma evoluía de semana para semana numa atitude de compromisso com a aprendizagem, sendo possível complexificar cada vez mais as atividades. Assim a música como arte abstrata, com linguagem própria, enquadrava aspetos afetivos, psicomotores e sociais

através da vivência direta, constituindo por isso objeto de estudo em si mesma (Mota, 2007).

Penso que evolui em termos técnicos pelo empenho e participação envolvida da Professora Cooperante Raquel que auxiliou na definição da quantidade de tarefas para uma aula e como gerir eficientemente a turma. Com o Professor Rui Bessa, supervisor, pude perceber em termos musicais quais as estratégias a manter, a melhorar e quais os erros cometidos na construção das planificações.

Seguidamente apresento o cronograma das atividades (ver Quadro 1. Cronograma):

AULA	MÊS	DIA	RESUMO DAS ATIVIDADES
1	Fev.	23	Apresentação. Regras de funcionamento. Inauguração do espaço de música. Canção e jogo de apresentação "Vamos aprender".
2		28	Vivaldi e a sua história. Canção "Bom dia!" Ao som do Inverno deslocar no espaço e imitar sons do Inverno em diferentes intensidades.
3		1	Inauguração do espaço "compositor do mês" e síntese de conteúdos.
4	Mar.	6	Relaxamento com sons da floresta amazónica. Síntese da história contada por Vivaldi e entoação de "Bom dia!". Entoação com gestos e dança da canção "O vento".
5		8	Relaxamento com sons da floresta amazónica. Vivaldi desafia a compor com instrumentos convencionais/não convencionais. Gravação, audição comentada e realização de partitura não convencional.
6		13	
7		15	Relaxamento com sons da floresta amazónica. Bom dia. Vivaldi, o seu pai e as Quatro Estações- audição musical ativa de: "Inverno" com musicograma. Canção mimada "Adivinha"- Dia do Pai.
8		20	Relaxamento. Bom dia. Relação entre Vivaldi e Mozart. Quem foi Mozart? Deslocamento no espaço ao som da Marcha Turca e audição musical ativa com instrumentos. Canção e jogo "coelhinho da Páscoa".
9		22	
10	Abr.	10	Relaxamento. Vocalizos articulados com o projeto alfabeto saudável. Bom dia. Mozart e as "Bodas de Figaro". Sonorização de uma história. Canção mimada e dramatizada "Na quinta do Tio Manel".
11		12	
12		17	Continuação da aula anterior. Síntese de Mozart. Jogo "agudo ou grave". Audição e identificação escrita dos conceitos. Canção "vaca e passarinho".
13		19	
14	Mai	24	Exercícios de relaxamento. Vocalizos do alfabeto saudável. Mozart convida a compor com base "Nevoeiro misterioso, esconde um calmo rio onde as vaquinhas passeiam alegremente e os pássaros cantam. Gravação e registo. Dia da Mãe- canção declamada e entoada.
15		26	
16		3	Exercícios de relaxamento. Vianna da Mota e as Cenas Portuguesas. Entoação de Yodel e distinguir com o corpo a altura do som (agudo/grave).
17		8	
18		10	Entoação e dança de roda: "São coradinhas".
19		15	Exercícios de relaxamento. Vamos conhecer Vianna da Mota, aluno de Lizst. Vocalizos do alfabeto saudável. Bom dia. Entoação de tiroliro e indicação com o corpo da altura do som (agudo/grave). Rusga- o que é?(percussão corporal). Dança: "São coradinhas". Hino Nacional. Consolidação e encerramento da unidade temática.
20		22	
21	Jun.	29	Exercícios de respiração e vocalizos (alfabeto saudável). Pintura da capa de expressão musical e reciclagem musical- construção de maracas.
22		31	
23	5	Ensaio para o concerto.	
24	12	Ensaio e concerto na escola.	

Quadro 1. Cronograma das atividades realizadas na Prática Educativa I

2.2 Nos trilhos nacionais, de região em região

E rapidamente a bordo da Prática Educativa II, começando em Outubro pela observação da aula da docente cooperante, eu e a turma fomos mochileiros, *backpackers*, “De região em região” dentro de uma perspectiva narrativa e culturalmente situada (Bruner, 1990, 2001) no âmbito da temática unificadora “Música (tradicional) portuguesa”.

De uma forma global considero que a opção metodológica funcionou bem e os objetivos foram conseguidos, nomeadamente a contextualização no universo da música portuguesa (tradicional e erudita) e a valorização do património artístico-musical nacional, restituindo à sala de aula ambientes culturais e artísticos suplantados pela cultura mais ligeira e difundida pelos meios de comunicação (Godinho & Nunes de Brito, 2010). Neste sentido os conteúdos e as competências previstos no Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais (Ministério da Educação, 2001) foram mobilizados e procurei planificar as atividades com rigor científico (anexo B), adequando pedagogicamente às diferentes situações de ensino-aprendizagem, tendo em conta as apreciações em seminário.

Consciente do impacto das tecnologias nas aprendizagens dos alunos (Nilsson & Folkestad, 2005), construí um *PowerPoint* (anexo B) que convidava os alunos a viajar pelas diferentes regiões do nosso país efetuando audições participadas, conhecendo o património musical e repertório. Criei um espaço na parede da sala onde mapeamos as regiões por onde passámos, implantamos o espaço do compositor do mês e os alunos colocavam na parede os seus trabalhos de casa (Fig.8). Estabeleci pontes entre a música tradicional e



Fig. 8 Espaço de música

erudita através dos trabalhos de Vianna da Mota, Lopes-Graça e com Luís de Freitas Branco realizamos uma audição participada da *Suite* Alentejana, experienciando a peça com todos os seus elementos informativos (Godinho, 2011).

Tínhamos simultaneamente como ponto de partida a criação de um instrumental, que foi sendo simplificado dadas as dificuldades sentidas pela turma, apesar dos meus cuidados em realizar os exercícios preparatórios e técnicos dos instrumentos (Wuytack, 2011).

Em conjunto realizamos uma aula de composição o que permitiu aos alunos explorar diversas potencialidades dos instrumentos e criar padrões rítmicos ou melódicos para fazerem uma introdução para o nosso instrumental (Landis & Carder, 1972).

É verdade que na montagem do instrumental, a turma não caminhou como eu estava à espera e por isso interroguei-me se a responsabilidade não seria minha ou se teria cometido algum erro de instrução; mas cedo percebi que este era o seu ritmo de aprendizagem pelas informações do Conselho de Turma.

Curiosamente, e com as vivências do palco, senti que começamos a subir alguns patamares ao nível da motivação, qualidade de desempenho, pela aprendizagem e convivência num grupo social (Carminatti & Krug, 2010) o que se traduziu na colaboração na festa para os pais e no concerto para o 1º Ciclo onde a minha disponibilidade foi completa (vídeos, anexo B) para os ensaios dentro e fora da escola. Este é um exemplo de escola onde se intervém pela ação local, pela definição dos papéis da escola e dos professores, tendo em vista uma dinâmica própria na comunidade educativa (Canário, 1994). Como tal, decidi incluir os meus colegas de estágio colocando-os a tocar com a minha turma, uma vez que para mim fazia sentido que eles partilhassem o momento assim como partilhamos a sala de aula.

Considerando as aulas de observação dos pares de estágio, estas permitiram uma reflexão e conhecimento empírico através diferentes formas de lecionar (Gingras, 2003). Pela observação das aulas da Sónia percebi a

importância da sistematização das práticas com ênfase na percussão e com o Tiago observei um arriscar na construção e execução de um instrumental, pela escolha de um estilo diferente procurando novas sonoridades.

Penso que com esta experiência procurei melhorar as minhas competências musicais e de lecionação, mas como apontado em seminário devo melhorar a minha projeção vocal.

E com esta viagem educativa próxima do término, dou por mim a pensar que não percorri todos os pontos “turísticos”, pois fico com a sensação de que deixei um projeto a meio. Algo fica incompleto mas eu saí diferente por tudo quanto estabeleci com a turma e desenvolvi com a docente cooperante Teresa Perfeito que se preocupou com a minha integração na turma e comunidade, com a professora Graça Mota sempre a apoiar e a alertar para aqueles detalhes que fazem a diferença e os meus colegas pela interajuda e reflexão constante.

Que para lá do preconceito com a música tradicional ou erudita portuguesa, haja para as crianças, A MÚSICA.

Seguidamente apresento o cronograma das atividades realizadas na prática educativa II (quadro 2).

Aula	Mês	Dia	Resumo das Atividade
1	Outubro	3	Apresentação. Observação da aula da docente cooperante.
2		17	A música portuguesa como expressão da nossa identidade: início do roteiro auditivo – Minho e Arquipélago dos Açores. Exercícios de relaxamento, respiração e vocalizos. Aprendizagem e entoação da canção “Dorme, dorme”. Com acompanhamento da guitarra. Organização e dinâmica das aulas.
3		24	Continuação do roteiro auditivo- Arquipélago dos Açores, Trás-os-Montes e Alto Douro. Flauta de bisel: aquecimento e execução da melodia. Identificação de notas.
4		31	Continuação do roteiro auditivo- Açores e Alto Alentejo. Flauta de bisel: aquecimento e execução da melodia. Identificação e leitura de notas. O instrumental Orff: instrumentos de percussão de altura determinada. Exercícios rítmicos. Instrumentos regionais.
5	Novembro	7	O instrumental Orff: instrumentos de percussão de altura determinada. Exercícios rítmicos. Instrumentos regionais.
6		14	Greve.
7		21	Continuação do roteiro auditivo- Açores e Alto Alentejo. Flauta de bisel: aquecimento e execução da melodia. Identificação e leitura de notas. O instrumental Orff: instrumentos de percussão de altura determinada. Exercícios rítmicos.
8		22	Aula extra de revisões na aula de cidadania.
9		28	Teste de avaliação.
10	Dezembro	5	Continuação do roteiro auditivo- Açores e Beira Alta. Prática em conjunto. Continuação da montagem do instrumental.
11		12	Aula extra para ensaio em cidadania. Ensaio no horário da minha aula.
12		14	A festa foi cancelada.
13		18	Reunião do Conselho de Turma.
14	Janeiro	9	
15		16	Compositores do 6º 1.
16		23	Aula de cooperação com pares de estágio e ensaio do instrumental para apresentar ao 1º Ciclo.
17		30	Ensaio do instrumental com as três turmas
18		31	Apresentação do instrumental ao 1ºCiclo com as três turmas de estágio.

Quadro 2. Cronograma das atividades realizadas na Prática Educativa II

2.3 Nas rotas internacionais, cidadão do mundo

Já na última viagem, a da prática Educativa III (Fevereiro a Junho de 2013) continuei a implementar um modo de ação testado na Prática II (Bruner, 1990, 2001), com o objetivo de o historiar no projeto de investigação no terceiro capítulo deste relatório.

Não tinha qualquer experiência neste nível de ensino e trazia imensas expectativas de fazer música de forma mais complexa, o que não tinha sido possível concretizar nas Práticas Educativas anteriores.

Contudo, não poderia estar mais equivocada, pois no 7º ano esta turma - o 8ºG- não desenvolveu uma prática musical e não tinha os conteúdos musicais presentes. Para além disso, o 8ºG estava a iniciar o módulo música, uma vez que nesta escola música funciona por semestre. Para além disto, a docente cooperante nunca tinha trabalhado com este grupo e logo partimos todos literalmente à descoberta.

Nesta descoberta e exploração de caminhos, planifiquei as aulas (anexo C) dentro do tema Pop/Rock segundo as orientações programáticas (Ministério da Educação, 2001b) enfatizando a música nacional em relação com a internacional, sob um ponto de vista histórico. Para tal construí um *PowerPoint* (anexo C) onde os alunos poderiam visionar bandas marcantes, temas proeminentes e realizavam audições musicais ativas com *ostinatos* rítmicos ou com movimento (Ministério da Educação, 2001). Procurei sempre ter uma atitude interativa comunicando constantemente, colocando questões sobre as audições para que os alunos chegassem a conclusões significativas e se motivassem para a audição e aprendizagem em conjunto (Wuytack & Palheiros, 1995). Nestas audições enfatizei as questões de contracultura, relacionando com aspetos históricos nomeadamente guerra do Vietname, guerra do ultramar e ditadura em Portugal, 25 de Abril e questionando acerca da atualidade dos temas.

Simultaneamente desafiei os alunos a pesquisar curiosidades sobre os temas, articulando também com compositores eruditos como Miguel Graça

Moura *versus* Bach, António Pinho Vargas ou compositores deste género musical como Rui Veloso ou José Cid. Para os incentivar e para que entendessem as relações existentes entre o rock português e o rock internacional, construí um painel para articular e auxiliar os momentos expositivos (Fig.9).

Lamento não ter usado este painel da melhor maneira, pois o que eu desejava era poder utilizar a parede e assim lá colocar os trabalhos dos alunos, mas tal não foi permitido.



Fig. 9 Painel "Rock the world"

Simultaneamente construí um instrumental "Não sou o único" do grupo Resistência onde acompanhei a turma à guitarra e procurei explorar todas as potencialidades da voz, dos instrumentos Orff, do sintetizador e da flauta de bisel.

Decorrendo da montagem do instrumental, verifiquei que a prática vocal nesta faixa etária encontrou alguma oposição, o que pode ser explicado pela representação social acerca do canto e pelo desconforto sentido na mudança de voz, fase em que os alunos se encontram (Costa, 2008). Contudo tentei contornar esta dificuldade colocando o foco no trabalho coletivo e na performance, para fomentar a pertença e vinculação ao grupo de pares (Costa, 2009).

Como a minha turma tinha lacunas ao nível da leitura e na execução de flauta de bisel, decidi criar um segundo instrumental para trabalhar estas dificuldades. Com o meu par de estágio, decidimos fazer um medley dos Beatles para apresentarmos em conjunto no concerto e por isso fiz um arranjo do tema "Love me do" e o meu par de estágio do tema "Let it be". As duas turmas apresentaram o medley em conjunto sendo acompanhadas por nós na guitarra e ao piano. Os temas " Não sou o único" e "Medley dos Beatles" foram apresentados no concerto do dia do agrupamento-AVERT (anexo C).

Como se pode perceber, apenas realizei atividades de audição e interpretação em detrimento da composição, uma vez que o tempo escasseou e a falta de prática instrumental anterior pela turma, condicionou o trabalho no momento presente.

Em núcleo de estágio, participamos num projeto que existe na escola há vários anos denominado “Sou cidadão português, cidadão da Europa” organizando um *peddy paper* musical e colaborando com os docentes da escola que nos integraram nas atividades, de uma forma ativa e colaborativa. Salientou-se desta forma uma das características identitárias da instituição que se envolve e dinamiza atividades pelo trabalho em equipa, pela mobilização de pessoas e recursos (Ribeiro dos Santos, 1999).

Nos seminários, orientados pela professora cooperante Aldina Pereira, esta forneceu-me o suporte necessário em todo o processo, nomeadamente nas dificuldades de organização da unidade temática pela sua abrangência e pela minha inexperiência. Os momentos de reflexão em seminário foram igualmente importantes na definição de caminhos. Com a professora Graça Palheiros, pude afinar pormenores relativos à metodologia Orff e o primar por ser eficiente na prática atalhando logo à partida as dificuldades imediatas dos alunos.

Penso que com esta experiência procurei melhorar as minhas competências musicais mas como apontado em seminário, e à semelhança da prática II, devo melhorar a minha projeção vocal e acompanhamento ao teclado. Na fase final do estágio senti alguma ansiedade uma vez que a turma não estava a realizar o processo da forma como eu gostaria e o tempo escapava-se à velocidade de um relógio “descompensado”.

Com o meu par de estágio, partilhamos perspetivas quer em seminário quer no decurso da observação das aulas limando pormenores. Com a observação das aulas do Pedro Almeida, professor da escola, tivemos a excelente oportunidade de observar aulas do 9º ano e apreender como se lida com uma turma nesta faixa etária, lecionando do ponto de vista prático e motivando os alunos para os concertos da escola.

Como reflexão do processo desta viagem, a turma pode não ter evoluído como eu esperava mas devo dizer que foi uma turma bastante colaborante e simpática, que me recebeu muito bem embora por vezes conversadora.

Todos vivemos uma experiência ativa, proactiva e multidisciplinar com recurso a meios diferenciados concretizando assim os princípios orientadores do currículo e responsáveis pela “construção” do (s) indivíduo (s) (Ministério da Educação, 2001).

Seguidamente apresente o cronograma das atividades:

Aula	Mês	Dia	Resumo das Atividade
1	Fev.	14	Apresentação.
2		19	Observação da aula da docente cooperante.
3		26	Do Gospel ao Pop/Rock: exercícios de relaxamento e respiração. Entoação da canção “Não sou o único”. Organização e dinâmica das aulas.
4	Mar.	5	Workshop de dança na Academia Bodhie Place.
5		12	Viagem ao mundo do rock português. Exercícios de respiração, relaxamento e movimento. Flauta de bisel: aquecimento e execução de melodia. Audição ativa “love me do”. Instrumental Orff: exercícios rítmicos.
6	Abr.	2	
7		9	Viagem ao mundo do rock nos E.U.A.: o Woodstock, Flower Power e movimento hippie. Continuação do instrumental “não sou o único”. Exercícios rítmicos- linha da bateria.
8		16	
9		23	Viagem ao Woodstock português-Vilar de Mouros.
10		30	Prática instrumental “Não sou o único” e exercícios rítmicos- linha dos xilofones e metalofones.
11		7	Prova intermédia
12	Mai.	21	Viagem ao mundo do Rock.: a década de 70- Led Zeplin, Scorpions, The Eagles e Aerosmith.
13		28	Prática instrumental: medley dos Beatles e “não sou o único” dos Resistência.
14		4	Ensaio geral no auditório dos dois temas.
15	Jun.	7	Concerto no dia do AVERT.
16		14	Auto e heteroavaliação. Síntese de estilos Rock da década de 70. Rui Veloso- o pai do rock português. O concerto dos Muse e a atualidade da tour-2nd law.

Quadro 3. Cronograma das atividades realizadas na Prática Educativa III

CAPÍTULO 3- PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

Introdução

O tema “A metodologia narrativa como estratégia de ensino em educação musical no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico” surge na sequência da minha monografia de licenciatura no curso de Educação Musical, onde realizei um estudo narrativo no âmbito da expressão musical na creche. Ora, durante o referido estudo tomei consciência de que me expressava mediante um paradigma metodológico e que praticava outro paradigma bem diferente. Tive como ponto de partida uma atitude constante de problematização e de querer aprofundar estas questões nas Práticas Educativas II e III, onde procurei selecionar estratégias para aproximar a minha área de trabalho ao universo dos alunos atendendo às questões etárias, sociais e culturais. Pretendi também sistematizar e historiar uma praxis tendo em vista a sua transversalidade entre ciclos de ensino, mas também como via de solução para certas questões nomeadamente, como trabalhar música tradicional e erudita portuguesas com os alunos, sabendo que à partida é um tema que suscita pouca simpatia dos discentes. Ou por outra, como trabalhar o Rock português em relação com o Rock internacional, sabendo que é uma temática muito próxima dos alunos, mas do ponto de vista histórico muito longínqua? Ou ainda, verificar a aplicabilidade no 2º e 3º ciclos, de estratégias comumente usadas no pré-escolar e 1º ciclo como por exemplo contar uma história ou usar imagens na parede.

Para além disto, questionei que estratégias deveria mobilizar para criar nos alunos hábitos de pesquisa de informação e como sensibilizá-los para o facto sonoro. O conhecimento será visto como um processo dialógico, constituído por entidades que se organizam e que fazem emergir a individualidade, facultando-lhe diversas formas de ser direcionadas a uma maior

complexidade na construção de significações alternativas (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001) no contexto do Ensino Básico.

Pretende-se assim explorar a Prática Educativa II e III como uma relação entre ação-experiência e interpretação congruente, atendendo ao âmbito cultural, sendo esta última uma condição modeladora quer da criação de significado quer das questões bio-sócio-culturais inerentes à faixa etária dos participantes.

Assim, este projeto de investigação divide-se em duas partes; na primeira efetua-se um enquadramento do Ensino Básico em Portugal e a delimitação em termos curriculares da disciplina de Educação Musical e de Música. Seguidamente procede-se à revisão da literatura que sustentará esta investigação, conducente à construção de uma psicologia cultural (Bruner, 1990, 2001) pois é aquela que me parece servir melhor os objetivos deste trabalho.

Na segunda parte apresento uma descrição do trabalho de campo efetuado, onde se refere o método e metodologia utilizados, apresentando os dados obtidos, a sua discussão e as respetivas conclusões.

PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA

3.1 O estado como educador e o currículo

Nos finais do século XIX e início do século XX, surgiram medidas legislativas na área da educação para combater o analfabetismo constituindo uma tentativa de “globalizar” a educação, pautando-se pelo lema “educação para todos” (Teodoro & Aníbal, 2007).

Este é o ponto fulcral de viragem no ensino, onde a escola se direciona para as massas, primando pela democratização e igualdade de oportunidades

(Estevão, 2009), onde o Estado assume um papel decisivo no desenvolvimento da escola pública com um projeto de transmissão cultural global. Promove assim a construção do cidadão enquanto indivíduo defendido e vinculado a valores e ideologias (Afonso & Ramos, 2007) que contribuem para a identidade nacional (Torres, 2008).

É neste contexto que o conceito de currículo se operacionaliza como sendo permeável a ideologias e à intencionalidade do poder político, culminando nas aprendizagens socialmente reconhecidas como necessárias e centradas na pessoa (Pacheco, 2009). Porém há uma diferença marcante; o currículo é um processo de fabricação da subjetivação do aluno uniformizando as práticas pedagógicas num contexto marcado pela diversidade e heterogeneidade, baseando-se na performatividade dos resultados (Pacheco, 2011).

Consequentemente, nos objetivos gerais do Ensino Básico consignados na Lei Base (2005), podemos ler que o ensino é universal, obrigatório, gratuito e constitui uma formação base para todos os portugueses. Pretende contribuir para a democratização da sociedade, para o desenvolvimento e progresso da mesma, definindo como grandes objetivos do Ensino Básico e do currículo, a formação comum de todos os portugueses no sentido da descoberta e o desenvolvimento de si mesmo inserido numa cultura.

Na tentativa de concretizar estes pressupostos, o estado como educador através do Ministério da Educação publica o documento “ Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais 2001”, observando-se a importância que as artes têm vindo a assumir na formação do indivíduo enquanto cidadão. Este documento possui como princípios e valores orientadores o conceito de competências gerais e específicas que se entende como saberes essenciais em uso e necessários à qualidade de vida pessoal e social, desenvolvidos de forma gradual ao longo do Ensino Básico (Ministério da Educação, 2001).

Desta forma a educação artística surge como indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural, uma vez que coloca desafios coletivos, contribuindo para a construção da identidade psicossocial,

através de uma aprendizagem ao longo da vida. Defende-se portanto a vivência de uma experiência ativa, proactiva e multidisciplinar com recurso a meios diferenciados concretizando assim os princípios orientadores do currículo e responsáveis pela “construção” do indivíduo.

Consequentemente, a Educação Musical no 2º ciclo e a Música no 3º ciclo, possuem uma literacia própria que se traduz na capacidade de comunicação e interpretação de significados, estando subjacentes as competências específicas e cuja apropriação é realizada de forma progressiva. As competências específicas desenvolvem-se em torno de quatro eixos estruturantes baseando-se nos domínios musicais da composição, da audição e interpretação à semelhança da proposta basilar de Keith Swanwick (1979) para a educação musical. Efetivamente este programa apresenta como mais-valias o facto de pré-visualizar as aprendizagens do aluno de forma evolutiva e integrada, transversal e transdisciplinar, atendendo à sua relação com as novas tecnologias de informação e com a comunidade envolvente. Estes pressupostos foram levados a cabo por mim e pretendo sistematizá-los neste estudo.

Pelo exposto pode-se depreender que o currículo constitui uma prática cultural no âmbito sócio crítico (Pacheco, 2009) imbuído numa linguagem pós-moderna onde “assumir a perspetiva cultural da educação (...) é considerar a educação e a aprendizagem escolar no seu contexto cultural situado (...)” (Bruner, 2001, p.viii) mediante a história, a cultura (valores e regras) e a comunidade, o que irá condicionar a construção quer de significados, quer das realidades.

A minha intervenção no âmbito das Práticas Educativas II e III obedeceu aos princípios curriculares, tendo por base o quadro conceptual da psicologia cultural uma vez que esta fornece ferramentas para se trabalhar música com os alunos sob o ponto de vista experiencial e simultaneamente conceptual. Para além disto a narrativa surge como uma metodologia ou seja, como um modo de ensinar.

Concluindo, a música como expressão artística e concretizadora dos princípios curriculares, expressa objetivos auxiliando na formulação de juízos e na realização de ajustamentos cognitivos através da relação entre a forma e o conteúdo. Reconhece assim os limites da linguagem e do pensamento procurando a satisfação estética e experiencial (Eisner, 2008) promovendo o desenvolvimento holístico da pessoa sendo “um mundo que não termina na sala de aula e nós temos uma responsabilidade” (Docente Cooperante 2º Ciclo¹, 2013, p.1, anexo F). Por isso visa “criar vivências musicais, contribuir para a formação da criatividade, permitir o contacto com músicas de diferentes estilos” (par de estágio Alice., 2013, p.1, anexo G) e “onde(...) vamos analisar, vamos entender aquilo que tu estás a ouvir. No fundo é o que a matemática faz, e o português e todas as disciplinas “(par de estágio Joaquim, 2013, p.1, anexo G). Deste modo a “música não aparece como arte isolada mas também aparece como uma arte ligada a outras artes” (Docente Cooperante 2º ciclo, 2013, p.1, anexo F) e “ajuda-nos a expressar os nossos sentimentos mais profundos” uma vez que “música é cultura e faz bem” (dos questionários aos alunos do 3º ciclo).

3.2 A psicologia cultural: uma perspetiva narrativa

Assumir uma perspetiva cultural da educação, implica um compromisso com o estudo, com a construção dos alunos e do seu mundo, fazendo da experiência um conto para uma melhor compreensão e significação da vivência humana. A educação constitui um processo central e suporta a nossa cultura, pela imersão na prática através de uma visão dialética entre o

¹ As entrevistas encontram-se transcritas em anexos e os nomes dos participantes são fictícios

indivíduo e o mundo para conferir sentido aos sistemas abstratos, às relações institucionais e às formas de regulação das relações/estados intencionais (Ferreira-Alves & Gonçalves, 2001).

Assim estudos analisaram contextos específicos de ensino-aprendizagem de música, salientando o papel das interações sociais na aprendizagem da música tradicional e na aquisição da identidade cultural tendo em conta o processo (Dunbarr-Hall citado em González-Moreno, 2011) e a prática musical no recreio escolar como um processo de criação do significado (Marsh citado em González-Moreno, 2011). Visaram igualmente o desafio enfrentado pelos professores para o desenvolvimento de uma compreensão multicultural dos alunos (O'Neill citado em González-Moreno, 2011) pela exploração do passado e presente musical através da criação visual, textual e de narrativas musicais (Adler, 2012).

Estas investigações realçam o papel da cultura no desenvolvimento da pessoa no seu ambiente social e a forma como os alunos interagem com a cultura musical que os rodeia, que é um dos pontos que me interessa analisar neste estudo.

Assim, a aprendizagem consiste na transformação de conhecimentos adquiridos no passado, pela receção de estímulos dados no presente e uma transformação por meio de formas simbólicas. A associação a estímulos afetivos e a criação de um contexto específico de rotinas e automático, procura envolver afetivamente os alunos. As estruturas da experiência disponibilizam e criam um mundo cultural diferente, resultando numa ativação diferenciada e na manutenção de formas simbólicas (Shweder & Sullivan, 1993). Por isso “foi interessante dessa forma eles ficarem a conhecer o nosso património cultural e (...) eles criaram ali uma ligação com o companheiro de viagem, (...) e que no final refletiu-se porque eles sentiram-se muito ligados a ti” (par de estágio Joaquim, 2013, p.2, anexo G). Foi por isso “um arriscar muito grande mas que teve uma receção espetacular conseguiste levá-los, envolvê-los, pô-los a procurar, a falar sobre a música, sobre os

instrumentos, sobre os trajes, sobre as regiões e eles próprios diziam“- Vamos aqui, vamos ali” (par estágio Alice,2013, p.2, anexo G).

Como companheiros de “viagem” (eu, turmas, pares de estágio e docentes cooperantes), partilhamos modos de trabalhar e viver em conjunto ou seja numa cultura, com processos de produção próprios e configuradores da vivência na sala de aula, bem como sistemas simbólicos partilhados e co-construídos (Brunner,1990). A psicologia comum, como aspeto característico da psicologia cultural e da cultura, constitui um modelo explicativo e sistema cognitivo das trocas nas Práticas Educativas II e III e das descrições “normativas” do funcionamento humano. Organiza assim a experiência social pela sua natureza narrativa e explica o processo de formação do significado tendo por base a ação e as crenças subjacentes que nos direcionaram para lidar com os obstáculos e prosseguir com objetivos, tendo em conta o presente, passado e futuro relativas ao funcionamento da metodologia. As crenças e os desejos, a personalidade, o estatuto canónico e o mundo externo são assim os constituintes da psicologia comum e o instrumento de análise ao qual vou recorrer (Brunner,1990) e que descreverei mais à frente.

PARTE II – O ESTUDO

3.3 Estudando na prática

A psicologia cultural designa estudos comparativos, considera métodos e procedimentos através da linguagem e das culturas (a psicologia comum), pretendendo compreender as divergências relacionadas com comportamentos interpretativos na construção do significado social (Shweder & Sullivan,1993) atendendo a crenças implícitas que explicam as diferenças populacionais na performance cognitiva, experiência emocional e o

funcionamento motivacional. Relativamente ao tipo de estudo este caracteriza-se por ser qualitativo, descritivo apelando à observação participante pela recolha e interpretação das evidências no contexto onde elas ocorrem (Queiroz, Vall, Souza & Vieira, 2007) e a fidelidade do estudo decorre da qualidade da amostra. A validade é assegurada pela triangulação entre o enquadramento teórico, por mim, docentes cooperantes, pares de estágios e alunos (Fortin, 2003).

Na realização deste estudo participaram as docentes cooperantes (2º e 3º Ciclos), os meus pares de estágio e as minhas turmas de estágio (uma de 6º e outra de 8º ano).

Foi entregue aos conselhos executivos e aos participantes o consentimento informado (anexo D) e realizei com as docentes cooperantes e com os meus pares de estágio as entrevistas semiestruturadas (anexo E) que foram registadas em áudio e transcritas *a posteriori*. Decidi também aferir qual o posicionamento das duas turmas perante a vivência da metodologia e realizei questionários (anexo E) com perguntas abertas e fechadas de escala nominal (do tipo Likert). Neste estudo apenas usarei as respostas provenientes das perguntas abertas por constituírem um reforço qualitativo dos assuntos analisados. Realizei um estudo piloto dando a ler os questionários a dois alunos da mesma faixa etária. Poderia ter aplicado aos alunos entrevistas semiestruturadas mas atendendo às dinâmicas das instituições, a decisão de aplicar um questionário foi a mais parcimoniosa. No 2º ciclo participaram 10 alunos e no 3º Ciclo 13 alunos, uma vez que estes tiveram a autorização do encarregado de educação.

Seguidamente apresento uma narrativa do processo realizado no 2º e no 3º ciclos no âmbito das Práticas Educativas II e III, tendo em vista o saber em ação onde a psicologia cultural da educação musical surge como meio para compreender a forma e o alcance do contexto cultural e as respetivas implicações na prática da educação musical (González-Moreno, 2011).

3.3.1 Somos backpackers

As aulas de Educação Musical do 2º Ciclo foram construídas em torno de uma narrativa acerca de uma viagem cultural em Portugal “De região em região”, onde os alunos eram *backpackers* (mochileiros) e iam simbolicamente visitar em cada aula uma região do nosso país conhecendo um pouco do folclore, das formas musicais, instrumentos e grupos musicais. Através de um PowerPoint com o mapa, foram trabalhados os conteúdos e as competências previstos para o ano de escolaridade e de acordo com o currículo. Procurei igualmente articular a música tradicional portuguesa com os trabalhos de Vianna da Mota, Luís de Freitas Branco e Fernando Lopes Graça e a sua importância no panorama musical português. A região que foi o centro da viagem foi os Açores, uma vez que o tema do instrumental a ser apresentado nas festas de Natal era desta região.

Já no 3º Ciclo escolhi o tema “Pop/Rock” onde viajamos entre Portugal, Reino Unido e Estados Unidos da América, procurando estabelecer relações histórico-musicais entre estes países e sublinhar as questões de contracultura que se refletiram na música da época. Optei por abordar o tema por décadas iniciando na de 90 e depois em analepse para a década de 50. Todas as sessões foram apoiadas igualmente por um PowerPoint e painel de apoio, estabelecendo pontes com músicos/compositores eruditos portugueses como Miguel Graça Moura, António Pinho Vargas ou compositores como José Cid e Rui Veloso.

A narrativa assumiu uma função organizadora da experiência atendendo à sua sequencialidade e cujo significado depende da configuração como um todo (objetivo, ação, cena e ator) tornando compreensível a realidade. Há uma predisposição inata e primitiva para a compreensão da narrativa pelos alunos de modo a que esta seja interpretada e usada rapidamente (Bruner, 1990) e assim “os miúdos independentemente da idade que tenham, eles têm um percurso histórico todo ele feito por narrativas (...) e desde crianças que lhes contam histórias” (par estágio Patrícia, 2013, p.4, anexo H).

3.3.2 Coordenadas locais

O Estatuto canónico da psicologia comum mostra-nos como as aulas são ou devem ser e por isso estas têm uma duração semanal de 90 minutos em ambos os Ciclos de ensino, iniciando com o registo do sumário da aula anterior e das faltas de material. Em simultâneo ouve-se uma faixa instrumental como música de fundo de modo a introduzir o tema dessa mesma aula. Seguidamente reservo 10 minutos para a apresentação dos trabalhos de casa, 10 minutos para uma parte cultural e expositiva e o restante tempo destina-se ao fazer música. Nos 10 últimos minutos da aula, forneço um feedback ponderado sobre as aprendizagens realizadas e desafio a turma a pesquisar em casa sobre uma curiosidade, por exemplo festival de Vilar de Mouros ou quem foi Michel Giacometti. Na aula seguinte inicio com uma música de fundo que se relacione com a curiosidade que os alunos foram investigar para casa e dou-lhes (na altura certa) o espaço para que eles façam o momento expositivo da aula e que se descentrem de mim. Seguidamente colocam na parede os trabalhos de casa (anexo I). Apesar disto, nem sempre aconteceu assim e questioneei os participantes sobre quais foram as falhas da metodologia e das minhas aulas. E percebo que estas dependeram do Mundo externo que modificou os meus/ nossos desejos e que será analisada em dois vetores: os outros e as turmas. Em primeiro lugar o facto da Prática Educativa II começar em Outubro os alunos “já tinham tido 4 ou 5 aulas com outra professora (a cooperante) (par de estágio Joaquim,2013,p.3,anexo G), mas também o facto de termos de responder aos concertos de Natal e às aulas de supervisão porque “o espaço de tempo era muito curto, o instrumental tinha que estar montado, toda a situação da supervisão que condiciona sempre” (par estágio Alice, 2013,p.7, anexo G). Concluindo “A música é como se fosse um polvo com milhentas pernas e que vai tocar tudo que se passa connosco

pela nossa vida fora e aqui vamo-nos debater com o tempo que é dedicado à música que é extremamente curto (...) e cada vez há menos a música no 3º ciclo, (...) são situações que nos ultrapassam completamente “ (Docente Cooperante 2ºCiclo,2013,p.1,anexo F).

Numa outra perspectiva de análise, o comportamento das turmas ao longo do tempo também dita o funcionamento das aulas e por isso no 2º Ciclo “Eu acho que não deve ter sido por falha tua, porque as coisas foram trabalhadas e eles naquela aula perceberam, na aula seguinte já não lembravam” (par estágio Alice,2013, p.7, anexo G) e no 3º Ciclo “eu penso que tem a ver mais com o aproveitamento da turma em consequência de alguns comportamentos que têm sido visíveis.” (par estágio Patrícia,2013, p.3, anexo H).

Quando iniciei a metodologia no 2º ciclo, os meus pares de estágio não acreditavam que a esta fosse funcionar [facto esperado por mim e também porque esse era o meu receio] e referiram que “no início eu pensei que ia ser tudo um bocado infantil para eles” (par de estágio Joaquim,2013,p.1,anexo G) e “inicialmente parecia que não iam querer entrar nessa viagem. Mas acho que conseguiste levá-los, envolvê-los, pô-los a procurar, a falar sobre a música, “(par estágio Alice, 2013,p.2, anexo G) apesar de haver uma resistência à música tradicional porque “há um tabu qualquer associado” (par estágio Alice,2013, p.3, anexo G) [Afinal não era só eu que pensava isto. E o tabu existe nos professores?]. Já no 3ºCiclo a docente cooperante e par de estágio acreditam no funcionamento da metodologia pelo “facto de estares a contar uma história e de eles terem essa noção eu acho que eles entregam-se muito mais” (par estágio Patrícia, 2013,p.1, anexo H) e por isso “foi neste grupo motivadora” (Docente Cooperante 3ºciclo,2013,p.1,anexo F). Este facto veio de encontro aos meus desejos também reforçado pela experiência na prática II. Contudo eu estava apreensiva pela questão da idade dos alunos (14,15 anos) e porque já não deveriam ter o hábito de ouvir histórias contadas pelos professores.

No que aos conteúdos curriculares concerne, todos os entrevistados concordaram com o facto de estes terem sido trabalhados e as atividades estarem interligadas pois “Houve um fio condutor que é o importante neste trabalho com os miúdos” (Docente Cooperante 2ºCiclo,2013,p.3,anexo F) embora no 3ºCiclo “é um conceito um bocado mais alargado, mais livre e por isso mesmo também mais difícil” ao nível dos conteúdos (Docente Cooperante 3ºCiclo,2013,p.1,anexo F).

No que concerne às estratégias (PowerPoint, a história e colocar trabalhos na parede) e à sua adequação ou inadequação, foi referido por todos que estas têm sido “adaptadas às situações porque a mesma estratégia para uma mesma situação às vezes não resulta” (Docente Cooperante 3ºCiclo, 2013,p.1,anexo F). Os alunos do 3º Ciclo referem “que fizeram com que eu ficasse mais interessado” e “porque se não tivesse isso as aulas iam ser muito aborrecidas e assim tem piada e nós entendemos bem as coisas” (dos questionários). Os alunos do 2º Ciclo reforçam esta ideia concluindo que “o PowerPoint estava bem feito, o material da parede ajudava a conhecer novas coisas” e “porque comecei a gostar das aulas e a ter mais empenho” (dos questionários).

Quer no 2º quer no 3º Ciclos o PowerPoint foi visto como um eixo estruturante porque no “PowerPoint tinhas um autêntico jogo, parecia quase um *site* em que tu clicas nas coisas, abre-te vídeos” e “eles sentiram que (...) podiam andar a viajar” (par de estágio Joaquim,2013,p.3 e 4,anexo G). Relativamente ao uso da parede como baú de recordações, esse objetivo parece ter sido alcançado no 2º Ciclo uma vez que “o uso da parede é extremamente visual e remete para as memórias das aulas anteriores, (...) e os alunos também tinham a oportunidade de colar lá a parte deles, os trabalhos deles” (par de estágio Joaquim,2013,p.2,anexo G). Contudo no 3º Ciclo e relativamente ao uso da parede este funcionou menos bem porque apenas pude usar um painel (e não a parede) e logo “é a coisa menos conseguida também porque não há tempo para o explorar (...) e não está a ser aproveitado como podia ser” (Docente Cooperante 3ºCiclo,2013,p.1,anexo F).

Como aspetos positivos desta orientação metodológica apontam o aspeto longitudinal e o fator surpresa que lhes cria “sempre uma expectativa para a aula seguinte de “-o que é que a professora nos vai trazer hoje?” (par estágio Patrícia, p.3, anexo H). Para além disso foi apontado como mais-valia a escolha e a presença constante das palavras “viagem” e “história” pelo envolvimento da turma e a sua familiaridade com os termos o que “muda logo a maneira como eles estão a encarar tudo, o trabalho que eles têm que fazer” (par estágio Patrícia, p.3, anexo H) e “ao longo das aulas eles foram dizendo “-Ei vamos lá” e já sentiam mesmo que iam viajar e que iam para aquela zona” (par de estágio Joaquim,2013,p.2,anexo G).

Relativamente aos aspetos menos positivos da metodologia não foram apontados problemas, com exceção de questões relacionadas com o estatuto canónico e com o mundo externo, anteriormente abordadas.

Questionei os entrevistados acerca das minhas falhas enquanto profissional e as docentes cooperantes concordaram que eu deveria “ganhar um pouco mais de confiança na tua execução vocal porque não tens dificuldade por aí além” (Docente Cooperante 3ºCiclo,2013,p.2,anexo F) e que deveria investir nas “competências vocais que poderão ser melhoradas para uma otimização da sua atuação” em termos futuros (Docente Cooperante 2ºCiclo,2013,p.4,anexo F), pois seria uma forma de combater o desgaste vocal e de obter uma firmeza na voz. Tal melhoraria a interação com a turma e o rendimento da mesma, e por isso “se a minha voz não está bem, eu psicologicamente fico afetada e tenho que ter um autocontrole muito grande para que isso depois não interfira na minha relação com os miúdos “ (Docente Cooperante 2ºCiclo,2013,p.4,anexo F). [Curiosamente nunca tinha refletido sobre isto, no que estará para lá de uma voz mas que intrinsecamente se reflete nela, seja na voz falada ou na voz cantada. Nunca tinha observado sobre esta perspetiva porque e parafraseando a docente cooperante “acho que as pessoas ainda não dão a importância à voz na sala de aula”.] Outras falhas foram notadas nomeadamente “Inicialmente um bocadinho de palavras a mais, mas tu própria foste reformulando” (par estágio Alice, 2013,p.4, anexo

G) o que também foi notado pela Docente Cooperante do 2º Ciclo. No 3º Ciclo esta questão não foi apontada mas sim a necessidade de melhorar o acompanhamento harmónico no sentido de “praticar teclado” (Docente Cooperante 3ºCiclo,2013,p.2,anexo F).

Sobre a viabilidade de futuramente se reproduzir a metodologia e as estratégias no 2º e 3º Ciclos ou em qualquer outro contexto educativo, houve unanimidade nos participantes. Então os pares de estágio afirmam “Mas eu punha já no 1º ciclo (...) é a idade melhor para cortar esse tal tabu “(par estágio Alice, 2013,p.10, anexo G); mas um par de estágio encontra-se reticente relativamente ao 3º Ciclo porque “se usares a mesma linguagem não sei porque esses já são mais crescidos” (Joaquim,2013,p.8,anexo G) [Eu também tinha estas dúvidas e o que me quer parecer é que este estudo não confirma.]

Relativamente ao 3º Ciclo a Docente Cooperante afirma que é possível e no 1º Ciclo também, mas que poderá ser problemático no 2º Ciclo pois “a meu ver é mais exigente porque há imensos conteúdos a serem abordados, com os meus alunos gosto que eles fiquem bem preparados ao nível da leitura.” (Docente Cooperante 3ºCiclo,2013,p.3,anexo F) [Pelo exposto neste estudo, esta crença não é apoiada]. E por fim “ esta forma de ensinar resulta em qualquer ciclo. (...), desde muito cedo eles têm o contacto com a narrativa ou seja mesmo até no 3º ciclo. (...) porque como eles têm contacto desde sempre e eles ao sentirem-se familiarizados, (...) é um suporte para qualquer novidade que lhes possas dar..” (par estágio Patrícia, 2013,p.4, anexo H).

Em suma, cada vez mais a minha crença vai no sentido de que o facto de contarmos uma história de forma interativa poderá ser uma estratégia transversal a todos os ciclos de ensino.

Como constituinte da psicologia comum, as características de personalidade salientaram-se quer no 2º quer no 3º ciclo como o ânimo” e passaste esse ânimo para eles, eu acho que até foi por aí que eles responderam” (par de estágio Joaquim.,2013,p.7,anexo G), mas “É o modo como tu a aplicas e o entusiasmo que pões nela (refere-se à narrativa) ”. Porque “Qualquer

estratégia só vai resultar se tu mostrares que estás a viver aquilo que estás a dizer, (...) é a tua pessoa que ali está.” (Docente Cooperante 3ºCiclo,2013,p.1,anexo F). Pelo referido as “competências sociais acabam por se ligar às competências musicais, a forma como os (referia-se aos alunos) chamava à atenção por algo menos bom que estivessem a fazer era feito com muito tato e efetivamente as suas competências sociais sobressaíram” (Docente Cooperante 2ºCiclo,2013,p.4,anexo F). [Curiosamente quando decidi fazer este estudo não dei importância à forma como os traços de personalidade influem na prática nem sequer pretendia com isto salientar essas minhas características. Não me tinha apercebido do quanto nós estamos expostos para os outros (ou não queria perceber). Mas é de facto um processo de tomada de consciência das questões envolvidas na prática educativa. Fica um bom mote para reflexões ou estudos futuros.]

Para além do ânimo e da forma como se apresentam as questões, a motivação surgiu como outro fator, ainda que não seja de personalidade mas muito ligado à pessoa porque “Depois houve uma grande vontade sua em fazer e isso permitiu a solidificação dessas mesmas estratégias” (Docente Cooperante 2ºCiclo,2013,p.2,anexo F). Para além disto a flexibilidade em adaptar estratégias emergiu “em busca da melhor estratégia, o que funcionava melhor mesmo que por vezes fosse por tentativa e erro” (par estágio Patrícia,2013, p.1, anexo H) o que à luz de Bruner é instrutivo e parte da construção da aprendizagem.

Em síntese “ story is a means of sense making , a way in and through wich we represent, interrogate and interpret experience and come to know ourselves and others.” (Barrett & Stauffer, 2012, p.1).

Conclusão

Fez-me sentido sistematizar uma prática metodológica que tenho vindo a desenvolver na minha prática profissional e que intencionalmente decidi implementar nas Práticas Educativas II e III, com o intuito de aprofundar o conhecimento, limar as dificuldades e melhorar a forma de ação.

Este estudo indagou como adaptar e aplicar um pressuposto teórico, concretizando os princípios curriculares tendo como pano de fundo as exigências da sala de aula, indo ao encontro das experiências prévias dos alunos, tentando catalisá-las em novos conhecimentos.

Tal não seria possível sem os participantes das Práticas Educativas, que me forneceram no quotidiano uma riqueza e diversidade experienciais, contribuindo para a minha formação como pessoa e como docente.

No 2º e 3º Ciclos de uma forma global todos os participantes estão em consonância, quando eu esperava encontrar grandes divergências entre ciclos. Consequentemente a metodologia funcionou em ambos os contextos, apesar das descrenças iniciais, e os participantes acreditam ser possível replicá-la no 1º Ciclo ou noutros contextos educacionais. Salientam o caráter longitudinal, a presença constante dos conceitos viagem e história, que constituem ingredientes necessários ao fator surpresa, expectativa e motivação dos alunos. Relativamente às falhas, estas ligam-se a fatores externos como o tempo dedicado à música, a organização de festas, aproveitamento das turmas e a supervisão. Em termos intrínsecos a mim como profissional, foi apontada a necessidade de investir nas competências vocais e na prática de teclado para uma otimização da ação.

As estratégias agilizadas foram consideradas por todos como adequadas (história, PowerPoint, imagens na parede), interligando as sessões e sugerindo a transversalidade entre ciclos. O uso da parede resultou no 2º Ciclo por ser

visual e interativo, mas tal não se verificou no 3º ciclo por ser apenas um painel.

Não tinha intenção de me estudar a mim própria e de me expor, apenas fez-me sentido sistematizar uma ação educativa (a metodologia narrativa) com contornos diferenciados como forma de auxiliar outros profissionais que necessitem de fazer caminhos alternativos.

Este estudo apresenta como limitações o facto das Práticas Educativas terem a duração de apenas quatro meses o que confina a exploração desta forma de ação e o facto de ter recolhido os dados no 3º Ciclo ainda o processo não estava concluído. A subjetividade inerente à observação participada pode ser uma desvantagem pela minha presença no contexto e contacto com os entrevistados bem como interferir na seleção e triangulação dos dados.

Na minha opinião, investigações futuras deveriam incidir na importância da voz na sala de aula e na forma como uma melhoria nas competências vocais influirá no rendimento versus relacionamento com os alunos. Para além disto seria importante definir e perceber se existe um perfil de professor de educação musical capaz de otimizar esta forma de ação, uma vez que foram referidas características como o ânimo, motivação, flexibilidade em adaptar estratégias e competências sociais.

Por último sugere-se a criação de uma secção de um manual interativo que declaradamente explore de forma narrativa e participada a música nacional, a tradicional e a pop/rock, tendo em vista as possíveis interligações. Saliento estas questões pois verifico que estas são pouco exploradas nos manuais e deveriam ser, pois está em jogo a formação da identidade cultural dos nossos alunos.

Como educadores devemos promover oportunidades para explorar e fazer música sob diversas perspetivas, desbravando reflexões metodológicas, procurando chegar aos nossos alunos.

Reflexão final

Neste meu diário de bordo, relatório de estágio, trouxe um olhar sobre a minha evolução e os sentires ao longo das Práticas Educativas I, II e III.

Registei as minhas observações acerca dos locais por onde passei e das turmas com as quais estagiei, descrevendo de forma fundamentada um quotidiano vivido na lecionação, registando as minhas impressões e expectativas, que estavam um pouco acima no 2º e 3º ciclos no que respeita ao fazer música. Esta foi uma das aprendizagens que tive de realizar; aprender a balancear as minhas expectativas com a realidade das turmas.

Neste registo descrevi as atividades de forma contextualizada, demonstrando estratégias que procurei experimentar no 2º e 3º Ciclos sendo estas mais comuns ao 1º Ciclo.

Curiosamente contrapondo as experiências nestes três ciclos, gostaria de dizer que colocar as crianças a cantar no 1º ciclo foi uma tarefa muito fácil quase que natural e que não esperava que no 3º ciclo fosse uma tarefa árdua pelo desconforto que os alunos sentem. Olhando em retrospectiva, outra questão curiosa verifico com as atividades de composição, uma vez que consegui realizar mais atividades destas no 1º ciclo do que nos ciclos seguintes. Coloco a questão porquê esta disparidade? Quanto a mim para além da pressão que existe no 2º e 3º ciclos, no 1º ciclo a carga horária votada à expressão musical é muito maior e esta para mim é a principal diferença.

Fez-me sentido no projeto de investigação sistematizar uma prática como um possível caminho para outros docentes, uma vez que as aprendizagens quer nas Práticas Educativas ou em qualquer outro contexto fazem-se partilhando e trabalhando em rede.

Este caminho constituiu uma oportunidade de esclarecer dúvidas, revalidar práticas, modificar planos; uma oportunidade de, com um sorriso nos lábios, aprender com todos aqueles que estiveram comigo neste processo,

especialmente as crianças que me receberam bem e me conquistaram desde o primeiro ano de escolaridade ao nono ano. Sim, tive a sorte de nas Práticas Educativas ter acompanhado os níveis de ensino cobertos pelo Ensino Básico.

Acaba aqui este périplo e levo nas minhas memórias tudo de quanto bom aprendi e me ensinaram, mas também fica a certeza de que muito ficou por dizer e que muito ficou por fazer ou muito mais há ainda a fazer.

E agora, continuando a minha viagem de olhos bem firmes no horizonte, dou por mim a carregar numa mão uma bússola, e noutra mão, uma pesada bagagem, adquiridos neste caminho de seis anos.

Novas viagens me esperam, bem sei.

BIBLIOGRAFIA

Adler, A.(2012). Rediscovering musical identity through narrative in pre-service teacher education In Barrett, M. & Stauffer, S. (2012). *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education*. New York: Springer.

Afonso, A. & Ramos, E. L. V. (2007). Estado - nação, educação e cidadanias em transição. *Revista Portuguesa de Educação*, 20 (1), pp. 77-98.

Barrett, M. & Stauffer, S. (2012). Resonant Work: toward an ethic of narrative research In Barrett, M. & Stauffer, S. (2012). *Narrative Soundings: An Anthology of Narrative Inquiry in Music Education*. New York: Springer.

Bruner, J. (1990). Actos de significado-para uma psicologia cultural. (V. Prazeres, Trad.). Lisboa: Edições 70. Bruner, J. (2001). A cultura da educação. (A.G. Marcos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Bruner, J. (2001). A cultura da educação. (A.G. Marcos, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Canário, R. (1994). Eco: um processo estratégico de mudança. In R. d' Espiney, & R. Canário (Org.). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projeto ECO, 1986-1992. Experiências e reflexões*. Lisboa: IIE.

Carminatti, J. & Krug, J. (2010). A prática do canto coral e o desenvolvimento de habilidades sociais. In *Pensamiento Psicológico*, (7),14, pp.81-96.

Conselho Geral (2011). *Projeto Educativo Agrupamento Vertical de Escolas de Leça da Palmeira/ Santa Cruz do Bispo*. Leça da Palmeira: Agrupamento de Escolas.

Conselho Geral (2012). *Projeto Educativo Agrupamento de Escolas de Rio Tinto*. Rio Tinto: AVERT.

Conselho de Turma (2011). *Plano Curricular de Turma*. Leça da Palmeira: comunicação pessoal.

Costa, P. (2008). Coro Juvenil – uma alternativa para a educação musical dos adolescentes. Patrícia Costa. Cadernos do colóquio, (9), 1, consultado em 4/04/2013 através da fonte <http://www.seer.unirio.br/index.php/coloquio/article/view/226>

Costa, P. (2009). A expressão cénica como elemento facilitador da performance no coro juvenil. *Per musi*, 19, pp. 63-71.

Docente Cooperante 2ºCiclo (2013). Entrevista semiestruturada. Leça da Palmeira: comunicação pessoal.

Docente Cooperante 3ºCiclo (2013). Entrevista semiestruturada. Rio Tinto: comunicação pessoal.

Eisner, E.E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? Currículo sem fronteiras, (8), 2, pp. 5-17.

Estevão, C.V. (2009). Educação, globalização e novas desigualdades. Sentidos de escola e profissionalidade docente. In Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia. Braga: Universidade do Minho.

Ferreira-Alves, J. & Gonçalves, O. F (2001). Educação Narrativa de Professores. Coimbra: Quarteto Editora.

Fortin, M.F. (2003). O Processo de Investigação: Da concepção à realização. (N. Salgueiro, Trad.). Camarate: Lusociência.

Giga, I. (2004). A educação vocal da criança. 6, *Revista Música, Psicologia e Educação*, pp.69-80.

Gingras, F.P (2003). A sociologia do conhecimento In Benoît Gauthier (2003). *Investigação social: da problemática à colheita dos dados*. (N. Salgueiro & M.H. Gameiro, trads.). 3ª ed., Loures: Lusociência.

Godinho, J. C. (2001). Tocar-na-assistência e ouvir-na-assistência: Os efeitos no contexto da representação mental da música. *Revista de Educação Musical*. 3, pp. 17-30.

Godinho, J.C. & Nunes de Brito, M.J. (2010). As artes no jardim-de-infância. Texto de apoio para educadores de infância. Lisboa: Ministério da Educação Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

González-Moreno, P.A. (2011). A cultural psychology of music education. *Music Education Research*, 13, 4, pp. 479-482 consultado em 03/05/2013 através da fonte <http://dx.doi.org/10.1080/14613808.2011.632159>

Landis, B. & Carder, P. (1972). The Eclectic Curriculum In *American Music Education*, pp. 71-107 consultado em 26/06/213 através da fonte <http://pt.scribd.com/doc/6314838/Correntes-Pedagogicas-Tradicionais-I-Texto-Apoio>

Lei de Bases do Sistema Educativo (2005). Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto consultado em 1/05/2012 através da fonte <http://www.fenprof.pt/?aba=27&mid=115&cat=84&doc=1174>

Ministério da Educação (2001). Currículo Nacional do Ensino Básico – competências essenciais. 4ª ed, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação. Consultado em 1/04/2013 através da fonte [http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%20 1_CicloEB.pdf](http://sitio.dgicd.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/612/Prog%201_CicloEB.pdf)

Ministério da Educação (2001b). Música – orientações curriculares 3º ciclo do Ensino Básico. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação consultado em 1/02/2013 através da fonte <http://www.educacao.te.pt/images/programas/pdf/programa168.pdf>

Mota, G. (2007). A Música no 1º Ciclo do Ensino Básico – contributo para uma reflexão acerca do conceito de enriquecimento curricular. *Revista de Educação Musical*. 128 e 129, pp. 16-21.

Nilsson, B. & Folkestad, G.(2005). Children's practice of computer-based composition. (7), 1, pp.21-37.

Pacheco, J.A. (2009). Currículo: entre teorias e métodos. Cadernos de Pesquisa, (39), 137.

Pacheco, J.A. (2011). Currículo, aprendizagem e avaliação. Uma abordagem face à agenda globalizada. Revista Lusófona de Educação, 17, 75-90.

Par de estágio 2ºCiclo Alice (2013). Entrevista semiestruturada. Porto: comunicação pessoal.

Par de estágio 2ºCiclo Joaquim (2013). Entrevista semiestruturada. Porto: comunicação pessoal.

Par de estágio 3ºCiclo Patrícia (2013).Entrevista semiestruturada. Gondomar: comunicação pessoal.

Projeto Curricular Escola Básica de Montebello (2011). Porto: Comunicação pessoal.

Queiroz, D., Vall, J., Souza, A. & Vieira, N. 2007. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. R Enferm UERJ: Rio de Janeiro, 15, (2), pp.276-83.

Ribeiro dos Santos, M. (1999). Cruzar compreensões, confrontar estratégias e co-construir a intervenção In Bertão, A.M., Ferreira, M.S. &Ribeiro dos Santos, M. Pensar a escola sob os olhares da psicologia. Porto: Edições Afrontamento.

Shweder, R.A. & Sullivan, M.A.(1993). Cultural psychology: who needs it? Annual Review psychology, 44, pp.497-523.

Swanwick, K. (1979). A basis for music education. The NFER Publishing Company Ninth impression.

Teodoro, A. & Aníbal, G. (2007). A educação em tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas em Portugal. *Revista Lusófona de Educação*,10, 13-26.

Torres, L.L. (2008). Decifrando as dimensões simbólicas da organização: a escola como entreposto cultural. XV Colóquio AFIRSE – Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação.

Wuytack, J. & Palheiros, G. (1995). Audição Musical Ativa: Livro do professor. Porto: Associação Wuytack de pedagogia Musical.

Wuytack, J. (2008). Curso de pedagogia:1º grau. Porto: Associação Wuytack de pedagogia Musical.

Wuytack, J. (2011). Curso de pedagogia:4º grau. Porto: Associação Wuytack de pedagogia Musical.

ANEXOS