



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Maria Salomé Araújo Alves Dias

Operacionalização da Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico

Mestrado em Educação
Área de Especialização em Educação Artística

Trabalho efectuado sob a orientação do
Professor Doutor Carlos Alberto dos Santos Almeida

Fevereiro 2011

Dedico

Ao Vasco e ao Gonçalo

Resumo

O tema desta investigação prende-se com a crescente desmotivação dos alunos em relação à exploração de actividades relacionadas com a prática da Expressão Musical no 1ºCEB. Estas lacunas são diagnosticadas no 2º Ciclo do Ensino Básico, na disciplina de Educação Musical. Este trabalho baseia-se num conjunto de linhas metodológicas de ensino/aprendizagem, com o objectivo de dar um contributo para a minimização deste problema.

Trata-se de um Estudo de Caso sustentado numa metodologia mista, com o intuito de recolher informação sobre a valorização da expressão musical no 1º Ciclo do Ensino Básico. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas, à coordenadora do 1ºCEB e à subcoordenadora do 2º CEB do Departamento das Expressões, questionários aos professores do 1º Ciclo (n=51), que integram o Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa em Santa Maria da Feira, e análise documental às planificações das actividades lectivas dos respectivos professores. O quadro teórico incluiu o aprofundamento de questões relacionadas com a importância da Expressão Musical quer no currículo quer para a formação global das crianças. Os principais resultados do estudo demonstraram que não é dada grande relevância à área das expressões artísticas no processo ensino/aprendizagem, sendo a Expressão Musical abordada de forma superficial devido à falta de formação dos docentes e prioridade que os mesmos dão às áreas consideradas principais. Conclui-se que a Expressão Musical, é abordada apenas para desenvolvimento de actividades lúdicas.

Palavras-Chave: Expressão Musical; Currículo; Formação de Professores

Fevereiro 2011

Abstract

The theme of this research is related to the increasing demotivation of students in relation to exploration activities related to the practice of Musical Expression in an elementary school. These gaps are diagnosed in the 2nd Cycle of Basic Education in the subject of Music Education. This work is based on a set of methodological lines of teaching and learning, with the aim of giving a contribution to minimizing this problem.

This is a Case Study sustained in a mixed methodology, in order to gather information about the appreciation of musical expression in the 1st Cycle of Basic Education. Semi-structured interviews were conducted to the elementary school Coordinator and to the 2nd CEB Sub-coordinator of the Department of Expressions, surveys were carry out to teachers of the 1st cycle (n = 51) that comprise the Group of Schools Fernando Pessoa in Santa Maria da Feira, and document analysis was made to flat pattern of teaching activities of staff. The theoretical framework included the exploration of issues related to the importance of Musical Expression in both curriculum and overall formation of children. The main study results demonstrated that it isn't given great importance to the area of artistic expression in the teaching / learning, being the Musical Expression addressed in a superficial manner because of the lack of teacher training and the priority given to subjects considered key areas. It follows then that the Musical Expression is only addressed to recreational activities.

Keywords: Musical Expression, Curriculum, Teacher Training

February 2011

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível sem as valiosas sugestões, críticas e apoio permanente do Professor Doutor Carlos Almeida, meu orientador, a quem quero aqui expressar os meus agradecimentos.

À coordenadora do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa e à subcoordenadora do 2º Ciclo do Ensino Básico do departamento de Expressões do mesmo Agrupamento, expresso a minha gratidão pela forma como me receberam, pela disponibilidade e pela partilha enriquecedora que me proporcionaram.

À Conceição pela amizade e pelo tempo disponibilizado para a leitura deste estudo.

À Margarida pela disponibilidade na tradução do resumo.

À Susete e à Ivone, pela disponibilidade, confiança, apoio e amizade.

Os meus sinceros agradecimentos a todos.

Índice Geral

| | |
|---|-----|
| RESUMO | I |
| ABSTRACT | III |
| AGRADECIMENTOS | V |
| ÍNDICE GERAL | 1 |
| ÍNDICE DE TABELAS | 4 |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | 5 |
| | |
| CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO | 7 |
| 1.0. Introdução e finalidades | 7 |
| 1.1. Contexto de investigação | 7 |
| 1.2. Problema da investigação | 8 |
| 1.3. Pertinência da investigação | 9 |
| 1.4. Questões da investigação | 9 |
| 1.5. Finalidades da investigação | 10 |
| 1.6. Conceitos – chave | 10 |
| 1.7. Sumário | 10 |
| | |
| CAPITULO II – REVISÃO DA LITERATURA | 11 |
| 2.0. Introdução e Finalidades | 11 |
| 2.1. A Expressão Musical no Currículo do 1º CEB | 11 |
| 2.2. A formação dos professores generalistas no ensino da Expressão Musical | 16 |
| 2.3. Importância da Música no desenvolvimento global da Criança | 20 |
| 2.4. Práticas Educativas em Expressão Musical no 1º CEB | 25 |
| 2.5. Sumário | 31 |

| | |
|--|----|
| CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO | 33 |
| 3.0. Introdução e Finalidades | 33 |
| 3.1. Selecção da Metodologia | 33 |
| 3.2. Características do Estudo de Caso | 34 |
| 3.2.1. Vantagens | 37 |
| 3.2.2. Desvantagens | 37 |
| 3.3. Instrumentos de recolha de dados | 38 |
| 3.3.1. Entrevista | 39 |
| 3.3.1.1. Categorias | 42 |
| 3.3.2. Questionário | 44 |
| 3.3.3. Notas de Campo | 45 |
| 3.3.4. Análise documental | 46 |
| 3.4. Plano de acção | 46 |
| 3.4.1. Localização da investigação | 47 |
| 3.4.2. Definição e constituição da amostra | 48 |
| 3.5. Análise de dados | 49 |
| 3.5.1. Triangulação | 49 |
| 3.5.2. Questões éticas | 50 |
| 3.6. Sumário | 51 |
| | |
| CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS | 53 |
| 4.0. Introdução e Finalidades | 53 |
| 4.1. Exposição dos resultados dos questionários | 53 |
| 4.1.1. Caracterização da amostra | 53 |
| 4.1.2. A prática da Expressão Musical no 1ºCEB | 56 |
| 4.1.3. Motivos justificativos para a aplicabilidade da Expressão Musical | 59 |
| 4.2. Análise das Entrevistas | 62 |
| 4.3. Sumário | 64 |

| | |
|--|-----|
| CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO | 65 |
| 5.0. Introdução e Finalidades | 65 |
| 5.1. A valorização da Expressão Musical no 1ºCEB | 65 |
| 5.2. A Música nas Actividades de Enriquecimento Curricular | 69 |
| 5.3. Sumário | 72 |
| | |
| CAPÍTULO VI – RESULTADOS E CONCLUSÕES | 73 |
| 6.0. Introdução e Finalidades | 73 |
| 6.1. Sumário dos capítulos | 73 |
| 6.2. Importância que o professor generalista atribui à Expressão Musical | 74 |
| 6.3. Formação dos professores na educação artística | 76 |
| 6.4. Práticas pedagógicas/orientações curriculares | 77 |
| 6.5. Limitações do estudo | 78 |
| 6.6. Implicações para futuras investigações | 79 |
| | |
| BIBLIOGRAFIA | 81 |
| LEGISLAÇÃO | 87 |
| ANEXOS | 89 |
| ANEXO I - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AO DIRECTOR DO AGRUPAMENTO | 91 |
| ANEXO II - QUESTIONÁRIO | 95 |
| ANEXO III - GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA | 101 |

Índice de Tabelas

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Temas e objectivos da entrevista | 40 |
| Tabela 2 - Tipos de Músicas mais Exploradas | 58 |
| Tabela 3 – Categoria I – Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à importância da Expressão Musical | 62 |
| Tabela 4 - Categoria II – Opiniões dos entrevistados quanto ao processo ensino/aprendizagem | 62 |
| Tabela 5 – Categoria III – Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à articulação da Expressão Musical com as restantes áreas..... | 62 |
| Tabela 6– Categoria IV – Opinião dos entrevistados quanto à formação | 63 |
| Tabela 7 – Análise quantitativa do conteúdo das entrevistas | 63 |

Índice de Gráficos

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Distribuição da Amostra por Sexo | 53 |
| Gráfico 2 - Distribuição da Amostra por Idades..... | 54 |
| Gráfico 3 - Distribuição da Amostra por Tempo de Serviço..... | 54 |
| Gráfico 4 - Distribuição da Amostra pela Formação Profissional..... | 55 |
| Gráfico 5 - Distribuição da Amostra por Habilitação Académica | 55 |
| Gráfico 6 - Distribuição dos Professores por ano de Escolaridade..... | 55 |
| Gráfico 7 - Importância da Prática de Expressão Musical no 1.º Ciclo | 56 |
| Gráfico 8 - Tipo de Actividades Desenvolvidas na Área da Música..... | 56 |
| Gráfico 9 - Condicionantes da Implementação da Expressão Musical | 57 |
| Gráfico 10 - N.º de Horas Dedicadas à Expressão Musical..... | 57 |
| Gráfico 11 - Frequência com que Promove Actividades com outras Instituições..... | 57 |
| Gráfico 12 - Recursos Utilizados..... | 58 |
| Gráfico 13- Importância da Expressão Musical no Currículo do 1.º CEB | 59 |
| Gráfico 14 - Conhecimento do Programa de Expressão Musical | 59 |
| Gráfico 15 - Uso da Expressão Musical para Promover a Interdisciplinaridade..... | 60 |
| Gráfico 16 - Motivação para Leccionar a Expressão Musical | 60 |
| Gráfico 17 - Formação para Leccionar a Expressão Musical | 61 |
| Gráfico 18 - Importância da Expressão Musical para o Desenvolvimento da Criança | 61 |
| Gráfico 19 - Uso do Playback na Área da Expressão Musical..... | 61 |

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO

1.0. Introdução e finalidades

Este capítulo aborda o contexto e o problema da investigação, inclui igualmente as questões chave formuladas para este estudo, assim como, informação introdutória relacionada com a Educação Artística, e em particular com a Expressão Musical no 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB). O capítulo apresenta igualmente as finalidades da investigação e conceitos chave.

1.1. Contexto de investigação

Como professora com formação no âmbito da Educação Artística, especificamente em Educação Musical, tenho vindo a reflectir com outros professores da mesma área científica sobre questões que surgem no processo de ensino aprendizagem, nas aulas de Expressão Musical no 1º CEB, uma vez que os alunos chegam ao 2º CEB com algumas limitações ao nível da prática da Educação Musical.

O meu particular interesse é investigar a forma como o professor generalista desenvolve a Expressão Musical neste nível de ensino, mais concretamente no Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa em Santa Maria da Feira, uma vez que se tem observado que as crianças não possuem as competências essenciais previstas para o 1ºCEB, pois os professores evitam tratar os conteúdos musicais como forma de se prevenirem contra eventuais erros, o que faz com que em muitos casos não abordem a Expressão Musical ou fazem-na com elevadas limitações, (Almeida, 2001). Como advoga Wuytack & Palheiros (1995, p.9), *a educação musical e, em particular, a audição, são frequentemente subvalorizados no ensino*. Assim, e se a Expressão Musical tem valor e deve ser trabalhada, então é necessário criar condições para que esta se traduza numa prática permanente nas escolas, apesar de esta não ser o único espaço de formação musical das crianças e dos jovens, é sem dúvida um dos mais importantes, (idem, 1995).

Como consta nas Orientações Programáticas do 1º Ciclo (Vasconcelos, 2006, p.5), o grande objectivo do ensino da música no 1ºCEB é o desenvolvimento da literacia musical, que para *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.*

Deste modo, é necessário repensar na formação de professores neste grau de ensino, pois segundo André (2008), o professor generalista do 1ºCEB desempenha um papel decisivo no desenvolvimento da literacia artística dos seus alunos pelo que é essencial que, ao longo da sua formação inicial adquira conhecimentos sobre as diferentes linguagens artísticas para que assim, possa planificar e experimentar novas metodologias. Assim, o professor é chamado a desempenhar uma complexidade das funções, adquirindo a sua actividade uma relevante importância social.

Segundo o Decreto-Lei 6/2001, no que respeita à reorganização curricular do Ensino Básico, a formação musical deve iniciar-se no 1ºCEB e prolongar-se pelos restantes níveis de ensino na escolaridade obrigatória, para que desta forma possa ser conferido um conjunto de conhecimentos musicais, mas na realidade, como refere Costa & Lobo (2002) o ensino da música encontra-se *reduzido à boa vontade de cada professor do 1º Ciclo*, (p.1).

De acordo com as competências essenciais no Currículo Nacional do Ensino Básico (2001, p.149), *A vivência Artística (...) contribui para a construção da identidade pessoal e social, exprimem e enformam a identidade nacional, permitem o entendimento das tradições de outras culturas e são uma área de eleição no âmbito da aprendizagem ao longo da vida.* Tomando como referência Figueiredo (2004, p.56), o professor generalista deve ser *responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular*, verificando-se que estas, têm sido abordadas superficial e insuficientemente pelos mesmos. Consequentemente as crianças chegam ao 2º CEB com poucas vivências artísticas no âmbito da música.

1.2. Problema da investigação

Como professora de Educação Musical no 2º CEB, tenho verificado que as crianças apresentam bastante relutância quando são solicitadas para participarem em determinadas actividades musicais, nomeadamente: actividades de canto, reproduções corporais e actividades de audição.

Neste sentido, o problema que levanto para este estudo, prende-se com a ausência de competências, ao nível da Expressão Musical, dos alunos quando ingressam no 2º CEB

Apesar de já terem sido diagnosticadas, estas fragilidades ainda persistem. Como referem Wuytack & Palheiros (1995) e Almeida (2001), esta situação verifica-se na ausência frequente de uma prática musical no ensino genérico, especialmente significativa no 1ºCEB, sendo esta orientada por professores que no geral possuem uma formação insuficiente nas áreas artísticas. Estes reconhecem que, apesar da disciplina de Educação Musical ser importante no currículo deste nível de ensino, demonstram um desconhecimento pelo programa, como também não se sentem preparados para leccionarem esta área, sendo por isso um factor condicionante do seu ensino. Deste modo, e apesar da Expressão Musical necessitar de ser valorizada e promovida dentro do contexto educativo, constata-se que muitos professores não pensam assim, ou pelo menos não conhecem estratégias de ensino - aprendizagem que os ajudem a abordar esta área. Segundo Palheiros e Encarnação (2007, p.29), *a prática musical continua a ser muito reduzida e a música não é ensinada com regularidade, (...), os professores do 1º ciclo possuem, geralmente, uma formação musical insuficiente e, em consequência, revelam bastante insegurança no ensino da música.*

1.3. Pertinência da investigação

Este estudo é pertinente, na medida em que, através dele, procuraram-se respostas e soluções para um problema que se tem vindo a sentir no Agrupamento de Escolas onde exerço a minha actividade docente. O objectivo deste estudo é dar um contributo para a minimização desta fragilidade associada à Expressão Musical no 1º CEB. Assim, as conclusões deste estudo, poderão ser úteis e cruciais para que sejam aperfeiçoadas estratégias que permitam um melhor desenvolvimento desta área, uma vez que, e segundo Silva (2007), é o 1º CEB que faz a ligação da sensibilização musical para a Educação Musical, disciplina obrigatória existente no currículo do 2º CEB nas escolas portuguesas.

1.4. Questões da investigação

Para o desenvolvimento deste estudo, formularam-se as seguintes questões:

- i) Que importância o professor generalista atribuí à Expressão Musical?

ii) A formação dos professores, nas áreas artísticas, está ajustada à realidade do 1º CEB?

iii) Como são articuladas, nas práticas pedagógicas, as actividades musicais, com as Orientações Curriculares?

1.5. Finalidades da investigação

A principal finalidade deste estudo, é identificar as razões pelas quais os alunos não adquirem as principais competências ao nível da Educação Musical no 1º CEB.

Assim, destacam-se as seguintes finalidades:

i) Perceber porque é que os alunos chegam com falta de competências, na área da Educação Musical, ao 2º CEB.

ii) Estudar as teorias e práticas que são administradas no 1ºCEB pelos professores generalistas.

iii) Contribuir para uma valorização e melhoria da expressão musical no 1º CEB.

1.6. Conceitos – chave

Os conceitos fundamentais deste estudo são os seguintes: Expressão Musical; Currículo; Formação de Professores

1.7. Sumário

Neste capítulo é apresentada a contextualização da pesquisa, problemática e questões de investigação tendo como objectivo dar início ao desenrolar deste trabalho de investigação. Depois da identificação das principais necessidades foram levantadas questões de investigação que requerem uma revisão de teorias e práticas relacionadas com as práticas artísticas no 1º CEB.

CAPITULO II – REVISÃO DA LITERATURA

2.0. Introdução e Finalidades

Neste capítulo é feita uma contextualização sobre a importância da música para o desenvolvimento global da criança, como também sobre os factores que estão relacionados com a problemática inerente ao ensino da Expressão Musical no 1ºCEB, tais como: o seu papel no currículo, a formação dos professores generalistas para leccionarem esta área e quais são as práticas educativas desenvolvidas.

2.1. A Expressão Musical no Currículo do 1º CEB

Ao longo do século XX, o ensino primário em Portugal sofreu mudanças, reflectindo transformações políticas, ideológicas e sociais. Apesar das várias reformas, o ensino da música constou sempre do currículo do 1ºCEB, embora sofrendo diversas designações, nomeadamente, Música e Canto Coral no ano 1911, Música no ano 1921, Canto Coral em 1928 e 1937 e Educação Musical em 1960, (Palheiros & Encarnação, 2007).

Com a revolução de 1974, foram implementados novos currículos e novos programas, onde a área de Movimento, Música e Drama no 1ºCEB, reflectia ideias inspiradas no movimento internacional da “Educação pela Arte”, que contemplava cursos de formação de professores (Gomes, in Palheiros & Encarnação, 2007).

Desde 1989, a área das expressões integra o plano curricular do CEB, onde estão definidas as principais linhas orientadoras do Programa, estando estas assentes em estratégias de ensino, desvalorizando a definição de um quadro conceptual, (Palheiros & Encarnação, 2007).

Reconhecendo as dificuldades de leccionação demonstradas pelos professores generalistas, a Lei de Bases do sistema educativo, em vigor desde 1986, define as Expressões como Áreas Curriculares, prevendo a possibilidade da existência do professor

especialista que coadjuva o professor titular no desenvolvimento destas mesmas áreas, quando refere que, *no 1º ciclo, o ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor único, que pode ser coadjuvado em áreas especializadas*, (Lei nº46/86, art.8º, nº1 alínea a). As alterações de 1997 e de 2005 não prevêm qualquer alteração no currículo do 1ºCEB, continuando em vigor o que foi definido em 1986, em que as expressões são parte integrante do Currículo, e como tal, têm de ser desenvolvidas conforme o previsto na Lei de Bases (1986).

Em 2006, o Ministério da Educação, instituiu uma norma para as escolas públicas do 1ºCEB, através do Despacho 12 591/2006 de 16 de Junho, onde o conceito de “Escola a tempo inteiro” prevê a permanência dos alunos por mais tempo na escola de forma a promover o sucesso escolar e apoiar as famílias, surgindo então as Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC’s) que asseguram o prolongamento do horário em todas as escolas do 1ºCEB.

Este programa inclui obrigatoriamente o ensino de inglês para os alunos do 3º e 4º ano de escolaridade, e o apoio ao estudo com uma duração semanal não inferior a 90 minutos. Para além de frequentarem estas actividades de carácter obrigatório, destes planos podem constar outras actividades de enriquecimento, como o ensino da música, prática física e desportiva, bem como o ensino de outras línguas estrangeiras ou expressões artísticas. No entanto, quando se fala das AEC’s é necessário ter em conta a função da monodocência coadjuvada, uma vez que o professor titular de turma passa a partilhar o trabalho pedagógico com outros profissionais, tendo este a responsabilidade da coordenação pedagógica.

Nos últimos quatro anos, as alterações preconizadas pelo Ministério da Educação relativamente às AEC’s, trouxeram alguma esperança relativamente a um maior desenvolvimento da educação artística no 1º CEB. As actividades extra curriculares e o conceito de escola a tempo inteiro, salvaguardado no Despacho 12 591/2006 de 16 de Junho, seriam em teoria uma mais-valia para o desenvolvimento da educação artística no ensino básico. No entanto, no Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio de 2008, que regulamenta as AEC’s, é referido que estas não são de carácter obrigatório, sendo frequentadas apenas por alunos inscritos nas mesmas, mediante autorização dos encarregados de educação. As áreas que têm de estar contempladas nas AEC’s são o inglês e o apoio ao estudo, ficando o ensino de outras línguas estrangeiras, as actividades físicas e desportivas, o ensino da música e o de outras expressões artísticas, assim como

de outras possíveis actividades indicadas nos domínios identificados no despacho, de carácter opcional, a gerir pela autarquia em cooperação com a escola.

Para a Comissão de Acompanhamento do Programa 2007/2008, (CAP, p.12), existem alguns constrangimentos, nomeadamente no (...) *Ensino da Música continua a deparar-se com um conjunto de constrangimentos de professores habilitados, mas também à articulação horizontal e vertical nas escolas e agrupamentos*, reforçando a ideia dos professores titulares que podem dispensar as actividades nas áreas das Expressões, (Castro, 2007, p.24). Paralelamente, e segundo a mesma autora, *a insistência na recuperação dos alunos nas áreas consideradas prioritárias -Português e Matemática - e o surgimento das Expressões como AEC's induz nos professores titulares de turma o esquecimento das Expressões como componentes do currículo, uma vez que sentem, e afirmam, que as AEC's colmatam essas áreas do currículo*, (id., p.24). No entanto, é esquecido que as AEC's não são de frequência obrigatória e como tal são áreas de frequência facultativa, podendo os alunos chegar ao 2º CEB sem nunca terem desenvolvido actividades na área das Expressões. Também a contratação de professores com formação específica para leccionar as AEC's, reforça nos professores titulares a ideia de que não possuem formação especializada no ensino das Expressões, assim como a urgência em trabalhar as áreas consideradas prioritárias, faz com que deleguem esta responsabilidade nos professores das AEC's. Por outro lado, também se torna difícil motivar os professores titulares das turmas para a formação e para a necessidade de articulação dos programas das áreas das Expressões, reportando esta responsabilidade para os professores que a leccionam, (id., 2007).

Um outro constrangimento e de acordo com a mesma autora (id., 2007), prende-se com a formação dos professores que leccionam as AEC's, sendo professores com formação muito diversa no que diz respeito à Música, necessitando por isso de apoio e enquadramento, que os responsáveis pelo recrutamento destes professores não podem dar, nomeadamente, as Câmaras Municipais.

Segundo o Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2010), e ao analisar o Relatório de Actividades de Enriquecimento Curricular 2009/2010, referente ao ensino da Música no âmbito das AEC's, verifica-se que a percentagem de estabelecimentos de ensino, a dinamizar esta área de expressão é de 81,4%, devido à falta de professores habilitados para colocar em prática estas actividades. Por outro lado, a taxa de adesão dos alunos que frequentam esta área é de 67,4%, devendo-se ao facto de estas actividades não serem de carácter obrigatório.

Na perspectiva de Canavilhas (2010, s/p), *a educação artística constitui uma dimensão importante da educação, a que todos os cidadãos devem ter acesso, independentemente das suas aptidões ou talentos específicos, devendo fazer parte da formação geral de todos os alunos, constatando-se com o disposto na Lei nº 46/86, art.7º alínea c, onde menciona que o ensino básico deve promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios.*

Também o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001) salienta que o lugar das Artes, em geral, e da Música em particular, continua a ter contornos pouco explícitos e a ser encarado como algo que aparentemente está assumido, ficando, no entanto à margem, quer em termos conceptuais como programáticos. Neste sentido, Wuytack e Palheiros (1995, p.9), afirmam, que ao longo do século XX,

(...) a educação artística, em geral, e a educação musical em particular, têm percorrido um caminho, por vezes difícil, entre a imposição de currículos baseados no saber “ler, escrever e contar”, e a ideia elitista de que a música é um privilégio reservado a seres particularmente dotados.

Para estes autores, esta situação, repercute-se na falta frequente de uma prática musical no ensino genérico, mais significativa no 1ºCEB, onde é leccionada por professores que possuem, em geral, uma formação insuficiente nas áreas artísticas, necessitando de serem apoiados por professores especialistas para que assim o currículo possa ser cumprido. (Oliveira, 2008) No entanto, é hoje aceite que a educação musical é uma disciplina importante no currículo escolar, com um programa próprio, e que, enquanto tal, faz parte integrante na educação global da criança.

Ao consultar-se o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001), verifica-se que este documento apresenta um conjunto de competências musicais bastante ambicioso. No que refere à música, esta é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, e as competências artístico-musicais desenvolvem-se através de vários processos de experiências e reprodução. No entanto, estas potencialidades nem sempre se verificam na prática.

A educação do corpo, da audição, e da voz, desenvolve nas crianças, a capacidade de compreender o mundo, exprimir sentimentos e de criar. Segundo a Organização Curricular e Programas do 1ºCEB (ME, 2004), o canto é a base da expressão e educação musical para este nível de ensino, sendo este o primeiro instrumento que as crianças devem

explorar. Para além da voz, a exploração do corpo, é igualmente importante, pois permite através de actividades lúdicas, como a dança e os jogos, proporcionar o enriquecimento das vivências sonoro-musicais das crianças.

De acordo com Tafuri (1987) *a educação musical no 1ºCEB, tem como objectivo dar à criança oportunidade e meios para uma explosão e utilização dos materiais sonoros que possam ajudar no seu desenvolvimento psico-físico e ao seu desenvolvimento da realidade*, (p.12). No entanto, um currículo musical que tem por base somente as experiências dos alunos resulta, segundo Swanwick (1991, p.19), *estéril y empobrece la inspiración y el desarrollo musical*.

Uma Educação Artística, completa, não se pode resumir a um simples somatório de disciplinas, mas sim, a uma organização curricular, em que as letras, as ciências e as artes, tenham a mesma ponderação, possibilitando aos alunos uma formação equilibrada. Como menciona o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001, p.169), a música deve atravessar todas as áreas disciplinares, tais como, as Ciências Humanas e Sociais, as Ciências Físicas e Naturais, a Matemática, a Expressão e Educação Físico-Motora, as Línguas e as Tecnologias.

Segundo Freitas (2003, p.13),

(...) o currículo das escolas portuguesas é efectivamente mutilado porque lhes não é concedido desenvolver áreas fundamentais para a educação das crianças e jovens, entre as quais a música.

Subjacente a esta afirmação, pode-se concluir que o currículo não é uma mera soma das diferentes disciplinas que tradicionalmente são oferecidas aos estudantes durante a sua vida escolar, mas, e segundo este autor, deve entender-se por currículo tudo o que a escola promove para que os alunos tenham aprendizagens significativas. Como advoga Roldão, (1999, p.44) o currículo assume um lugar central na educação escolar, sendo este um *conjunto de aprendizagens consideradas socialmente desejáveis e necessárias num dado tempo e sociedade, que a instituição escola tem a responsabilidade de assegurar (...)*. No caso específico da música, é necessário que na concepção de currículo esta tenha o seu lugar. Como afirma Eisner (1994 in Freitas, 2003, p.22), *se às crianças não forem dadas oportunidades para compor música, nunca terão possibilidade de se aperceberem o que significa a criação musical*. Ainda segundo este autor *a música tem de ser ensinada para que ganhe significado*, (p.23), sendo para isso necessário ter espaços próprios para que os

alunos aprendam. Também Dalcroze, (1980, in Cunha, 2000), afirma que só uma educação que dê relevância à Educação Musical, nos contextos educativos, pode promover a evolução de um povo. Como argumenta a mesma autora, a *cultura musical deveria ser pertença de todas as pessoas e não só pertença de uma certa elite*, (p.57).

Importa ainda referir o número de horas que é dedicado a cada uma das áreas, curriculares e não curriculares, para a leccionação dos programas e o desenvolvimento dos currículos, sendo estas distribuídas da seguinte forma: oito horas por semana para a Língua Portuguesa; sete horas para a Matemática; cinco horas para o Estudo do Meio, sendo que metade destas últimas devem ser dedicadas ao Ensino Experimental das Ciências; cinco horas para a área das expressões e restantes áreas curriculares, (Despacho nº19 575/2006 de 25 de Setembro).

É importante referir que este tempo lectivo deveria estar devidamente expresso no programa do 1ºCEB, para não existirem dúvidas nas horas que devem ser dedicadas às expressões. Também Canavilhas (2010) consolida que para além dos tempos lectivos ou do currículo, a valorização da Educação Artística no ensino básico implica o reforço do estatuto das disciplinas artísticas, de forma a garantir o seu contributo para a formação global do aluno e o seu justo reconhecimento enquanto disciplinas estruturantes do ser humano.

Esta realidade é salientada por Sousa (2003, p.63), ao afirmar que,

Uma Educação Artística pressupõe, antes de tudo, que na organização curricular, letras, ciências, técnicas e artes tenham a mesma ponderação, haja equilíbrio e não preferências ou predominâncias, concorrendo em igualdade de circunstâncias para proporcionar aos alunos uma equilibrada formação cultural geral, homogênea e congruente – a harmonia estética na harmonia educacional.

2.2. A formação dos professores generalistas no ensino da Expressão Musical

A formação de professores é importante, visto ser uma vertente fundamental para a implementação de uma política educativa que permitirá a qualificação das escolas, (André, 2008). Também Hargreaves (1998), ao afirmar que o professor é a última chave da mudança educativa e do aperfeiçoamento do ensino, remete para o facto de ser necessário ter em conta que todas as crianças têm potencialidades inatas e quando ingressam no ensino já trazem consigo vivências de uma educação informal, cabendo ao professor ser um mediador entre esse ensino informal e o ensino formal. Neste sentido, e de acordo com Nóvoa (2007), a formação de professores, constitui um recurso importante dos sistemas

escolares e educacionais para promover as reformas e as transformações exigidas por uma sociedade em constante mudança. Também neste sentido, Formosinho (1987) e Perrenoud (1993), corroboram da ideia de que a formação de professores é conceptualizada como um processo de formação ao longo da carreira docente, contribuindo para a melhoria da qualidade da sociedade.

Como refere Ferreira & Mota (2009), a partir da década de oitenta, os Magistérios Primários que inicialmente formaram bacharéis para o ensino pré-escolar e 1ºCEB, foram integrados pelas Escolas Superiores de Educação. De acordo com a Lei nº115/97 a habilitação mínima para a docência no 1ºCEB é a licenciatura, aumentando assim a carga lectiva na formação para oito semestres. Deste modo, a formação profissional dos professores do 1ºCEB passou a ser constituída por professores que possuíam como habilitação o Bacharelato do Magistério Primário, Licenciaturas em Ensino Básico do 1º Ciclo e Licenciaturas em professores do Ensino Básico 1º Ciclo com variantes em várias áreas. Com esta reorganização, as Escolas Superiores de Educação começaram a formar professores habilitados para o 1º e 2º CEB. Os três primeiros anos destinavam-se a uma formação generalista, dirigida ao 1º Ciclo, ficando o último ano reservado à formação da especialidade, que se designava por variante em diferentes áreas. Estas ampliaram os domínios de habilitação dos professores generalistas, que começam a incluir habilitação para a educação pré-escolar e 1ºCEB ou, habilitação para o 1º e 2º CEB, (id., 2009).

Ainda segundo os mesmos autores (id., 2009), a formação profissional dos professores do 1º Ciclo abrangia diferentes formações. Os professores com mais tempo de serviço possuíam uma formação inicial do antigo Magistério Primário, sendo estes, professores generalistas com formação específica para leccionar no 1ºCEB. Um grande número destes professores realizou um Curso de Estudos Superiores Especializado (CESE), com a finalidade de obter a licenciatura como grau académico. Mais tarde, estes cursos viriam a ser substituídos pelos cursos de Complemento de Formação, e frequentados por diversos professores com formação inicial de Magistério Primário. Na década de noventa, surgem os primeiros licenciados das Escolas Superiores de Educação, com formação no 1º Ciclo integrando uma variante numa das áreas do 2º Ciclo. Importa ainda referir, que todas estas formações profissionais integravam no seu currículo a educação artística como disciplina.

De acordo com o Decreto-Lei nº 43/2007, é aprovado o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário. Este define as condições necessárias à obtenção de habilitação profissional para a docência

num determinado domínio e determina, que a posse deste título constitui condição indispensável para o desempenho docente. Neste sistema, é privilegiado uma maior abrangência de níveis de ciclos de ensino a fim de tornar possível a mobilidade dos docentes entre os mesmos, permitindo um acompanhamento dos alunos pelos mesmos professores por um período de tempo mais alargado. Assim, o Processo de Bolonha redesenhou um modelo de formação de professores diferente, para o 1º e 2º CEB, que contempla uma formação cujo 1º Ciclo, está pensado como intermediário de um percurso escolar com início no pré-escolar até ao 2º CEB. A habilitação profissional para a docência generalista é concedida a quem obtiver uma licenciatura em Educação Básica e um mestrado em Ensino. Com efeito, as mudanças no domínio da formação impõem-se e a reorganização do ensino superior neste contexto, vem reflectir a área da formação de professores, abrindo novas perspectivas para o reforço da qualidade da formação através de abordagens inovadoras, (André, 2008). É neste contexto que se promove o alargamento dos domínios de habilitação do docente generalista que passam a incluir a habilitação conjunta para a educação pré-escolar e para o 1º e 2º CEB, que se indicam as especialidades do grau de mestre que conferem habilitação profissional nesses domínios, cujos ciclos de estudos devem de estar organizados de acordo com os critérios exigentes de formação fixados pela Portaria nº 1189/2010.

O relatório da Unesco sobre a Educação para o século XXI (AA.VV.1996, p.136), aconselha os governos a terem um empenho especial em reafirmar *a importância dos professores da educação básica*, uma vez que *se o primeiro professor que a criança encontra tiver uma formação deficiente ou se revelar pouco motivado, são as próprias fundações sobre as quais se irão construir as futuras aprendizagens que ficarão pouco sólidas*, tornando-se essencial que o professor com perfil generalista do 1ºCEB seja coadjuvado por professores que possuam uma especialização em determinadas áreas.

Como advoga Nery (2010), a formação do professor generalista integra uma componente musical, que pode ser coadjuvado por um profissional, sempre que este não se sinta vocacionado para leccionar essa área. Neste sentido, o professor generalista desempenha um papel primordial para o desenvolvimento dos alunos no que respeita à literacia artística, sendo fundamental a aquisição de conhecimentos das diferentes linguagens artísticas, ao longo da sua formação inicial, (André, 2008). Assim, o professor é chamado a desempenhar uma complexidade de funções, adquirindo a sua actividade uma relevante importância social.

Segundo a Conferência Mundial de Educação Artística (AA.VV., 2006), é necessário fazer alterações ao nível da formação inicial e continua dos professores, uma vez que, os professores generalistas não se sentem preparados para abordar os conteúdos musicais a desenvolver com os alunos. Estes não se sentem capazes de alcançar os objectivos propostos, de utilizar as metodologias mais adequadas, como também, de avaliar o desempenho dos alunos nesta área curricular. Apesar de na sua formação inicial constarem as áreas das Expressões, como se pode verificar através do Decreto-Lei nº 43/2007, artº30.

Na última década do século XX, e na perspectiva de André (2008, p.5), os professores começaram a ver a formação como uma forma de aperfeiçoamento e de desenvolvimento profissional necessária para o seu desempenho, quer na sala de aula, quer no espaço da escola e da comunidade. Refere ainda, a importância educativa das expressões, sendo sustentada pelos pedagogos, que têm demonstrado que a *transversalidade dos saberes e das aprendizagens proporcionadas pela experimentação e pelo conhecimento das expressões artísticas*, são imprescindíveis para a obtenção de competências pessoais e sociais, indispensáveis à formação de indivíduos mais competentes e mais participativos.

O desenvolvimento de competências artísticas, segundo o Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001), deve estar assente na apropriação das linguagens elementares das artes, no aperfeiçoamento das capacidades de expressão e comunicação, desenvolvimento da criatividade e da compreensão das artes no contexto, de forma a constituir a literacia artística. André (2008), salienta que a estruturação do currículo aponta para a reestruturação de conceitos que permitam aos alunos, adquirir competências operativas para que possam desenvolver o crescimento pessoal, social e cultural, aproveitando-se das expressões Plástica, Musical, Dramática e Físico-Motora.

Quer ao nível da formação inicial quer da formação especializada, é fundamental perceber que a área das expressões artísticas pode ter diversas funções de acordo com as diferentes intencionalidades. Para uma formação de qualidade na área das expressões artísticas, os professores generalistas têm de assumir esta área com seriedade. Como advoga Mota (2002), as artes podem funcionar como linguagens simbólicas, como também, devem assumir um lugar fulcral ao longo do processo de aprendizagem. O professor generalista deve de investir numa formação ao nível pessoal com uma componente experimental através de projectos que consolidem o seu trabalho, visto que as expressões artísticas integram o currículo e exigem um trabalho sequencial ao longo do 1ºCEB. A expressão musical está intimamente ligada aos objectivos da escolaridade, devendo por

isso ser entendida como uma actividade intelectual e interpretativa da realidade, (id., 2002). Milles (in Mota, 2002), sugere que os professores generalistas deveriam ter apoio e preparação musical adequada, pois só assim poderiam ensinar música de forma activa no qual integrariam actividades de composição, performance e audição.

Reconhecendo que a área das expressões não é desenvolvida correctamente por falta de formação inicial dos professores do 1ºCEB, é sugerido no segundo ponto da Conferência Nacional da Educação Artística (2007) que estes sejam incentivados para desenvolverem as orientações curriculares orientando-os em metodologias a adoptar. Sugerindo também o alargamento do espaço escola a instituições que desenvolvam actividades culturais de referência.

A Educação Artística tem como objectivo central, a formação de profissionais dedicados nesta área de conhecimento, para poderem oferecer aos alunos condições que compreendam o que ocorre no plano da expressão e no plano do significado ao interagir com as Artes, permitindo a sua inserção social de maneira mais ampla, (Sousa, 2003).

Para Willems (AA.VV., s/d.), a realidade do processo de ensino-aprendizagem da música nas escolas actuais está longe de atingir esses objectivos. Segundo o mesmo autor, existem professores pouco motivados e sem formação em música, podendo no entanto explorar muitas actividades que um professor mesmo não sendo músico *pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música (...) é possível cantar ou tocar, (...) apreciar o ambiente escolar sonoro (...). Mas mesmo para isso é necessário que tenha uma sólida orientação*, (Fonterrada, 1993, p. 72-73). Além disso, o professor deve ser dinâmico, receptivo, detentor de imaginação criadora, entusiasta para que desta forma, possa em simultâneo obter um maior enriquecimento.

Porém, o mais importante é afirmar que, mesmo sem ter conhecimentos específicos ou aprofundados em música, estes professores podem realizar experiências de sucesso em educação musical, (Morais, 2007).

2.3. Importância da Música no desenvolvimento global da Criança

Ao longo dos tempos, a música tem assumido um papel importante na cultura da sociedade.

O contacto com a diversidade de sons à nossa volta constitui uma fonte inesgotável de informação ao dispor da criança, devendo por isso ser facilitado por todos os intervenientes que integram no seu processo educativo.

No período de gestação e durante os primeiros meses de vida, o contacto com o mundo exterior fica, a cargo da figura materna e naturalmente dos restantes familiares, que estabelecem ligações entre a criança e o meio envolvente recorrendo a estímulos sonoros. Esta atitude é fundamental para o desenvolvimento global da criança, pois todas as situações com que esta é confrontada desde a sua concepção são fundamentais para a aquisição de conhecimentos e de atitudes perante novas realidades. Durante a primeira infância, a voz e o corpo são os instrumentos mais acessíveis sendo, por isso, considerados por diversos autores como os primeiros instrumentos musicais a ser explorados. Dalcroze (1965, p. 50), acredita que o desenvolvimento da rítmica constitui um dos principais meios para adquirir competências musicais, e que é fundamental experienciar para posteriormente saber reconhecer e aplicar.

Por outro lado, Spodek (2002, p. 285) afirma que esta proporciona a auto expressão e o prazer criativo, o desenvolvimento motor e rítmico, o sentido estético, o desenvolvimento vocal e da linguagem, promove a herança cultural, o desenvolvimento cognitivo e o pensamento abstracto, e desenvolve as competências sociais e de grupo.

Hohmann e Weikart (2007, p. 658) defendem que

ainda no útero, os bebés conseguem ouvir música, respondendo lhe com pontapés e outros movimentos. Enquanto recém-nascidas ou já como bebés mais velhos, as crianças continuam a ser fortemente afectadas pela música. (...) De facto, a música é um importante aspecto da infância precoce, pelo facto das crianças mais novas estarem tão abertas a ouvir e a fazer música, e a moverem-se ao seu som. A música torna-se mesmo uma outra linguagem, através da qual os jovens fazedores de música aprendem coisas sobre si mesmos e sobre os outros. A música insere as crianças na sua própria cultura e ritos comunitários.

Neste sentido, destaca-se ainda a importância que o ambiente familiar do bebé exerce no seu desenvolvimento. O bebé é sensível a todos os elementos que o rodeiam e a música também não é excepção. Uma família com hábitos musicais estimula a criança para o mundo musical, incrementando interesse pelos sons e uma acuidade auditiva que uma criança que não tenha oportunidade de aceder a estes estímulos não terá. Mesmo ainda antes de utilizar a linguagem propriamente dita, a criança serve-se de outras linguagens que lhe permitem comunicar. Serve-se de movimentos e de sons que são associados a

determinadas acções que lhe permitem dar a conhecer as suas necessidades, as suas alegrias e tristezas. A criança está bastante atenta a elementos novos e todos eles são propícios para realizar novas aprendizagens, sendo por isso importante estar atento a todos os estímulos que se lhe proporcionem. Pocinho (1999, p. 96), defende que

o bebé é sensível a tudo o que é cor, som e movimento, sendo os brinquedos e a música muito importantes no seu desenvolvimento. (...) A música possibilita, entre outras coisas, avaliar o crescimento físico, psicológico e emocional da criança. Se as famílias permanecerem silenciosas e fechadas para a música, a criança terá dificuldades em distinguir os sons calmos, suaves dos sons que os farão adormecer, que os farão ter mais prazer em comer e em brincar. Tudo o que é som à volta do bebé é um potencial «objecto» de atenção, cuja exploração ocorrerá ao sabor dos seus interesses e capacidades. À medida que explora os sons, a criança vai descobrindo leis de comportamento dos sons, agrupando-os de acordo com as suas características e funções.

Para Welsh (2008, s/p), o principal objectivo da educação musical prende-se com o facto de que nós "somos musicais: precisamos apenas da oportunidade para que a nossa musicalidade seja celebrada e desenvolvida", como advoga Edwin Gordon (2000, p.63), "... todas as crianças têm potencialidades inatas mas, mal nascem, tornam-se logo patentes as diferenças entre elas. Parte dessas diferenças reside no seu potencial para aprender e compreender música".

Segundo Welsh (2008), nós somos musicalmente educados uma vez que adquirimos comportamentos musicais desde a fase pré-natal passando pela experiência da cultura em que nos inserimos. A música é parte integrante do nosso ambiente social e cultural e o seu envolvimento com esta começa antes de nascermos, pois estamos sensíveis à voz materna como também à música ouvida durante a gravidez, (id.,2008). Partindo do princípio que a música e a biologia estão intimamente ligadas, podemos deduzir a sua importância e relevância na vida do ser humano, como refere Sousa (2003, p.17), *Os comportamentos de atenção e reacção a sons existem já em crianças no útero da mãe, a partir do sexto mês.*

As interacções vocais existentes entre os nossos pais e nós enquanto crianças são evidenciadas através da linguagem, música, discurso e canções desde a fase pré-natal até à infância. O simples facto de termos uma vivência musical activa durante a infância, através de canções de embalar, é um suporte essencial para o desenvolvimento musical, (id.).

De acordo com Welsh (2008, p.2), as crianças que forem estimuladas para a música, mesmo que, seja apenas através de canções de embalar, terá grande probabilidade de

serem cantores relativamente competentes. O mesmo autor menciona que se o *comportamento musical é parte integrante do ser humano, devia ser também parte integrante de qualquer sistema educacional que afirme educar uma pessoa no seu todo*, este, devia ser planeado para se dirigir à diversidade das nossas bases musicais, para que nos permitisse diferenciar as nossas necessidades musicais, como também estimular o desenvolvimento musical individual.

Sendo esta uma forma de comunicação, iniciada desde muito cedo na vida de qualquer individuo, é importante tentar perceber de que forma é que esta influência o desenvolvimento da criança, pois sabemos que a natureza proporciona-lhe uma infinidade de células para estabelecer estas ligações, quer antes do nascimento quer em alturas cruciais após o nascimento, (id., 2008).

As primeiras fases da aprendizagem musical decorrem na infância e de forma natural, visto as crianças começarem por ouvir todo o mundo sonoro que as rodeia. Os sons que estão presentes no seu quotidiano vão sendo assimilados e posteriormente reproduzidos de forma criativa e natural, criando assim os seus próprios sons e as suas próprias melodias.

Na perspectiva de Gordon (2000), todos nascemos com direitos iguais, mas algumas crianças aprenderão naturalmente mais do que as outras, principalmente quando a educação se baseia numa clara compreensão das suas diferenças musicais.

Para este autor, a originalidade é precisamente questionar-se, não sobre como se deve ensinar música, mas sim como esta é aprendida, e em que momento a criança está preparada para aprender. Partindo do princípio de que o potencial de uma pessoa para aprender é na altura do seu nascimento, os primeiros anos de vida são cruciais para estabelecer bons alicerces para um bom desenvolvimento musical. As experiências musicais que uma criança tem desde o nascimento têm um profundo impacto na forma como esta vai ser capaz de perceber, apreciar e compreender a música.

Na sua Teoria de Aprendizagem Musical, Gordon (2000) sistematizou os diversos estádios pelos quais a criança passa, sendo eles: no primeiro estádio, aculturação, onde a criança está exposta à cultura musical que a rodeia, absorvendo os sons do meio. Segue-se a imitação, no qual a criança começa a imitar os sons produzidos pelo adulto, e finalmente a assimilação, fase em que a criança aprende a coordenar os seus movimentos com o canto e a respiração. Em todos estes estádios, o instrumento privilegiado pelo professor será a voz. O professor serve de modelo para a criança, que aprenderá a distinguir a voz cantada da

voz falada, e a sensação de cantar afinado. Os exemplos musicais serão tão diversos quanto possível para que a criança possa absorver um vocabulário rico e variado como preparação para a sua posterior educação musical formal. Este, citado por Oliveira (2009, s/p) refere que *todos os cuidados que os pais têm no ensino da linguagem materna deveriam existir também com a linguagem musical*, ou seja, a música é aprendida da mesma forma que a nossa língua materna, sendo por isso, fundamental, que as crianças desde muito cedo tenham acesso a um ensino da música de qualidade, abrangente e que aborde todas as áreas fundamentais do que é esta arte, para que assim possam fazer escolhas profissionais futuras, também nesta área, podendo ser *uma pessoa capaz de tocar algum instrumento, de saber usar a sua voz e, ao mesmo tempo, fazer um trabalho musical independentemente de ser essa ou não a sua profissão*, (Mota in Oliveira, 2008, p. 2). Deste modo, a música é um elemento fundamental para desenvolver as capacidades de expressão e comunicação, de imaginação criativa e actividades lúdicas, beneficiando o sentido de participação e integração da criança, que como advoga Caldeira, (in Mota, 2002, s/p) contribui para *o desenvolvimento de capacidades de atenção, de memória, ao mesmo tempo que proporciona aos alunos experiências que favorecem atitudes e hábitos de relação e cooperação, de responsabilidade e solidariedade*.

Do ponto de vista pedagógico, e na perspectiva de Shaefer (1975), todas as actividades de expressão artística têm a função de colocar as crianças em condições para poderem dominar a sua própria criação e apreciar a dos outros. Não obstante, e tendo em conta que as crianças tendem a ser espontâneas ao explorar os diferentes timbres dos instrumentos, devemos orienta-las e apoiar-las no seu desenvolvimento.

Também Nery (2010) e Canavilhas (2010) corroboram desta ideia, afirmando que a música desempenha um papel preponderante no crescimento global das crianças, não só pelo prazer que a experiência musical pode proporcionar, como também pelos seus benefícios para estimular diferentes capacidades, uma vez que estas estão sujeitas às solicitações sensoriais, intelectuais, organizacionais, sociais e emocionais, que resultam do ensino musical.

Na perspectiva de Van Hauwe, citado por Rodrigues (1999), é crucial uma criança nascer e crescer num ambiente onde a música faz parte do seu quotidiano, uma vez que, aceita com mais naturalidade e espontaneidade as actividades musicais do que uma criança que inicia mais tardiamente, *uma criança funciona como um eco: retribui sempre o que recebe – o que vê, ouve e sente*, (Piaget, in Rodrigues, 1999, p.19). Embora sabendo que a música contribui para desenvolver capacidades no âmbito da Matemática ou da Linguística,

este é de opinião que devemos fazer música com as crianças para as tornar mais felizes, devendo ser esta a função da escola, (id., 1999).

Por outro lado, Wuytack (in Palheiros, 1998) refere a música como uma arte que integra a vida humana, que esta é uma expressão da alegria, de viver e que desenvolve as emoções e as afeições, promovendo o desenvolvimento da sensibilidade e o sentido estético da criança, cujo resultado seja musical e artístico, sem esquecer a integração de outras formas de expressão artística, tais como, a dança, o drama, entre outras.

Willems (in Sousa 2003) define três objectivos para a expressão musical: desenvolver na criança o amor pela música e a alegria em praticá-la; administrar todas as possibilidades para a criança aprender música, e por último favorecer a prática musical, no desenvolvimento da criança. A iniciação musical contribui para o crescimento integral da criança, quer ao nível afectivo, sensorial, mental, físico e espiritual.

Ainda, e de acordo com Willems (id.), é incontestável o papel da música para o desenvolvimento da criança, uma vez que esta promove a participação global do ser humano, desenvolvendo o seu carácter, sensorial, afectivo, mental e espiritual. Quando realizada dentro do verdadeiro espírito, a música contribui para o desenvolvimento de todas as faculdades humanas, daí a necessidade de pôr a Educação Musical ao alcance de todos.

O ensino da Música desde muito cedo potencia aprendizagens linguísticas mais complexas, desenvolve o raciocínio matemático, como também promove a sensibilização para outras formas de expressão artística.

2.4. Práticas Educativas em Expressão Musical no 1º CEB

Quer no seio familiar, quer na escola a criança contacta com a música ou com outras manifestações culturais. O gosto pela música é natural nas crianças, pois elas gostam de cantar e de ouvir música. Na escola, os alunos têm contacto com as artes na generalidade e a música em particular, desde a educação pré - escolar até ao final do 3º ciclo.

Conscientes da importância da Educação Artística no desenvolvimento de um sentido estético, da criatividade e das faculdades de pensamento crítico e de reflexão que são inerentes à condição humana, constituem direitos de crianças e jovens. Os participantes de vinte e cinco países na Conferência Mundial de Educação Artística (AA.VV., 2006), que decorreu em Lisboa, acordaram a adopção de um conjunto de recomendações, entre as

quais, enumero as que foram mais directamente dirigidas aos governos: conceder à educação artística um lugar central e permanente no currículo educativo, no Pré-escolar e 1ºCEB; os educadores e os professores devem implementar a prática das expressões artísticas, em todos os contextos escolares adoptando um conjunto de medidas relacionadas com essas práticas, para assim fazer cumprir o que está previsto na Lei de Bases do Sistema Educativo, como também, definir metas de aprendizagem nos diversos domínios das expressões.

No 1º Ciclo a área das expressões artísticas está integrada nas áreas curriculares disciplinares e são de frequência obrigatória. Organizando-se na base de conceitos, formas, técnicas e saberes específicos de cada linguagem, esta área deve ser trabalhada de uma forma integrada pelo professor, em regime de monodocência, contemplando as 25 horas semanais geridas pelo professor, podendo ser coadjuvado por professores especialistas. (Despacho nº19 575/2006)

O tipo de aprendizagens a realizar no 1º Ciclo pelas crianças, é de extrema importância para o seu desenvolvimento, numa perspectiva alargada de oportunidades e realização de experiências. Como consta na Organização Curricular e Programas, do Ensino Básico do 1º Ciclo (ME, 2004, p.23), estas devem ser (...) *activas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras que garantam, efectivamente, o direito ao sucesso escolar de cada aluno.*

Para Milles (1998), a relação que existe entre a música e a criança no 1º CEB deve ser vista como uma experiência activa na qual a criança compõe, toca e ouve, devendo para isso estas actividades serem agradáveis, quer para as crianças quer para os professores. Refere ainda que a música consiste numa inter-relação de actividades de composição, interpretação e audição.

O grande objectivo do ensino da música neste nível de ensino é o desenvolvimento da literacia musical, cujo processo de ensino/aprendizagem estabelece a ligação de actividades relacionadas com a audição, interpretação e composição. Nesta fase de desenvolvimento, as crianças aprendem fazendo, devendo a aprendizagem musical centrar-se na voz e no canto, em junção com o corpo e o movimento. Para além da audição, análise e discussão de repertório, também as diferentes práticas instrumentais, o trabalho com criadores, intérpretes, escolas, comunidade, entre outros, permitem a participação das crianças em projectos artísticos, devendo ser igualmente promovidas (Vasconcelos, 2006), uma vez que estas fomentam a curiosidade das crianças e a sua capacidade de criação.

Para isso, os professores necessitam de seleccionar contextos que sejam relevantes para as crianças, assegurando que estas desenvolvem as competências artísticas necessárias, (Vasconcelos, 2007).

De acordo com a Organização Curricular e Programas do Ensino Básico do 1º Ciclo (ME, 2004,p.67), a prática do canto, do movimento através do corpo e dos instrumentos, são a base da Expressão Musical neste nível de ensino, onde o canto é *uma actividade síntese na qual se vivem momentos de profunda riqueza e bem-estar, sendo a voz o instrumento primeiro que as crianças vão explorando.*

Como defende Allorto (1989, p.145) a voz é *um órgão fonador e, ao mesmo tempo, o instrumento musical com que a natureza dotou o ser humano*, sendo este, um instrumento essencial para a expressão e comunicação, tendo uma utilização variadíssima, desde a improvisação e reprodução de melodias, até à entoação do desenvolvimento tímbrico. Para além destas, é também um instrumento fundamental para comunicar, quer nas vivências familiares, culturais ou sociais.

O programa do 1ºCEB está dividido em dois grandes blocos: jogos de exploração e experimentação desenvolvimento e criação musical.

Bloco 1 – Jogos De Exploração

- Voz

- Corpo

Instrumentos

Bloco 2 – Experimentação, Desenvolvimento e Criação Musical

- Desenvolvimento Auditivo

- Experimentação e Criação Musical

- Representação do Som

Em todos eles existe uma pequena introdução que orienta teórica e pedagogicamente a abordagem musical que se pretende. A estas introduções seguem-se sugestões de actividades lectivas a desenvolver para cada ano escolar, como também, os princípios orientadores introdutórios das actividades.

De acordo com a Organização Curricular (ME, 2004, p.68), os jogos de exploração através da voz, corpo e instrumentos, devem iniciar-se através das vivências sonoro-musicais com forte predominância em actividades lúdicas, para evitar situações que afastem as crianças. O desenvolvimento da musicalidade, depende *do domínio de capacidades instrumentais, da linguagem adequada, do gosto pela exploração, da capacidade de escutar*. Os jogos de exploração vão sendo cada vez mais complexos permitindo desenvolver as capacidades musicais supracitadas.

É de extrema importância, ter em conta as características musicais de cada criança, sendo necessário criar-lhes oportunidades de estas desenvolverem, as propostas dos seus próprios projectos e os do professor. A criança deve de utilizar a voz, corpo e instrumentos de forma integrada, harmoniosa e criativa. O professor tem de atender às características musicais de cada criança, dando-lhe oportunidade de desenvolver, à sua maneira, as suas propostas e projectos, não devendo no entanto, o professor esquecer que é da sua responsabilidade propor e desenvolver projectos que contribuam para a formação afectiva, social e intelectual da criança.

Como se pode constatar, o Programa Curricular do 1ºCEB (ME, 2004), realça as vivências sonoro-musicais lúdicas como a base exploratória de jogos através da voz, corpo e instrumentos visando o desenvolvimento auditivo, a criação musical e a representação gráfica do som.

Baseada no construtivismo de Jean Piaget, o ensino da educação musical no Ensino Básico sofreu influências metodológicas, através de métodos de ensino inovadores, inseridos por pedagogos musicais como Dalcroze, Orff e Kodály que transmitiram a música a muitas crianças que de outra maneira não teriam possibilidade de a conhecer e aprender, (Martins & Oliveira, 2007). Estas metodologias estão evidentes no ensino da Expressão Musical do 1ºCEB onde o próprio programa realça a utilização de actividades lúdicas de exploração na aprendizagem de canções, basicamente, através da voz e do corpo, (ME, 2004, p. 67).

O processo de ensino e aprendizagem da Expressão Musical consta na interacção das várias actividades relacionadas com a audição, interpretação e composição. No 1ºCEB,

a Expressão Musical desenvolve-se através de um conjunto de actividades em que as crianças nesta fase de desenvolvimento aprendem fazendo. A aprendizagem musical centra-se na voz e no canto interligando-se com o corpo e conseqüentemente com o movimento. De acordo com Lessa (2006, p.22), as actividades inerentes à aprendizagem musical, centram-se na *audição, análise e discussão de repertório, nas práticas instrumentais diversificadas; na pesquisa, experimentação e criação*. Assim, o professor do 1º ciclo desempenha um lugar privilegiado para promover e apoiar o desenvolvimento das competências musicais das crianças.

São vários os métodos de ensino da música, como é o caso dos princípios pedagógicos defendidos por Orff (in Sousa 2003), os quais se resumem ao agir, reagir, integrar e colaborar. Defende ainda, que as actividades devem de estar ligadas ao ritmo, criatividade, jogo, improvisação e instrumental. A metodologia de Orff tem uma particularidade interessante, uma vez que este acreditava que as crianças poderiam ser criadoras da sua própria música, procurou inventar instrumentos facilmente manejáveis, surgindo assim o instrumental de percussão ou Instrumental Orff. Toda esta aprendizagem deveria ser feita de forma lúdica e num ambiente alegre.

Também Kodály (in Sousa 2003) partilha das mesmas ideias de Orff, acrescentando-lhe apenas o canto, por acreditar que este pode desenvolver a capacidade intelectual da criança nos aspectos social e cognitivo.

Por sua vez, Martenot (in Sousa 2003) atribui grande importância aos jogos didácticos e ao material pedagógico de apoio, considerando-as como meios excelentes da aprendizagem musical e da consolidação de conhecimentos.

O método de Willems (in Sousa 2003) permite não recorrer ao uso de instrumentos musicais dispendiosos, e pode ser facilmente aplicável desde crianças na idade pré – escolar, até alunos de escolas de música, conservatórios, adultos como também crianças inadaptadas. Considera essencial o ouvido musical, sendo este o ponto de partida da sua metodologia, não descurando o ritmo. De acordo com os princípios de Willems (id.), a iniciação musical propõe-se a preparar as crianças para a prática vocal e instrumental, como também, deve promover a aprendizagem da música a todas as crianças mesmo que estas não revelem aptidão para tal.

Pierre Van Hauwe (in Rodrigues 1999) é de opinião que o ensino elementar da música deve proporcionar às crianças uma vivência musical que combine todos os elementos constituintes da música, harmonizando-os como um todo, ritmo, melodia,

harmonia e improvisação, não privilegiando uns em detrimento de outros. Esta vivência musical e na perspectiva deste pedagogo, deve iniciar sempre por um trabalho essencialmente prático cativando as crianças para posteriormente se fazer a ponte para a teoria. Para este pedagogo (id. p.18), a *criatividade deve ser o centro da vivência*, não se deve aprender por aprender, mas ser-se o mais criativo possível, sendo por isso fundamental a prática e não a teoria.

A área de Expressão Musical tem como principal objectivo levar a criança a explorar e a vivenciar, com o intuito de desenvolver aspectos como o ritmo, a audição interior, a forma, a criatividade entre outros. É através da experimentação, e da vivência corporal que a criança adquire competências musicais que posteriormente lhe vão permitir associar mais facilmente os conceitos musicais. Também a criatividade deve ser estimulada o mais cedo possível, pois desta forma a criança tornar-se-á mais criativa, livre de preconceitos e mais predisposta para explorar. No 1ºCEB, as crianças devem aprender fazendo, interligando a voz e o canto com o corpo e o movimento, ao mesmo tempo que desenvolvem a criatividade e a imaginação. Nesta faixa etária, as aprendizagens devem desenvolver-se em torno de quatro organizadores: percepção sonora e musical, interpretação e comunicação, experimentação e criação, culturas musicais nos contextos, (ME, 2001).

Actualmente, e o facto de a música ter extrema importância na formação das crianças como cidadãos mais enriquecidos culturalmente, a implementação da educação musical no ensino básico não tem sido bem sucedida, pois muitas vezes o que se faz nas escolas é feito de forma desarticulada e pobre. Ao nível 1ºCEB, essas abordagens ainda apresentam mais problemas, uma vez que a formação artística dos profissionais desse nível de ensino, não privilegia as áreas das Expressões, (Almeida, 2008).

Como referem Wuytack e Palheiros (1995, p.9), *os reflexos desta situação encontram-se na ausência frequente de uma prática musical no ensino genérico, particularmente significativa no 1ºCEB*, sendo esta orientada por professores que no geral possuem uma formação insuficiente nas áreas artísticas. Apesar da Expressão Musical estar prevista em vários documentos desde há muito tempo, a única aposta é ao nível do 2º CEB, já tardiamente desfasada das ambições e sensibilidades da faixa etária, visto que no 1ºCEB as experiências musicais são pontuais.

2.5. Sumário

Neste capítulo foi feita uma abordagem à Expressão Musical no Currículo do 1ºCEB, assim como à sua importância para o desenvolvimento global da criança. Foi ainda referido a forma de como a Expressão Musical é desenvolvida neste nível de ensino, realçando a formação dos professores generalistas no ensino desta área. Verificou-se que a Expressão Musical está bem estruturada nos diferentes documentos orientadores, no entanto, existe uma lacuna entre o que é contemplado nestes documentos e o que é feito na prática.

Esta revisão da literatura foi um enorme contributo para a compreensão da história e dos interesses que geram as concepções curriculares e a ter uma visão mais crítica do que se tem vindo a fazer neste âmbito e o que é necessário mudar.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

3.0. Introdução e Finalidades

Este capítulo descreve as opções metodológicas adoptadas e o desenho desta investigação. São contemplados, ao longo deste capítulo, a razão da escolha do método de investigação com as suas vantagens e desvantagens, a selecção e características da amostra, a selecção dos instrumentos de recolha de dados, a triangulação dos diferentes dados recolhidos e as considerações éticas tidas em conta.

3.1. Selecção da Metodologia

A selecção da metodologia e de acordo com Yin (2005) deve de ser feita baseada em três aspectos, sendo eles, o tipo de questões em estudo, o grau de controlo que o investigador tem sobre os acontecimentos e se o objecto de estudo corresponde ou não a acontecimentos que ocorreram no momento do estudo. Ainda segundo este autor, o recurso a diferentes fontes para recolha de dados num estudo de caso, permite-nos considerar um conjunto mais diversificado de tópicos de análise e em simultâneo permite validar o mesmo fenómeno.

Deste modo, e tendo em conta a natureza das questões deste estudo e do problema desta investigação, optou-se por métodos qualitativos e quantitativos uma vez que este estudo se posiciona numa metodologia de investigação mista, que como referem Shaffer e Serlin (2004, in Morais & Neves, 2007, p.77), *Os métodos qualitativos e quantitativos são, em última análise, métodos para garantir a apresentação de uma amostra adequada.*

De acordo com Creswell (2003), e numa perspectiva de metodologia mista, esta, apresenta seis designs diferentes, em que três são sequenciais e três concorrentes. Na opinião de Patton (2002), uma abordagem concorrente de triangulação representa-se pela utilização de métodos qualitativos e quantitativos separados, para que assim se possam responder às limitações apresentadas. Neste estudo, e seguindo as orientações de Patton

(2002), a recolha dos dados quer qualitativos quer quantitativos serão efectuados numa mesma fase do estudo, onde a prioridade na aplicação irá ser a mesma. Na fase de interpretação da informação recolhida será feita a junção de todos os dados, o que nos poderá conduzir a resultados convergentes, que irão reforçar o conhecimento decorrente do estudo, ou então a fundamentação para essa convergência. A escolha deste modelo, pretende confirmar ou validar resultados dentro do mesmo estudo.

Partindo da ideia que pouco se sabe sobre o que se pretende estudar, e para esta investigação, foi necessário começar por fazer uma abordagem ao contexto em estudo através da leitura de diferentes documentos. Para compreender os fenómenos na perspectiva dos sujeitos, e iniciar a investigação cujo carácter é qualitativo com recurso à realização de entrevistas semi-estruturadas, procedeu-se igualmente à elaboração de questionário, cujo carácter é quantitativo, aplicado à amostra em estudo, para que a informação recolhida, seja objecto de estatística.

No entanto, para Bodgan e Biklen (1994), a utilização simultânea dos dois tipos de metodologias, é deveras preocupante porque assentam em diferentes motivos, nomeadamente, nas características associadas a fenómenos humanos, interesse dos intervenientes, no contexto histórico da situação em estudo e na acção humana em contextos específicos.

O problema definido para este estudo implicou uma recolha de dados que fossem o mais pormenorizado possível, privilegiando o paradigma interpretativo. Assim, foi fundamental recorrer à simultaneidade dos dois métodos (qualitativo e quantitativo), devido às potencialidades de cada um para que estas se pudessem complementar.

3.2. Características do Estudo de Caso

De forma a poder dar respostas às perguntas delineadas para este estudo, a metodologia que melhor se adapta é uma metodologia de estudo de caso, porque, segundo, Vale (2004), o estudo de caso utiliza uma amostragem criteriosa ou intencional, pois se queremos descobrir, compreender e adquirir conhecimento sobre determinado fenómeno, devemos escolher uma amostra para que deste modo se possa aprender o máximo possível.

Também para Ponte (2006) um estudo de caso, para além de conter um vasto carácter descritivo, pode ainda adquirir uma capacidade de análise de forma a inquirir as

situações e comparar com outras já exploradas. O estudo de caso é uma forma de pesquisa que estuda algo restrito de forma aprofundada, como uma pessoa, uma instituição, um sistema educativo, como é o caso deste estudo, que se centra apenas nos professores do 1ºCEB que integram o Agrupamento em estudo.

Para Adelman et al (in Bell, 2008, p. 23), o estudo de caso é definido como *um termo global para uma família de métodos de investigação que têm em comum o facto de se concentrarem deliberadamente sobre um determinado caso.*

Segundo Merriam (in Vale 2004, p.194), (...) *um estudo de caso é uma descrição analítica, intensa, globalizante e holística de um fenómeno limitado (como um programa, uma instituição, uma pessoa ou uma unidade social), que é efectuado para descobrir o que nele existe de essencial, único e característico, devendo ser utilizado quando se pretende observar um fenómeno de forma profunda e detalhada.*

De acordo com Cohen e Manion (2002, p.164), o estudo de caso é um modelo de investigação que:

(...) observa las características de una unidad individual (...). El propósito de tal observación es probar profundamente y analizar intensamente el fenómeno diverso que constituye el ciclo vital de la unidad, (...). Tan amplio uso está marcado por una igualmente diversa gama de técnicas empleadas en la recogida y análisis de datos, tanto cualitativos como cuantitativos.

Este processo metodológico na perspectiva de Freixo (2010) baseia-se na exploração intensiva de uma simples unidade de estudo.

Como afirma Bell (2008, p.23), o estudo de caso permite estudar de forma aprofundada (...) *um determinado aspecto de um problema em pouco tempo (...)* Segundo a mesma autora, os métodos mais usados nesta abordagem são as entrevistas e a observação, mas nenhum método é excluído, uma vez que *as técnicas de recolha de informação seleccionadas são aquelas que se adequam à tarefa.*

O estudo de caso segundo Yin (2005), enquanto plano de investigação, mostra falta de rigor, no entanto existem maneiras de verificar a validade e fiabilidade do estudo. Outro argumento prende-se com a influência do investigador que pode alterar o estudo através de falsas evidências ou enviesamentos da realidade que se observa. Este autor, refere ainda, que o estudo de caso são muito extensos e demoram muito tempo a serem concluídos, contudo nem sempre é necessário recorrer a técnicas de recolha de dados que sejam mais

morosas, daí ter-se optado para este estudo pelos questionários como forma de obter informação mais rapidamente.

Na perspectiva de Tuckman (2000), existem três tipos de recolha de dados possíveis para um estudo de caso, nomeadamente a entrevista, análise documental e observação. É importante utilizar vários instrumentos para efectuar a recolha de dados, pois, só assim é possível proceder à triangulação da informação. Um factor a ter em conta, é o facto de as conclusões retiradas deste estudo não poderem ser generalizadas para outros estudos, uma vez que os resultados do estudo de caso não têm como finalidade generalizar mas sim conhecer profundamente casos concretos e particulares, (Merriam, in Vale, 2004), que é o que se pretende com este estudo, é saber apenas como é administrada a Expressão Musical nas escolas do 1º CEB deste Agrupamento de Escolas.

Coutinho & Chaves (2002) mencionam cinco características básicas para um estudo de caso, tais como:

- Limitado com fronteiras em termos de tempo, eventos ou processos e nem sempre são claros e precisos;
- Necessidade de ser identificado para conferir foco e direcção à investigação;
- Conter um carácter único, específico, diferente, complexo do caso;
- A investigação decorre num ambiente natural;
- O investigador recorre a fontes múltiplas de dados e a métodos de recolha diversificados: observações directas e indirectas, entrevistas, questionários, narrativas, registos de áudio e vídeo, diários, cartas, documentos, entre outros.

Assim, o estudo de caso é a metodologia que melhor se adequa ao presente estudo, uma vez que se pretende analisar de forma profunda e detalhada uma situação concreta dentro de uma unidade bem definida: a falta de competências ao nível da Expressão Musical dos alunos nas escolas do 1º Ciclo do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa. Um argumento que não deixou de ser ponderado de forma pragmática, atendendo ao tempo disponível para a realização deste estudo, é o apresentado por Bogdan & Biklen (1994, p. 89), na medida em que estes autores aconselham o estudo de caso como (...) *primeira experiência gratificante* (...) e motivadora para experiências futuras, a todos os que se iniciam na actividade investigatória.

3.2.1. Vantagens

Para este estudo, uma das vantagens de ser um estudo de caso, é o *facto de poder permitir ao investigador a possibilidade de se concentrar num caso específico ou situação (...)* (Bell, 2008, p.23) e identificar os diferentes modos interactivos em estudo, sobre uma unidade bem definida, neste caso, perceber a importância que os professores do 1º Ciclo de um Agrupamento atribuem à Expressão Musical que constituem a amostra. Este método é particularmente indicado para investigadores isolados (...) *dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspecto de um problema em pouco tempo*, Bell (2008, p.23).

Segundo Vale (2004), um estudo de caso baseia-se numa amostragem criteriosa ou intencional, no qual não se pretende explicar outros estudos de caso, mas sim compreender este caso específico, nomeadamente, a importância que é atribuída à Expressão Musical nas escolas do 1ºCEB do Agrupamento Fernando Pessoa. Também Coutinho & Chaves (2002, p.223) referem que *A finalidade da pesquisa, essa, é sempre holística (sistémica, ampla, integrada) ou seja, visa preservar e compreender o “caso” no seu todo e na sua unicidade.*

Outra das vantagens da utilização deste modelo de investigação é o seu carácter heurístico *não só porque iluminam a compreensão sobre o fenómeno do investigador que conduz o estudo, mas também por poder melhorar a compreensão do leitor acerca desse fenómeno*, (Vale, 2004, p. 195).

3.2.2. Desvantagens

Segundo Freixo (2010), uma das limitações do estudo de caso é o facto de este não permitir a generalização dos resultados, isto é, um único caso nada diz sobre as suas semelhanças e diferenças com outros casos existentes.

De acordo com Bell (2008), os críticos deste modelo de investigação apontam, como uma das suas maiores limitações, o facto de não ser, geralmente, possível a generalização dos resultados obtidos. No entanto, segundo esta autora, apesar de grande de parte da investigação educacional procurar a generalização de resultados e subsequente formulação de teorias, o estudo de fenómenos ou acontecimentos particulares pode ser igualmente importante e gratificante.

Apesar das suas limitações, o estudo de caso pode ser um modelo de investigação relevante em investigação educacional. Bassey (in Bell, 2008, p.24), defende que se um estudo de caso for implementado de forma sistemática e crítica, visando a melhoria educacional, e a publicação dos seus resultados significar um incremento do conhecimento, então pode ser considerado uma forma válida de investigação em educação. Para este autor, mais importante que a generalização de resultados é a sua divulgação:

Um critério importante para avaliar o mérito de um estudo de caso é considerar até que ponto os pormenores são suficientes e apropriados para um professor que trabalhe numa situação semelhante, de forma a poder relacionar a sua tomada de decisão com a descrita no estudo. O facto de um estudo poder ser relatado é mais importante do que a possibilidade de ser generalizado.

Na perspectiva de Yin (2005), as desvantagens deste método têm a ver sobretudo com a falta de objectividade, manipulação inconsciente dos dados e os resultados não são generalizáveis.

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Este estudo vai ser organizado de forma sequencial e articulado com o objectivo de permitir uma adequação aos resultados progressivamente recolhidos.

Para a realização desta investigação, centrada na construção de um estudo de caso, houve necessidade de recorrer a diferentes instrumentos de recolha de dados, tais como, entrevista, questionários e a análise documental. Assim, optou-se por combinar uma componente qualitativa e quantitativa.

Tendo em conta as questões levantadas para este estudo, os instrumentos seleccionados foram: duas entrevistas semi-estruturadas; um questionário no qual foram inseridas algumas questões abertas, para que os inquiridos pudessem expressar, através das suas próprias palavras, a sua opinião sobre alguns aspectos de investigação; e a análise documental, nomeadamente as planificações.

De acordo com Bell (2008. p.95), os estudos de caso são por norma considerados estudos qualitativos, podendo no entanto *combinar uma grande diversidade de métodos, incluindo técnicas quantitativas*, que como referem Cohen e Manion (2002, p.340), *Los métodos múltiples son adecuados cuando se necesita evaluar completamente un aspecto controvertido de educación.*

Também Patton (1990), citado por Carmo & Ferreira (1998), concorda que a junção de métodos qualitativos e quantitativos podem ser vantajosos, pois é possível obter uma investigação mais consistente, através da triangulação, pois permite ao investigador analisar a convergência dos resultados obtidos através dos diferentes métodos e designs no estudo.

Segundo Yin (2005), o recurso a diferentes métodos de recolha de dados é o mais apropriado ao estudo de caso, possibilitando uma maior fiabilidade dos resultados, daí neste estudo terem sido contemplados vários instrumentos de recolha de dados.

3.3.1. Entrevista

A entrevista assume grande importância no estudo de caso, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências. (Bogdan & Biklen, 1994). Na opinião de Bell (2008), é importante dar liberdade ao entrevistado para poder falar sobre o que é de importância central para ele.

No contexto desta investigação, optou-se por entrevistas de tipo semi-estruturadas, uma vez que se pretende aprofundar o assunto em estudo e obter o máximo de informação sobre os conhecimentos, expectativas e opiniões dos entrevistados, como também, as experiências vividas e a sua ligação com a realidade em estudo.

As entrevistas semi-estruturadas permitem uma maior amplitude nas respostas, mas necessitam de um guião que oriente as questões para os objectivos do estudo. O guião antecipadamente preparado serviu de fio condutor para as questões a abordar. Não foram efectuadas com ordem rígida das questões, mas abordaram-se todas as questões nele registadas. Os entrevistados expuseram as suas opiniões acerca do assunto em causa, acrescentaram ainda pormenores que não constavam dos guiões, mas relevantes para o estudo.

Segundo Gil (1999) a entrevista é uma técnica de recolha de dados através da qual o investigador se coloca frente ao investigado, formulando perguntas com o objectivo de recolher dados que lhe servirão de orientação. Desta forma, o investigador, obtém informações sobre o que as pessoas sabem, acreditam, esperam, sentem, desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram. A validade da entrevista está em saber o que o entrevistado pensa a respeito do tema/objecto da investigação.

Como referem Sampieri et al (2006, p.381), as entrevistas semi-estruturadas consistem num guião de *assuntos ou questões* e o *pesquisador tem a liberdade de introduzir mais questões para a precisão de conceitos ou obter maior informação sobre os temas desejados*. De acordo com estes autores, as entrevistas procuram obter respostas sobre um determinado tema através da linguagem e perspectiva do próprio entrevistado.

Para proceder à operacionalização das entrevistas, foi elaborado uma “grelha” (Kaufmann, 1996), ou um “guião” (Fox, 1987). O guião serviu de orientação, uma vez que, as questões redigidas tornam-se difíceis do investigador as seguir com rigidez (Vermeresch, 1996). Assim, tratou-se de um guião para abordar os assuntos, tendo sempre em atenção proporcionar a dinâmica de conversação inerentes a uma entrevista.

O guião encontra-se organizado da seguinte forma (tabela 1):

Tabela 1- Temas e objectivos da entrevista

| Temas/categorias | Objectivos |
|--|---|
| Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado | Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado Criar um clima de abertura e confiança promotor de uma boa interacção entre entrevistador e entrevistado |
| I. Caracterização profissional dos entrevistados | Recolher dados acerca de habilitações literárias e profissionais |
| II. Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à importância da Expressão Musical | Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente à Expressão Musical |
| III. Opiniões dos entrevistados quanto ao processo ensino-aprendizagem da Expressão Musical | Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente ao modo como o processo ensino-aprendizagem decorre |
| IV. Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à articulação da Expressão Musical com as restantes áreas | Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente às potencialidades da Expressão Musical |
| V. Opiniões dos entrevistados quanto à formação | Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente à formação inicial e contínua |

Neste tipo de entrevistas, e de acordo com Bell (2008, p.141), *o entrevistador limita-se a colocar habilmente as questões e, se necessário, a sondar opiniões na altura certa*, podendo alterar livremente a ordem das questões. Os indivíduos expressam-se livremente, sobressaindo o acesso a atitudes e conteúdos. Deste modo, e no decorrer da entrevista, o

entrevistador tem liberdade de colocar questões que não estão programadas. Por outro lado, este tipo de entrevistas necessita de uma boa preparação por parte de entrevistador, disponibilidade de tempo, na impossibilidade do acesso directo à organização e estrutura da representação e exigindo uma grande parcela de subjectividade por parte do investigador na análise do conteúdo.

Para este estudo foram formuladas questões base, que possibilitaram criar uma estrutura coerente, como refere Bogdan e Biklen (1994), fundamentais na extracção de significados e de interpretações. Os temas/categorias foram esquematizados da seguinte forma:

A. Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado: Criação de um clima de confiança e abertura.

Objectivos:

- ✓ Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.
- ✓ Criar um clima de abertura e confiança promotor de uma boa interacção entre entrevistador e entrevistado.

Tarefas:

- a) Informar sobre o tema e objectivos do trabalho;
- b) Realçar a importância que a colaboração do entrevistado tem para o estudo;
- c) Garantir o anonimato;
- d) Pedir autorização para a gravação da entrevista;
- e) Promover um clima de abertura e confiança;

B. Caracterização profissional dos entrevistados

Objectivos:

- ✓ Recolher dados acerca de: habilitações literárias e profissionais.

Formulário de questões:

- a) Qual a sua formação profissional?
- b) Qual o cargo que ocupa?

- c) Tempo de docência em sala de aula?
- d) Quais as habilitações musicais?
- e) Sabe tocar algum instrumento musical?

3.3.1.1. Categorias

CATEGORIA I – Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à importância da Expressão Musical.

OBJECTIVOS: Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente à Expressão Musical.

Formulário de questões:

- a) Na sua opinião acha importante desenvolver a expressão musical? Porquê?
- b) Que relevância tem a expressão musical neste agrupamento?
- c) Na sua opinião acha que os alunos estão motivados para trabalhar esta área?

CATEGORIA II – Opiniões dos entrevistados quanto ao processo ensino-aprendizagem da expressão musical.

OBJECTIVOS: Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente ao modo de como o processo ensino-aprendizagem decorre.

Formulário de questões:

- a) Concorda com a organização curricular no ensino da expressão musical?
- b) Tem ideia de como funciona a expressão musical neste nível de ensino?
- c) Na sua opinião, o que deve/pode ser trabalhado ao nível da expressão musical neste nível de ensino?
- d) Quais são as actividades mais trabalhadas ao nível da expressão musical?
- e) Na sua opinião, existem factores condicionantes para a implementação da área da expressão musical?
- f) Que tipo de actividades acha que devem/podem ser valorizadas no domínio da expressão musical? (movimento, instrumentações, prática vocal, audições, coreografias,...)?

CATEGORIA III – Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à articulação da expressão musical com as restantes áreas.

OBJECTIVOS: Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente às potencialidades da Expressão Musical.

Formulário de questões:

- a) Que relevância tem a expressão musical na planificação?
- b) Qual a carga lectiva dada às actividades da educação artística, principalmente, à expressão musical?
- c) Na sua opinião, acha que os professores generalistas promovem a articulação desta área com as restantes?
- d) Considera a área da expressão musical importante para promover as restantes áreas?

CATEGORIA IV – Opiniões dos entrevistados quanto à formação

OBJECTIVOS: Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente a formação inicial e contínua.

Formulário de questões:

- a) Na sua opinião a formação inicial é suficiente para abordar esta área?
- b) Na sua opinião os professores generalistas procuram ou conhecem formação na área da expressão musical?

As entrevistas foram realizadas num ambiente calmo e de privacidade, facultando aos entrevistados as condições necessárias do ponto de vista físico e psicológico, para uma conversa bem sucedida, Bell (2008).

Para a realização deste estudo, optou-se pela realização de duas entrevistas (ANEXO 3), uma à coordenadora do 1ºCEB do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, outra à subcoordenadora do departamento de Expressões do mesmo Agrupamento.

As entrevistas foram realizadas em Dezembro, na sede do Agrupamento, no dia e hora combinada por ambas as partes, tendo uma duração de cerca de 60 minutos cada. Foram gravadas em suporte áudio após autorização prévia, garantindo a confidencialidade a

cada um dos entrevistados. Os entrevistados foram informados da finalidade da investigação como também dos conteúdos das entrevistas.

Apesar de um ciclo diferente do meu, a investigação decorreu no meu local de trabalho onde foi tido em consideração o aviso de Bell (2008, p. 145) *Fazer uma entrevista não é fácil, sendo para muitos investigadores difícil encontrarem um equilíbrio entre a objectividade total e a tentativa difícil de colocarem o entrevistado à vontade. Há particularmente dificuldades em entrevistar colegas mais velhos.*

Para além da obtenção da informação, as entrevistas resultaram igualmente num momento de partilha de informação, onde o investigador se apresentou e explicou os objectivos do estudo, mostrando-se disponível para efectuar todos os esclarecimentos considerados necessários. Os princípios éticos que devem orientar a execução de qualquer estudo, não foram esquecidos, pois foi assegurado o anonimato das fontes e o sigilo da informação. Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas em suporte informático e disponibilizadas aos entrevistados para a sua leitura.

3.3.2. Questionário

De acordo com Sampieri et al (2006, p.325), um questionário *consiste num conjunto de questões em relação a uma ou mais variáveis a serem medidas.*

O inquérito, segundo Bell (2008), tem como objectivo a obtenção de informação a partir da amostra, para que seja possível tirar conclusões consideradas representativas da população como um todo, para tal, a amostra tem de ser representativa.

Para Freixo (2010), apesar de o questionário não permitir obter informações tão profundas como a entrevista, este permite um melhor controlo dos enviesamentos, é preenchido pelos próprios sujeitos sem ajuda, permite organizar e controlar os dados para que desta forma as informações procuradas possam ser obtidas com rigor.

Oppenheim (in Bell 2008, p.117) menciona que é difícil planificar um bom inquérito, mesmo que as pessoas tenham uma capacidade de se exprimirem com uma linguagem simples, têm dificuldades em formular um questionário, já que estes factores não são suficientes à sua concepção. Este investigador defende que é preciso *atentar na selecção do tipo de questões, na sua formulação, apresentação, ensaio, distribuição e devolução dos questionários.*

No entanto e de acordo com Bell (2008, p.118), se este estiver *bem estruturado e conduzido, pode tornar-se uma forma relativamente acessível e rápida de obter informação*, como também são uma boa maneira de recolher rapidamente determinados tipos de informações de forma relativamente barata.

Esta técnica tem como principais vantagens, permitir recolher dados num curto intervalo de tempo e de forma anónima, não sendo as respostas influenciadas pelo investigador no momento de recolha de dados (De ketele & Roegiers, 1999).

Deste modo, e para esta investigação, a técnica do questionário foi utilizada como um instrumento essencial de pesquisa e uma ferramenta crucial, ao nível da recolha de dados.

Esta técnica envolveu várias semanas de planeamento, leitura, trabalho de investigação, preparação e validação, por dois professores generalistas de outra instituição no dia 2 de Dezembro de 2010, antes da implementação aos sujeitos em estudo.

3.3.3. Notas de Campo

Bogdan & Bilken (1994, p. 150) referem que as notas de campo são:

o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados de um estudo qualitativo.

Neste sentido as notas de campo permitem anotar com rapidez aspectos da acção ocorridos no momento da pesquisa.

Para Bogdan & Biklen (1994) a reflexão pessoal, os sentimentos, as impressões e os conceitos, são outra vantagem das notas de campo. Na perspectiva destes autores o objectivo das notas de campo é captar imagens através de palavras. Assim, a utilização deste instrumento foi uma mais-valia para a investigação, como refere Zabalza (in Moura, 2003), constituíram algo essencial à prática reflexiva. Assim sendo os comentários que foram considerados pertinentes para a investigação foram registados e datados, já que, como refere Moura (2003,) isso ajuda a recordar e a entender o contexto, o ambiente e a acção. Assim, foram usaoss em todo o processo, possibilitando preparar a investigação e anotar objectivamente as particularidades dos espaços e seus intervenientes.

3.3.4 Análise documental

Grande parte dos projectos que abordam as ciências da educação usa a análise documental como complemento ou preparação à pesquisa por outros métodos.

Na investigação analisei as Orientações e Programas Curriculares emanados do Ministério da Educação, as orientações do Agrupamento registadas no Projecto Educativo, assim como as planificações anuais. Estes documentos, como refere Johnson, citado por Bell (2008, p. 101) revelaram-se *uma fonte de dados extremamente importantes*, ajudando a estruturar a recolha de dados e fundamentaram as entrevistas.

Após análise destes documentos confrontei-me com alguma informação neles descrita, onde contemplavam uma intenção diferente daquela que objectivo para esta investigação, e como advoga Yin (2005, p.116), *Quando julga que as evidências de arquivos sejam importantes, o pesquisador deve tomar cuidado ao averiguar sob quais condições elas foram produzidas e qual o seu grau de precisão.*

Na realização das entrevistas à Coordenadora do 1ºCEB, e à Subcoordenadora do Departamento de Expressões, pude constatar que na área das expressões, a planificação anual é um plano de intenções e apenas serve para orientar algumas actividades.

3.4. Plano de acção

O estudo decorreu em várias fases distintas após aprovação inicial da viabilidade e implementação da investigação, por parte da entidade responsável pela formação.

A distribuição das diferentes fases relacionadas com o estudo decorreu durante, sensivelmente, cinco meses, desde Setembro até início do mês de Janeiro de 2011. A calendarização das fases bem como os instrumentos de recolha de dados encontram-se assim organizados:

- Agosto/Setembro de 2010 – Início dos primeiros contactos com o orientador científico, ao qual foi apresentado o tema do estudo, os objectivos e um esboço da metodologia.
- Setembro de 2010 – Início dos contactos com a Direcção do Agrupamento, para solicitar a autorização (ANEXO 1) para:

- ✓ Usar o nome da instituição no estudo;
- ✓ Proceder ao levantamento e consulta de informação em documentos, nomeadamente, as planificações anuais;
- Outubro/Novembro de 2010 – Iniciou-se:
 - ✓ O processo de construção dos questionários e das entrevistas;
 - ✓ Análise dos documentos solicitados no mês anterior;
 - ✓ Submissão do inquérito e entrevistas na DGCDI;
- Dezembro de 2010 – Iniciou-se, e realizou-se:
 - ✓ Um questionário a dois professores generalistas de outro Agrupamento, no dia 2 de Dezembro de 2010;
 - ✓ Um questionário aos professores do 1ºCEB que integram o Agrupamento em estudo, entre os dias 7 e 10 de Dezembro de 2010 (ANEXO 2);
 - ✓ Entrevistas semi-estruturadas, entre os dias 5 e 9 de Dezembro de 2010 (ANEXO 3), uma à Coordenadora do 1ºCEB, e uma à Subcoordenadora do Departamento de Expressões do 2ºCEB para saber quais eram as suas opiniões sobre a prática da Expressão Musical no 1ºCEB neste Agrupamento.

3.4.1. Localização da investigação

Este estudo centra-se no Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa. Este Agrupamento situa-se em Santa Maria da Feira e é constituído por 15 Jardins-de-Infância, 13 Escolas do 1º Ciclo e pela Escola sede, E.B. 2, 3 Fernando Pessoa, apresentando neste ano lectivo a seguinte população: 2340 alunos, 200 professores, 68 auxiliares de acção educativa e 12 funcionários administrativos. A sua dimensão e dispersão geográfica permitem, desde logo, pressupor grande diversidade em vários domínios e uma grande heterogeneidade sócio-económica e cultural, (Projecto Educativo 2007/2008)

Como consta no Projecto Educativo, 2007/2010 (pp. 5-8), são treze os estabelecimentos de primeiro Ciclo. Duas escolas situadas no centro da cidade, uma com 13 turmas (Nº2) e uma Unidade de Intervenção Especializada (U.I.E.); outra com 11 (Nº1);

três situam – se nas zonas limítrofes da cidade (Milheiros, Espargo e Macieira) e as restantes servem as freguesias mais afastadas (Souto, Travanca e Mosteiro).

3.4.2. Definição e constituição da amostra

Como advoga Freixo (2010, 182), *uma amostra é constituída por um conjunto de sujeitos retirados de uma população, consistindo a amostragem num conjunto de operações que permitem escolher um grupo de sujeitos ou qualquer outro elemento representativo da população estudada.*

Para Sampieri, et al. (2006,p.254),

(...) nas amostras não-probabilísticas, a escolha dos elementos não depende da probabilidade, mas sim de causas relacionadas com as características da pesquisa ou de quem faz a amostra. Aqui, o procedimento não é mecânico nem com base em fórmulas de probabilidade, e sim depende do processo de tomada de decisões de uma pessoa ou de um grupo de pessoas e, sem dúvida, as amostras seleccionadas obedecem a outros critérios de pesquisa.

Assim, a amostra é constituída por 51 professores do 1ºCEB que integram o Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa. Foram entregues questionários para preenchimento, no entanto, obtive um retorno de 44 questionários. A quantidade de questionários recebidos está de acordo com a Tabela sobre a Dimensão da Amostra de Freixo (2010, p.188), possibilitando efectuar o tratamento estatístico deste estudo, permitindo *ter uma boa ideia da dimensão da amostra.*

Deste modo, os resultados obtidos são relativos a toda a população em estudo, não sendo necessário efectuar generalizações a partir de uma determinada amostra, o que se torna vantajoso ao nível da validade do estudo a realizar. (Gall et al., in Osório, 2007).

A opção por este Agrupamento deve-se ao facto de no presente ano lectivo estar a leccionar na Escola Básica 2, 3 Fernando Pessoa e constatar que os alunos chegam ao 2º Ciclo com falta de competências ao nível da Educação Musical daí que pretenda saber como é abordada a Expressão Musical no 1ºCEB e também por ser um dos Agrupamentos da minha área de residência.

3.5. Análise de dados

Para Bogdan e Biklen (1994) a objectividade que se deve manter na análise de dados, relaciona-se com a integridade e com a honestidade do investigador, no momento da descrição dos dados recolhidos.

Nesta investigação foi meu propósito, encontrar explicações para os objectivos do estudo. A recolha de dados teve como finalidade a verificação de uma prática educativa realizada por um grupo específico do ensino.

A análise de dados iniciou-se pela análise documental, dos questionários e das entrevistas já transcritas em texto, cuja organização foi feita em suporte informático dos dados, que como referem Bogdan & Biklen (1994, p. 232), designa-se por manipulação mecânica dos dados, referindo-o como necessária, para uma leitura organizada e eficaz, tornando *maneável algo de potencialmente complexo*.

Esta organização possibilitou uma descrição de todos os dados obtidos, podendo assim, compreender a importância dada à Expressão Musical pelos intervenientes estudados do 1ºCEB, e quais os itens das orientações curriculares que são operacionalizados.

No final de toda a recolha e após a sua transcrição foi feita a análise dos dados e o seu registo, como também foi efectuado o tratamento estatístico com o objectivo de facilitar a interpretação dos resultados, recorrendo-se a tabelas e gráficos.

3.5.1. Triangulação

A triangulação dos dados, permite utilizar diferentes fontes para a obtenção de evidências.

Segundo a perspectiva de Cohen e Manion (2002, p.331), *o uso de dois ou mais métodos de recolha de dados no estudo de algum aspecto do comportamento humano é chamado de triangulação*. O recurso à triangulação, é para Stake (1995), indispensável, uma vez que permite aumentar a credibilidade das interpretações que o investigador faz.

Neste estudo, decidiu-se por uma triangulação de dados onde as informações resultantes dos questionários e das entrevistas foram analisadas, possibilitando o cruzamento das informações, evitando conclusões tendenciosas. Além disso,

compreendendo que para uma correcta triangulação, deve utilizar-se mais do que um tipo ou técnica de observação, como afirma Graue & Walsh (2003, p.128), *fazer uso de fontes de dados e métodos diversos é vital para a recolha de dados.*

Deste modo, a triangulação permitiu o cruzamento de dados obtidos pelos questionários, entrevistas e da análise documental.

3.5.2. Questões éticas

Para a realização deste estudo foram contempladas algumas questões éticas, relacionadas com a comunicação, o acordo mútuo, a confidencialidade, a fidelidade, a autorização, o respeito, o acordo e a informação dos resultados obtidos, relativas às pessoas envolvidas no estudo, como também foram efectuados os agradecimentos a todas as pessoas envolvidas directa e indirectamente.

Na perspectiva de Graue & Walsh (2003, p. 76), a ética está relacionada com a honestidade e a confidencialidade, com a *atitude que cada um leva para o campo de investigação e para a sua interpretação pessoal dos factos.*

Por outro lado, para Bodgan e Biklen (1994), a ética corresponde às regras relativas aos procedimentos considerados correctos e incorrectos por um determinado grupo. No entanto, ao abordarmos questões éticas na investigação estamos a referir-nos aos princípios de legitimação e identificação de uma forma de actuação.

Ao longo do trabalho realizado pelo investigador houve sempre a preocupação de adoptar uma postura de isenção, quer durante a recolha de dados, quer nas relações com os intervenientes, para manter o princípio da neutralidade, de forma a não influenciar os resultados pretendidos.

Assim, antes de iniciar a recolha dos dados através do questionário e das entrevistas foram tomadas todas as precauções éticas necessárias à privacidade dos indivíduos, como das instituições envolvidas. Todos os participantes desta investigação foram contactados e informados sobre o conteúdo e o objectivo da mesma, mantendo-se a confidencialidade.

Foi também tido em conta o respeito pela não participação na investigação e, como refere Freixo (2010, p.178), *todas as pessoas têm o direito de não participarem seja de que modo for numa qualquer investigação*, ou de não responder a questões que tenham a ver com a sua privacidade.

3.6. Sumário

Este capítulo descreve a metodologia de estudo de caso como sendo a mais apropriada para reflectir sobre a forma como é feita a operacionalização da Expressão Musical nas escolas do 1ºCEB do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, as suas vantagens e desvantagens. Descreve os instrumentos de recolha dos dados, sendo eles, a entrevista, o questionário, notas de campo e análise documental.

É também referido o plano de acção, a localização do estudo, como também define a constituição da amostra, sem esquecer as questões éticas. Salaria a forma como se vai proceder à análise dos dados e o modo como se vai processar a triangulação de todas estas fontes.

CAPÍTULO IV – DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

4.0. Introdução e Finalidades

Este capítulo encontra-se dividido em duas partes. Na primeira parte são apresentados os dados recolhidos através dos questionários realizados aos professores do 1ºCEB que integram o Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa. Para facilitar a leitura, os mesmos serão apresentados sob a forma de gráficos.

Na segunda parte, os dados apresentados provêm das duas entrevistas realizadas à Coordenadora do 1ºCEB e à Subcoordenadora do Departamento das Expressões do 2º CEB que integram este Agrupamento.

4.1. Exposição dos resultados dos questionários

Os seguintes resultados foram extraídos de um questionário realizado nas escolas do 1ºCEB, que integram o Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa em Santa Maria da Feira, entre os dias 7 e 10 de Dezembro de 2010.

4.1.1. Caracterização da amostra

Os dados apresentados, referem-se à identificação dos docentes do 1ºCEB que constituem este Agrupamento. A amostra foi constituída por 44 professores, sendo 95% (n=42) do sexo feminino e 5% (n=2) do sexo masculino, (gráfico 1).

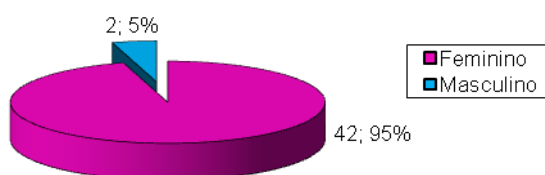


Gráfico 1 - Distribuição da Amostra por Sexo

As idades (gráfico 2) variam da seguinte forma: com menos de 31 anos – doze professores (27%); entre 31 anos e 40 anos – dezassete professores (39%); de 41 anos a 50 anos – nove professores (20%); com mais de 50 anos – seis professores (14%).

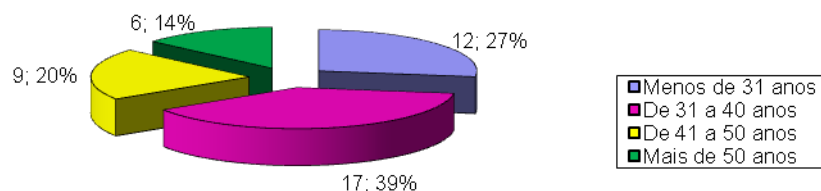


Gráfico 2 - Distribuição da Amostra por Idades

No gráfico 3 verifica-se que 4% (n=2) dos professores têm menos de cinco anos de serviço, 41% (n=18) dos professores têm entre cinco a dez anos de serviço, 32% (n=14) dos professores têm entre onze e vinte anos de serviço, e 23% (n=10) dos professores têm mais de vinte anos de serviço. Pode-se concluir que a maioria dos professores que integram este nível de ensino tem mais de cinco anos de tempo de serviço.

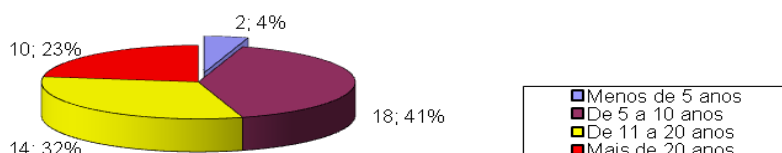


Gráfico 3 - Distribuição da Amostra por Tempo de Serviço

No que se refere ao grau académico dos professores que compõem esta amostra, e de acordo com o gráfico 4, verifica-se que 68% (n=30) possui formação profissional no 1ºCEB e 32% (n=14) formação no 2º CEB.

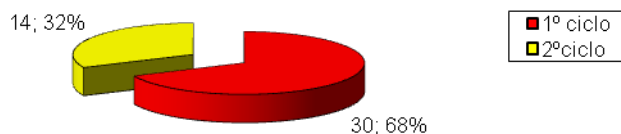


Gráfico 4 - Distribuição da Amostra pela Formação Profissional

É notório que a maioria possui Licenciatura no 1ºCEB sendo, um com Bacharelato, trinta e sete Licenciatura, dois Pós-Graduação, três com Mestrado e um com Doutoramento, (gráfico 5).

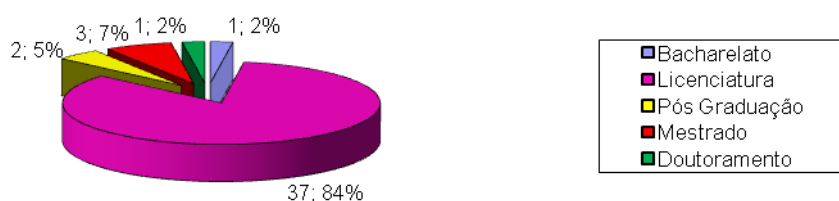


Gráfico 5 - Distribuição da Amostra por Habilitação Académica

Em relação à distribuição dos professores por ano de escolaridade, podemos verificar através do gráfico 6, que 30% (n=13) dos professores inquiridos, leccionam dois níveis de ensino, seguindo-se 25% (n=11), leccionam o segundo ano de escolaridade, 16% (n=7) leccionam terceiro e quarto ano de escolaridade, 11% (n=5) corresponde aos docentes que leccionam o primeiro ano de escolaridade, e apenas 2% (n=1) corresponde aos docentes sem componente lectiva.

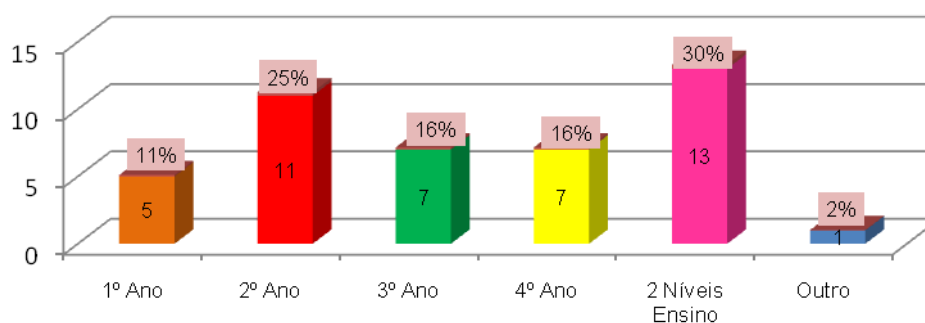


Gráfico 6 - Distribuição dos Professores por ano de Escolaridade

4.1.2. A prática da Expressão Musical no 1ºCEB

O gráfico 7 demonstra a importância que os professores questionados atribuem à prática da Expressão Musical no 1ºCEB, no qual, 48% (n=21) concordam, 39% (n=17) concordam totalmente, 11% (n=5) sem opinião e 2% (n=1) não responderam.

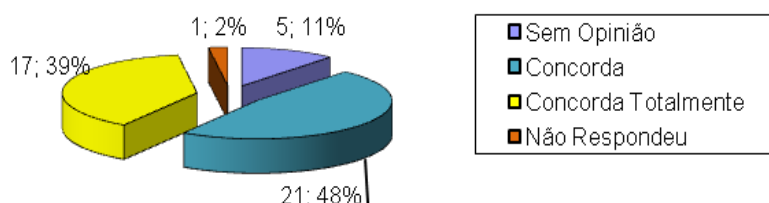


Gráfico 7 - Importância da Prática de Expressão Musical no 1.º Ciclo

O gráfico 8 representa as actividades que os docentes inquiridos mais desenvolvem na área da Música sendo o Canto 29% (n=41) a mais desenvolvida, seguindo-se a Audição 22% (n=31), Movimento 22% (n=30), Coreografias 21% (n=29) e por último o instrumental 6% (n=8).

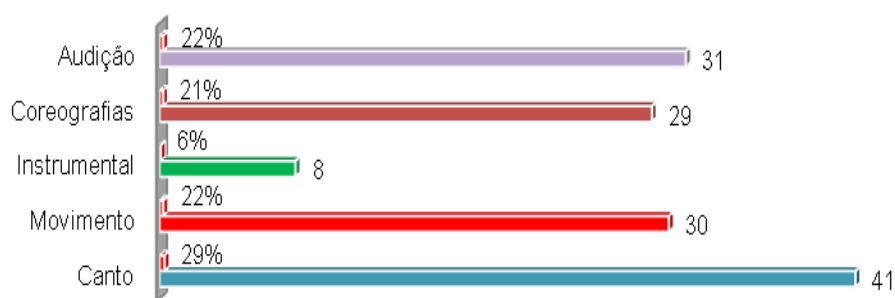


Gráfico 8 - Tipo de Actividades Desenvolvidas na Área da Música

Os aspectos referidos pelos docentes que condicionam a implementação da Expressão Musical (gráfico 9), deve-se à prioridade dada a outras áreas/actividade 28% (n=27), 20% (n=19), referem a formação profissional e falta de materiais didácticos, 16% (n=15), referem a falta de condições no espaço de sala de aula, 11% (n=10), consideram a falta de apoio através dos recursos humanos, 1% (n=1), considera a falta de tempo devido a extensão dos programas e 4% (n=4), não responderam.

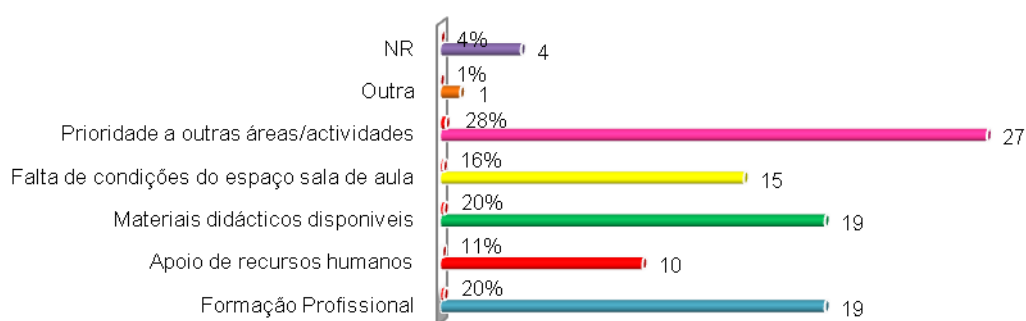


Gráfico 9 - Condicionantes da Implementação da Expressão Musical

O número de horas que os docentes inquiridos dedicam à Expressão Musical semanalmente (gráfico 10), é de uma hora 54% (n=24), seguindo-se duas horas 30% (n=13), três horas 7% (n=3), 2% (n=1) dedica entre uma a duas horas por mês e por último, 7% (n=3) não responderam.

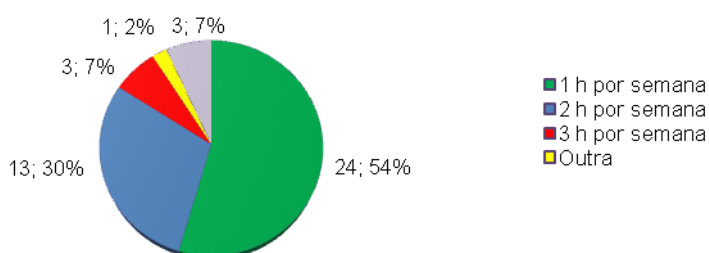


Gráfico 10 - N.º de Horas Dedicadas à Expressão Musical

O gráfico 11 representa a frequência com que os docentes promovem actividades com outras instituições ligadas ao ensino e práticas musicais na comunidade, sendo que 41% (n=18) nunca promovem, 39% (n=17) raramente promovem, 16% (n=7) às vezes, 2% (n=1) muitas vezes e 2% (n=1) não responderam.

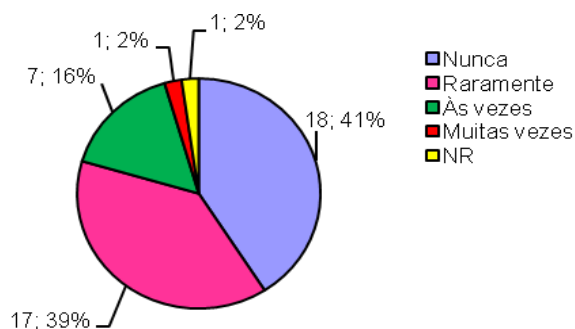


Gráfico 11 - Frequência com que Promove Actividades com outras Instituições

A tabela 2 representa o tipo de músicas mais exploradas pelos professores inquiridos, sendo a Música Infantil a mais explorada n=44, segue-se a Música Didáctica n=35, a Música Popular e a Música Pop/Rock/Jazz com n=27 e Música Erudita com n=21. O motivo pelo qual o total não corresponde ao total de inquiridos, prende-se com o facto de este não terem respondido à totalidade da questão.

Tabela 2 - Tipos de Músicas mais Exploradas

| Tipos de Músicas | Escala | | | | | | | Total |
|------------------|--------|----|----|---|---|---|----|-------|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | NR | |
| Música Infantil | 25 | 11 | 4 | 1 | 2 | - | 1 | 44 |
| Música Popular | 3 | 11 | 6 | 5 | 1 | - | 1 | 27 |
| Música Erudita | 4 | 1 | 5 | 3 | 7 | - | 1 | 21 |
| Música Didáctica | 11 | 15 | 7 | 1 | - | - | 1 | 35 |
| Pop/Rock/Jazz | - | 2 | 11 | 9 | 4 | - | 1 | 27 |
| Outro | - | - | - | - | - | 2 | 1 | 3 |

Como se pode constatar através do gráfico 12, o tipo de recursos mais utilizados pelos docentes são o leitor de cd's, utilizado por quarenta e um docentes, softwares musicais por vinte e dois, gravador por vinte, instrumentos musicais por treze, o recurso a manuais por onze, outro tipo de recursos por três e um não respondeu.

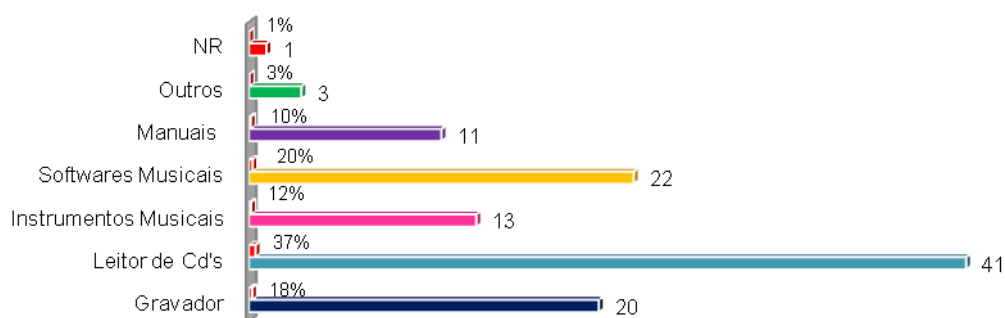


Gráfico 12 - Recursos Utilizados

4.1.3. Motivos justificativos para a aplicabilidade da Expressão Musical

Na opinião dos docentes inquiridos em relação à importância da Expressão Musical no currículo, 59% (n=26) dos docentes concordam totalmente, 37% (n=16) concordam, 2% (n=1) sem opinião e 2% (n=1) não respondeu, (gráfico 13).

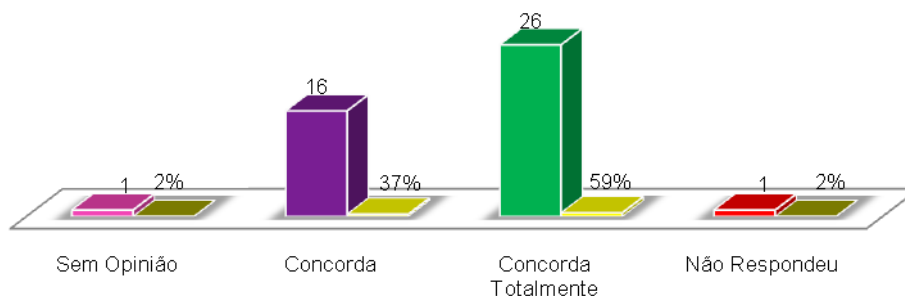


Gráfico 13- Importância da Expressão Musical no Currículo do 1.º CEB

Através do gráfico 14 pode-se verificar que dos docentes inquiridos, 43% (n=19) têm conhecimento do programa de Expressão Musical, 30% (n=13) conhecem-no bem, 16% (n=7) apenas sabem que este faz parte do currículo, 4% (n=2) não o conhecem e 7% (n=3) não responderam.

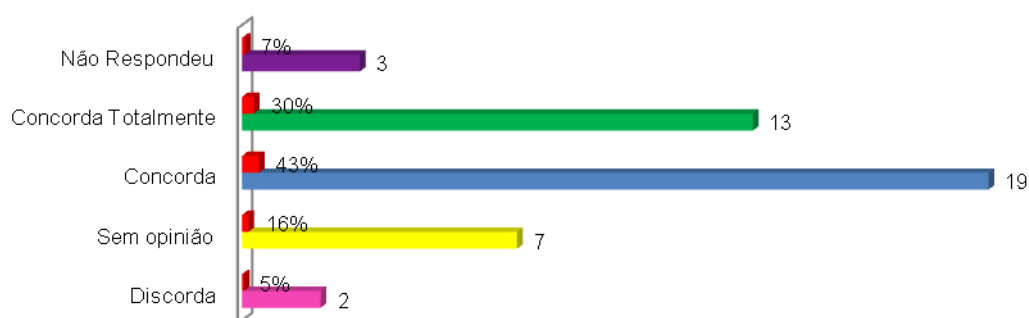


Gráfico 14 - Conhecimento do Programa de Expressão Musical

O gráfico 15 representa o grau de concordância dos professores inquiridos sobre o uso da Expressão Musical para promover a interdisciplinaridade. É referido que 45%

(n=20) concordam, 41% (n=18) concordam totalmente 5% (n=2) discordam totalmente, 5% (n=2) sem opinião, 2% (n=1) discorda e 2% (n=1) não responderam.

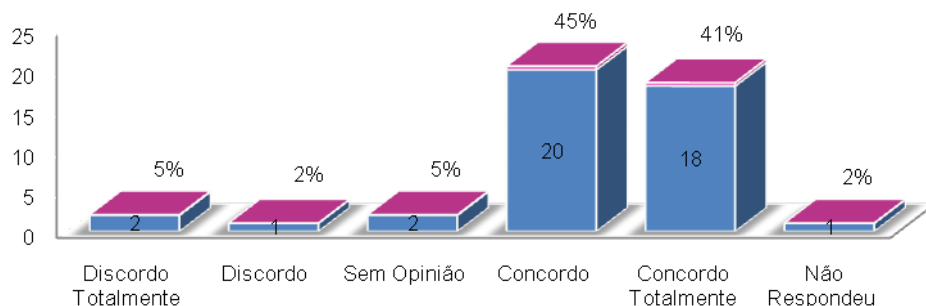


Gráfico 15 - Uso da Expressão Musical para Promover a Interdisciplinaridade

Relativamente à motivação que os docentes sentem para leccionar a área da Expressão Musical, 45% (n=20) sentem-se motivados, 25% (n=11) bastante motivados, 20% (n=9) é-lhes indiferente, 5% (n=2) não se sentem motivados e não responderam 5% (n=2), (gráfico 16).



Gráfico 16 - Motivação para Leccionar a Expressão Musical

Relativamente à formação para leccionar a área da Expressão Musical, 27% (n=12) dos inquiridos não manifestam qualquer opinião, 25%) acham que têm formação suficiente, 14% (n=6) sentem-se com alguma formação, 20% (n=9) consideram que têm pouca formação, 9% (n=4) consideram que não têm formação e 5% (n=2) não responderam, (gráfico 1).

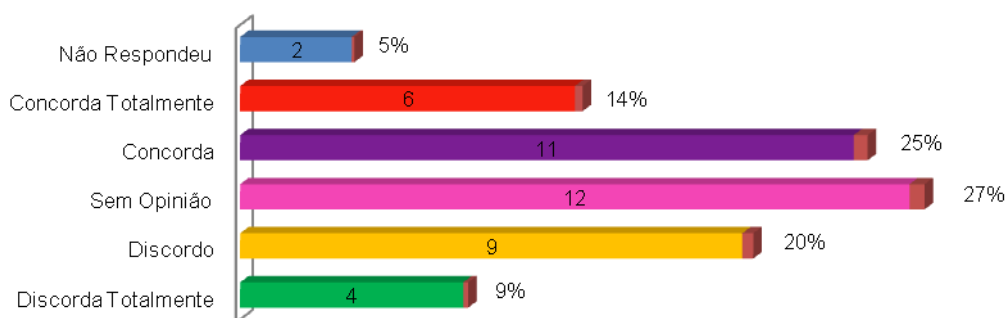


Gráfico 17 - Formação para Leccionar a Expressão Musical

O gráfico 18 representa a importância da Expressão Musical para o desenvolvimento harmonioso da criança, ao qual, 64% (n=28) dos docentes concordam totalmente, 25% (n=11) concordam, 4% (n=2) não manifestaram qualquer opinião e 7% (n=3) não responderam.

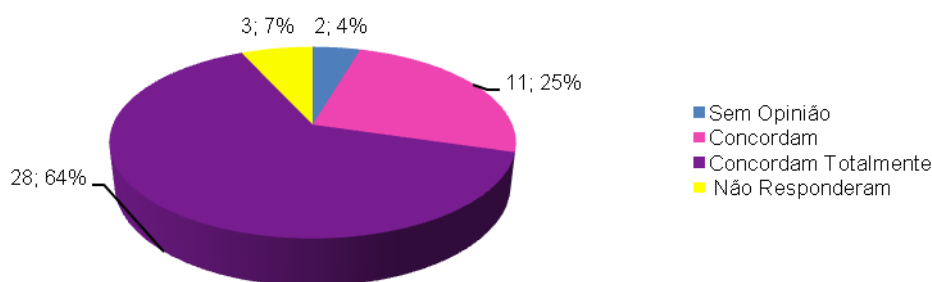


Gráfico 18 - Importância da Expressão Musical para o Desenvolvimento da Criança

Em relação ao uso de playback, 25% (n=11) concordam, 18% (n=8) discordam totalmente, 18% (n=8) discordam, 14% (n=6) concordam totalmente), 14% (n=6) não têm opinião e 11% (n=5) não responderam, (gráfico 19).

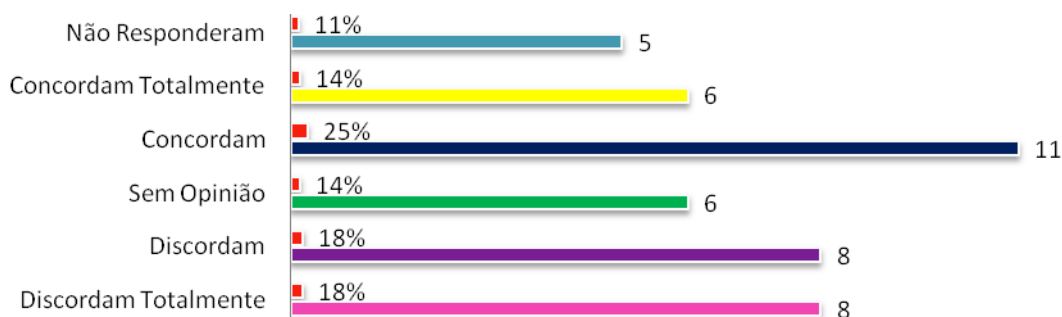


Gráfico 19 - Uso do Playback na Área da Expressão Musical

4.2. Análise das Entrevistas

O conteúdo de cada entrevista foi seleccionado e codificado, para assim se obter as unidades de registo (U.R.). Nos quadros seguintes é representada a síntese categorial obtida através da análise de conteúdo das respectivas entrevistas.

Tabela 3 – Categoria I – Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à importância da Expressão Musical

| Subcategorias | Total | Indicadores | Nº U.R. |
|--|-------|---|---------|
| Contribuição da Expressão Musical para a formação dos alunos | 23 | Desenvolvimento da atenção/concentração | 8 |
| | | Aquisição de conhecimentos | 6 |
| | | Motivação dos alunos | 9 |
| Dificuldades na implementação da Expressão Musical | 18 | Prioridade a outras áreas | 10 |
| | | Falta de tempo | 8 |

Tabela 4 - Categoria II – Opiniões dos entrevistados quanto ao processo ensino/aprendizagem

| Subcategorias | Total | Indicadores | Nº U.R. |
|------------------------------|-------|--------------------------|---------|
| Organização Curricular | 7 | Bem elaborada | 6 |
| | | Mal elaborada | 1 |
| Motivação dos professores | 8 | Muito motivados | 5 |
| | | Pouco motivados | 3 |
| Factores condicionantes | 10 | Pouca preparação na área | 8 |
| | | Falta de espaços | 2 |
| Actividades mais valorizadas | 12 | Movimento | 4 |
| | | Voz | 7 |
| | | Instrumentos | 1 |

Tabela 5 – Categoria III – Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à articulação da Expressão Musical com as restantes áreas

| Subcategorias | Total | Indicadores | Nº U.R. |
|------------------------------------|-------|-----------------|---------|
| Relevância na planificação | 9 | Muito relevante | 5 |
| | | Pouco relevante | 4 |
| Número de horas semanais | 8 | 1 a 2 horas | 7 |
| | | 2 a 3 horas | 1 |
| Articulação com as restantes áreas | 4 | Muito frequente | 1 |
| | | Pouco frequente | 3 |

Tabela 6– Categoria IV – Opinião dos entrevistados quanto à formação

| Subcategorias | Total | Indicadores | Nº U.R. |
|---|-------|----------------|---------|
| Formação inicial | 11 | Suficiente | 1 |
| | | Insuficiente | 10 |
| Procura ou conhece formação na área da música | 3 | Frequentemente | 1 |
| | | Raramente | 2 |

A seguinte tabela representa a síntese de toda a informação anteriormente abordada. As 113 unidades de registo estão associadas aos 24 indicadores, estando estes distribuídos pelas 11 subcategorias e 4 categorias.

Tabela 7 – Análise quantitativa do conteúdo das entrevistas

| Categorias | % | Subcategorias | Nº indicadores | Nº U.R. | % U.R. |
|--|------|--|----------------|---------|--------|
| Categoria I - Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à importância da Expressão Musical. | 36,3 | Contribuição da Expressão Musical para a formação dos alunos | 3 | 23 | 20,4 |
| | | Dificuldades na implementação da Expressão Musical | 2 | 18 | 15,9 |
| Categoria II – Opiniões dos entrevistados quanto ao processo ensino/aprendizagem | 32,7 | Organização Curricular | 2 | 7 | 6,2 |
| | | Motivação dos professores | 2 | 8 | 7,1 |
| | | Factores condicionantes | 2 | 10 | 8,8 |
| | | Actividades mais valorizadas | 3 | 12 | 10,6 |
| Categoria III – Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à articulação da Expressão Musical com as restantes áreas | 18,6 | Relevância na planificação | 2 | 9 | 8 |
| | | Número de horas semanais | 2 | 8 | 7,1 |
| | | Articulação com as restantes áreas | 2 | 4 | 3,5 |
| Categoria IV – Opinião dos entrevistados quanto à formação | 12,4 | Formação inicial | 2 | 11 | 9,7 |
| | | Procura ou conhece formação na área da música | 2 | 3 | 2,7 |
| Total | 100 | | 24 | 113 | 100 |

Assim, através da análise da tabela 7 pode-se constatar a predominância de duas categorias, nomeadamente a categoria I – Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à importância da Expressão Musical (36,3%), com maior visibilidade na

subcategoria: Contribuição da Expressão Musical para a formação dos alunos (20,4%), e a categoria II - Opiniões dos entrevistados quanto ao processo ensino/aprendizagem (32,7%), realçando a subcategoria: Actividades mais valorizadas (10,6%).

Apesar das entrevistadas considerarem a Expressão Musical importante para a formação dos alunos, estas sentem dificuldades em implementar esta área (15,9%), alegando a prioridade dada às outras áreas e à extensão do programa. Em relação ao processo ensino/aprendizagem, constata-se que a falta de formação e a ausência de espaços específicos, são factores condicionantes da prática da Expressão Musical (8,8%). No que respeita à articulação da Expressão Musical com as outras áreas, verifica-se, que apesar de esta ter um papel relevante na planificação (8%), não é trabalhada em articulação com as restantes áreas (3,5%), sendo praticada entre 1 a 2 horas semanais (7,1%). Em relação à formação, é notório que as entrevistadas não se sentem com formação inicial suficiente para trabalhar a Expressão Musical (9,7%), mas também não procuram nem conhecem formação na área da música (2,7%).

Também foram consultadas as planificações anuais, mensais e semanais, e pela análise efectuada verifica-se que estas estão de acordo com os princípios orientadores que constam da Organização Curricular e Programas (2004), assim como, a carga lectiva, destinada a esta área. A planificação anual contempla actividades e conteúdos dos dois blocos de aprendizagem referidos no programa.

4.3. Sumário

Este capítulo descreveu e analisou os dados recolhidos ao longo desta investigação. Os instrumentos utilizados para a recolha de dados, nomeadamente, questionário, entrevistas e análise documental, tornaram-se cruciais para perceber o problema diagnosticado no Capítulo I.

Pode-se verificar, através dos questionários que as professoras consideram a expressão musical importante para o desenvolvimento global da criança, contemplando-a nas diversas planificações, como também a consideram um veículo importante para a operacionalização das outras áreas. No entanto, na prática não se verifica, alegando não possuir formação suficiente para abordar de forma sistemática a áreas das expressões artísticas.

CAPÍTULO V – INTERPRETAÇÃO DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

5.0. Introdução e Finalidades

Este capítulo constitui a síntese e interpretação dos resultados obtidos através da revisão da literatura, da análise das planificações, das respostas obtidas nos questionários e das entrevistas. Assim, este capítulo encontra-se dividido em duas partes de forma a sintetizar a informação obtida, nomeadamente no que respeita à valorização da expressão musical no 1ºCEB e à música nas AEC's.

Todos os dados foram objecto de análise, interpretados a partir da triangulação da informação, de forma a obter uma visão global e exaustiva da realidade em estudo.

5.1. A valorização da Expressão Musical no 1ºCEB

Este ponto baseia-se na análise e interpretação das planificações anuais, mensais e semanais, nos questionários e nas entrevistas realizadas.

A Expressão Musical integra o programa do 1ºCEB, como também consta das planificações anuais, mensais e semanais, dos professores deste Agrupamento. Assim, de acordo com a análise das entrevistas e dos questionários, não são desenvolvidas diariamente actividades no âmbito da música, embora estas constem das respectivas planificações.

Partindo do Projecto Educativo do Agrupamento, das Orientações Curriculares, das motivações pessoais e do material existente, elaboram-se as planificações mensais e semanais. Algumas actividades são planificadas com a sede do Agrupamento fomentando um clima de cooperação, partilha e troca de saberes. A esse respeito a coordenadora (CA) do 1ºCEB refere

temos actividades que são programadas em articulação com o Agrupamento, pois comemoram-se alguns dias festivos, nomeadamente o Dia do Agrupamento, onde

participam todas as escolas, desenvolvendo-se um trabalho em torno de um tema geral. (7 de Dezembro, 2010)

Como também a subcoordenadora (ST), menciona

neste campo ainda há muito a fazer. Apenas se planificam actividades esporádicas, nomeadamente o Dia do Agrupamento e festa de encerramento do ano lectivo. São ainda excepcionais os casos em que a articulação se verifica, embora no papel até está mas na prática nem sempre acontece. (9 de Dezembro, 2010)

Relativamente à valorização atribuída à Expressão Musical no 1ºCEB, é notório pelo resultado do questionário que vinte e oito professores consideram-na importante para o desenvolvimento global da criança. A CA argumenta que:

contribui para desenvolver a capacidade de comunicação, a sensibilidade artística, a concentração, a criatividade, o autodomínio pessoal. (7 de Dezembro, 2010)

A SA refere:

A expressão musical é de relevante importância na formação das crianças, enquanto pessoas e potenciais criadores. O desenvolvimento nesta área permite criar condições que favorecem a aprendizagem a vários níveis – psicomotor, de raciocínio, capacidades associativas, memória...Como todas as áreas de expressão permite igualmente despoletar capacidades, desenvolvê-las que se poderão traduzir nas mais variadas formas. (9 de Dezembro, 2010)

No entanto, verifica-se que na prática esta não é suficientemente valorizada pelos professores (48%), não respeitando o que contempla o programa e a planificação, quer ao nível dos conteúdos, quer ao nível de horas destinadas a esta área. A CA do 1ºCEB reconhece que esta área é pouco trabalhada devido a várias condicionantes, nomeadamente à formação, advogando que:

a expressão musical deve de ser dada por professores especialistas em codocência com o professor titular. (7 de Dezembro, 2010)

Como condicionantes da implementação da expressão musical, os professores dão prioridade a outras áreas/actividades (28%), assim como referem que não se sentem preparados devido à falta de formação nesta área, (20%) e à falta de materiais didácticos

disponíveis para a sua concretização (20%), salientando que as actividades extra-curriculares são planificadas tendo em conta as previstas na planificação anual e no calendário civil, no que respeita à celebração de dias festivos,

temos sempre o cuidado de trabalhar a expressão musical quando surge algum dia ou época festiva, (...) então aí cantamos umas cançõezitas, não sei se é trabalhar esta área... (CA, 7 de Dezembro, 2010)

No que respeita ao número de horas dedicadas à prática da Expressão Musical neste Agrupamento, enquadra-se naquele que é considerado suficiente, constatando-se através dos questionários que a maioria dos inquiridos (54%) dedica uma hora semanal. No entanto, a CA quando confrontada com esta questão na entrevista reitera

e o tempo é bastante reduzido para o cumprimento do programa e como esta área faz parte das AEC's...e por professores da área... (7 de Dezembro, 2010)

Verifica-se que a gestão curricular condiciona a prática da expressão musical. O tempo reduzido para o cumprimento do programa das áreas consideradas essenciais, como a Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, influencia a operacionalização das outras áreas. Deste modo, a operacionalização da expressão musical é a grande lacuna.

A este respeito, a ST refere:

o que deve de ser trabalhado neste nível de ensino é a sensibilização para a música através da música. Permitir que os alunos aprendam de uma forma baseada no jogo, realizando projectos a partir da música e nunca do ensino teórico, mas infelizmente na sua maioria, as actividades mais trabalhadas são as teóricas. (9 de Dezembro, 2010)

A CA salienta

bem, esta disciplina é usada desde o 1º ano de escolaridade, quando se inicia o ensino das letras, usando canções que pela sua musicalidade proporcionam uma maior motivação, memorização e acuidade auditiva. Nos anos seguintes, as temáticas que vão surgindo no Plano Anual de Actividades e nas actividades Curriculares são trabalhadas, sendo quase sempre como base de interacção, uma canção alusiva à actividade a explorar. (7 de Dezembro, 2010)

Apesar da expressão musical integrar o programa curricular da formação inicial, uma vez que a maioria da amostra é licenciada (37), vinte e cinco dos inquiridos não se sentem

com formação suficiente para a explorar e utilizar como recurso para outras aprendizagens.

A CA menciona

que não possuiu formação inicial suficiente, como também não procura formação nesta área. Pois a disciplina deve ser dada por professores dessa área em codocência com o professor da turma. (7 de Dezembro, 2010)

Também a ST afirma

A formação é manifestamente insuficiente, sendo isso bem visível no trabalho desenvolvido pela maioria dos docentes do 1ºCEB. São muito poucos os que se interessam por contemplar a sua formação nesta área. Os professores com mais tempo de serviço são os que menos procuram formação. Os professores em que a sua formação de base já incluía noções de música, também não investem em aprofundar os seus conhecimentos nesta área. (9 de Dezembro, 2010)

A prática do canto, a exploração do corpo, o contacto com os instrumentos e a audição, são actividades que só ocasionalmente são desenvolvidas pelos professores deste Agrupamento, como se pode constatar pelos resultados dos questionários, onde são desenvolvidas actividades de canto, audição e movimento. No entanto a CA refere,

são desenvolvidas mas esporadicamente na componente lectiva. (7 de Dezembro, 2010)

Tendo em conta as competências essenciais relativas à educação artística (2001), estas não são mencionadas, baseando-se as actividades em algumas orientações dos dois blocos de aprendizagem do programa (ME, 2004), onde apenas dezanove dos inquiridos têm conhecimento do programa de expressão musical, e dois desconhecem-no.

A indefinição dos objectivos a alcançar, o tipo de metodologias a adoptar, são factores restritivos para a leccionação dos conteúdos da expressão musical. No entanto, quando surge uma actividade festiva em que é necessário desenvolver a expressão musical, ela é desenvolvida, respeitando os mesmos critérios das outras áreas.

Um outro factor restritivo para o desenvolvimento desta área prende-se com as actividades promovidas pela escola, que não contempla interacção com a comunidade, nomeadamente, com instituições ou colectividades ligadas ao ensino e práticas musicais (41%).

Esta lacuna de participação nas actividades culturais e artísticas deveria ser colmatada pela escola, proporcionando a participação em algumas destas actividades e facultando referências das diferentes áreas da educação artística. A expressão musical deveria proporcionar diversidade de vivências culturais e sociais que permitissem enriquecer a formação das crianças, que como advoga a ST

estes estão sempre motivados para novas aprendizagens, desde que lhes seja facultado a oportunidades de experimentar novos saberes. (9 de Dezembro, 2010)

Constatou-s, que o recurso mais utilizado para explorar a expressão musical, é o leitor de Cd's, uma vez que quarenta e um dos inquiridos, recorre a este recurso e o uso do playback, por dezassete, não permitindo grandes vivências culturais e sociais nem proporcionam experiências várias.

A prática da Expressão Musical não é ensinada com regularidade, os professores do 1ºCEB, e apesar de motivados (70%), consideram-se com formação insuficiente (52%), e tendem a privilegiar as áreas curriculares consideradas essenciais, e a usar a música para acompanhar outras áreas e actividades curriculares numa abordagem aparentemente interdisciplinar. Apesar da maioria dos inquiridos (86%) concordar com a interdisciplinaridade, não a promovem, (14%).

A Expressão Musical deve ser valorizada da mesma forma que as outras áreas curriculares, deixando definitivamente a função de recurso e entretenimento.

5.2. A Música nas Actividades de Enriquecimento Curricular

A integração das actividades de enriquecimento curricular nas escolas do 1ºCEB desenvolveu uma gestão das áreas artísticas de forma bastante diferente nas diversas escolas do 1ºCEB. Tem-se verificado que nem sempre as AEC's ficam a cargo de especialistas para leccionarem estas áreas. O objectivo deste programa é proporcionar de forma global aos alunos actividades de enriquecimento curricular em diferentes domínios, físico e desportivo, artístico, científica, tecnológico, e a ligação da escola à comunidade. Estas actividades, quando geridas adequadamente, permitem aproximar os professores especialistas dos professores generalistas. No entanto, nem sempre estas actividades são geridas da melhor forma, o que faz com que os professores generalistas desaproveitem esta

oportunidade de aprendizagem relegando para os especialistas as actividades artísticas, não colaborando no que é feito. Como refere a CA

difícilmente planificamos actividades em conjunto, só quando é necessário trabalhar alguma festividade, é que solicitamos a ajuda das colegas, de resto...cada um faz o seu trabalho. (7 de Dezembro 2010)

Neste Agrupamento, a Expressão Musical está também presente através do Programa de Alargamento e Generalização das AEC's que assegura o prolongamento do horário em todas as escolas do 1º CEB.

Na opinião da ST

Os interesses nas AEC's não estão centrados nos alunos, mas sim na indisponibilidade ou disponibilidade dos Encarregados de Educação, na contratação de professores, e em toda uma série de situações logísticas que ultrapassam a qualidade pedagógica das actividades. (9 de Dezembro, 2010)

A mesma acrescenta ainda que um factor condicionante do ensino da música das AEC's deve-se

nem sempre os professores que leccionam esta área têm formação específica em música, o que a meu ver, é grave, continuando a cometer erros de linguagem musical e até mesmo erros a nível de conhecimento, como também nem todos os alunos a aproveitam. (9 de Dezembro, 2010)

Assim, os professores contratados para leccionar as AEC's são docentes com formação muito diferente no âmbito da Música, não possuindo muitas vezes formação pedagógica e como tal com enorme necessidade de apoio. Ora, a falta de docentes habilitados nesta área, leva a que sejam contratados outros de áreas diversificadas, não possuindo formação especializada na área da música, o que contribui para o desenvolvimento de práticas “deficientes” da expressão musical.

Deste modo, e se as AEC's deveriam desenvolver actividades enriquecedoras, este conceito deveria ser entendido como uma área em que as aprendizagens pudessem ser concretizadas no fazer música, numa perspectiva muito mais operacionalizada do que conceptualizada, onde o trabalho colaborativo com o contexto sociocultural devia ser fomentado. Também a articulação com as professoras titulares deveria estar assegurada, o que não acontece neste Agrupamento. Embora a CA saliente

a Expressão Musical só faz sentido se for assegurada por um professor da área ou então pelas AEC's. (7 de Dezembro, 2010)

Esta expressão mostra a falta de articulação entre o professor titular e o das AEC's, para a prática da Expressão Musical. Seria verdadeiramente enriquecedor que as competências musicais pudessem ser trabalhadas de forma aprofundadas e articuladas com as restantes áreas onde o professor titular coordenasse essas mesmas actividades. No entanto, o surgimento das expressões nas AEC's induz nos professores titulares das turmas o esquecimento das expressões como componentes do currículo, uma vez que sentem e afirmam que as AEC's colmatam essas áreas do currículo,

nas AEC's os alunos têm mais possibilidades de trabalhar a área da música de forma diferente. (CA, 7 de Dezembro, 2010)

O recurso a professores contratados com formação específica para leccionar as AEC's, reforça nos professores titulares a ideia de que podem delegar a implementação de actividades na área das Expressões, argumentando que não possuem formação suficiente nesta área. Por outro lado, a preocupação na urgente recuperação dos alunos nas áreas consideradas prioritárias (Língua Portuguesa e Matemática), leva os professores titulares a transferir a responsabilidades da leccionação da área das expressões para docentes acima referenciados, para além de que a frequência nas AEC's são de carácter facultativo e a sua prática ter lugar, preferencialmente, em horários após as áreas curriculares, faz com que muitos alunos não a frequentem

O facto da expressão musical não estar bem assumida no currículo, e ficar delegada às AEC's cujos docentes nem sempre possuem formação na área, como também ser de frequência facultativa, faz com que esta não seja encarada com seriedade e de grande importância para a formação global das crianças, contrariando as directrizes do Despacho 12 591/2006, pois como já foi referido a mais-valia que se esperava com estas não se tem verificado, concretamente neste Agrupamento. Não obstante, e no contexto das AEC's, não é necessário ser-se músico é preciso ter experiência e/ou sensibilidade pedagógica, é fundamental e necessário ter aptidões musicais.

5.3. Sumário

Para alcançar as finalidades deste estudo foram elaborados objectivos, questões de investigação e desenvolveu-se um processo de pesquisa teórica no sentido de apoiar o desenvolvimento de processos de verificação e reflexão crítica, fundamentados e aprofundados sobre a temática em estudo.

Neste capítulo foi feita uma síntese da interpretação dos resultados obtidos através da revisão da literatura, da análise das planificações, das respostas obtidas nos questionários e nas entrevistas.

Tendo em linha de conta os dados recolhidos pelos diferentes instrumentos de recolha de dados foi possível efectuar a triangulação, evitando assim a enviesamento dos resultados obtidos.

CAPÍTULO VI – RESULTADOS E CONCLUSÕES

6.0. Introdução e Finalidades

Este capítulo encontra-se dividido em três partes. Na primeira, é feito um sumário dos capítulos deste estudo. Posteriormente, serão apresentadas as principais conclusões desta investigação. Serão também expostas as limitações desta investigação e finalmente, são apresentadas algumas sugestões para futuros trabalhos a realizar em torno desta temática.

6.1. Sumário dos capítulos

No primeiro capítulo é feita uma contextualização do problema deste estudo, dando-nos a conhecer as razões pelas quais os alunos não adquirem as principais competências ao nível da Expressão Musical no 1º CEB. Verifica a necessidade de se reverem teorias nacionais e internacionais nesta área; expõe as questões da pesquisa bem como a pertinência do estudo.

No segundo capítulo, é feita uma revisão da literatura sobre o contexto da expressão musical no currículo do 1ºCEB, a formação dos professores generalistas no ensino da expressão musical, a importância da música no desenvolvimento global da criança e as práticas educativas em expressão musical no 1º CEB.

No terceiro capítulo é apresentada a escolha do método de estudo de caso, como sendo o mais apropriado para dar resposta às questões da investigação descritas no Capítulo I. Apresenta as razões para a selecção dos instrumentos usados para a recolha dos dados, tais como o questionário, a entrevista, as notas de campo e a análise documental. Descreve os métodos de análise de dados e as considerações éticas da investigação.

No quarto capítulo, apresentam-se os dados recolhidos através dos vários instrumentos de recolha de dados, entrevistas, questionários e a análise documental.

No quinto capítulo é feita a interpretação dos resultados obtidos através da triangulação dos dados recolhidos pelos diferentes instrumentos de recolha de dados, descrito no capítulo IV.

O problema que esteve na origem desta investigação prende-se com questões que surgem no processo de ensino aprendizagem nas aulas de Expressão Musical no 1º CEB, uma vez que os alunos chegam ao 2º CEB com algumas limitações ao nível da prática da Educação Musical. De modo a alcançar o objectivo proposto, foram enunciadas algumas questões de investigação que guiaram o trabalho, nomeadamente: i) Que importância o professor generalista atribui à Expressão Musical?; ii) A formação dos professores, nas áreas artísticas, está ajustada à realidade do 1º CEB?; iii) Como são articuladas, nas práticas pedagógicas, as actividades musicais, com as Orientações Curriculares?

6.2. Importância que o professor generalista atribui à Expressão Musical

A Expressão Artística no 1º CEB integra as áreas curriculares disciplinares, organizando-se na base de conceitos, formas, técnicas e saberes específicos, devendo para isso ser trabalhada de forma integral pelo professor generalista, podendo, no entanto, este ser coadjuvado pelo professor especialista. Esta está prevista nos vários documentos, no entanto verifica-se a inexistência real ou efectiva de uma prática musical desenvolvida no 1º CEB do Agrupamento em estudo.

Apesar da grande maioria dos professores (89%) reconhecerem na Expressão Musical, a importância para o desenvolvimento equilibrado das crianças, desempenhando um papel importante no crescimento global das mesmas, não só pelo prazer que esta proporciona como também pelos benefícios em estimular diferentes capacidades (Nery, 2010 e Canavilhas 2010), na prática não a promovem justificando com a prioridade dada a outras áreas/actividades (20%), formação profissional e materiais disponíveis (20%), falta de condições do espaço sala de aula (16%), apoio de recursos humanos (11%). Estes são factores importantes e condicionantes para que a expressão musical não seja desenvolvida sistematicamente pelos professores do 1º CEB deste Agrupamento, continuando a prevalecer as áreas consideradas prioritárias (Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio).

O desenvolvimento de diversas actividades musicais permitem não só um desenvolvimento ao nível musical, como também pode ser excelente impulsionadora para o desenvolvimento de outras áreas, opinião partilhada pelos professores (86%), que a consideram um importante veículo para promover a interdisciplinaridade, devendo para isso a música atravessar todas as áreas disciplinares (ME, 2001). As actividades mais desenvolvidas pelos professores do 1ºCEB deste Agrupamento são baseadas no canto, audição, movimento e coreografias, constatando-se que (73%) dos professores que fizeram parte deste estudo conhecem o programa de Expressão Musical.

Através dos questionários, surgiram expressões como *usada desde o 1º ano, quando se inicia o ensino das letras (..) e nos anos seguintes, também é trabalhada tanto ao longo do ano, como nas temáticas que vão surgindo nas diferentes áreas curriculares*, (QP Souto). É notório que os professores têm consciência da importância da música nos primeiros anos de vida para o desenvolvimento global da criança, como também o facto de esta ser uma área importante no currículo (96%), no entanto, neste Agrupamento delegam esta área como sendo pertença dos professores que leccionam as AEC's, esquecendo-se que esta, bem orientada, é uma mais-valia para a promover as outras áreas.

Na Expressão Musical deve igualmente existir uma preocupação, por parte do professor, em promover audições ao vivo e fazer gravações do que se faz na escola, e fora dela, pois é a forma mais simples e adequada de desenvolver capacidades e apurar sensibilidades artísticas nas crianças. O contacto com as raízes culturais, nas mais diversas formas, é outro factor ao qual os professores do estudo não promovem, (41%), ou muito raramente (39%), (ME, 2001).

Para uma Educação Artística plena, é importante uma organização curricular, onde as letras, as ciências e as artes, tenham a mesma ponderação, permitindo aos alunos uma formação equilibrada.

Os resultados deste estudo confirmam que a expressão artística, nomeadamente, a expressão musical, desenvolve-se muito pouco no 1ºCEB deste Agrupamento. Confunde-se expressão musical com cantar umas canções temáticas, audições de músicas infantis e improvisação de umas coreografias que servem para os alunos apresentarem nos dias festivos ou complementar outras áreas curriculares.

6.3. Formação dos professores na educação artística

A Educação Artística na escola deve proporcionar um treino dos sentidos, da audição da exploração do corpo e da composição, não se devendo limitar à carga horária de uma disciplina nem ao que resta das outras. É competência da escola estimular a curiosidade e criar a necessidade da experimentação artística.

No entanto, os professores neste Agrupamento não se sentem com formação suficiente (dezassete) para abordar e desenvolver a área da música, relegando essa área para as AEC's. A formação de um professor generalista contempla uma componente musical, no entanto estes podem não se sentir vocacionados para a explorar, devendo esta ficar a cargo de um especialista coadjuvando o professor generalista.

Para uma formação de qualidade na área das expressões artísticas, é essencial que os professores a assumam com seriedade, explorando-a ao máximo para promover as restantes áreas, uma vez que as artes podem funcionar como linguagens simbólicas mas também devem de assumir um lugar fulcral no processo ensino/aprendizagem (Mota, 2002).

Para além da formação inicial é importante que o professor generalista invista na formação contínua para que assim se sinta com preparação musical adequada para promover não só a área da música como também as restantes. O facto dos professores considerarem não possuir formação suficiente (29%), podem, no entanto, explorar muitas actividades que não estão apenas confinadas aos músicos, mas mesmo para isso é necessário ter uma orientação sólida (Fonterrada, 1993), para que promovam actividades no âmbito da audição, interpretação e da composição. O professor deve ser dinâmico, criativo e entusiasta, de forma a promover nos alunos um maior enriquecimento.

A motivação é outro factor importante, mas não chega para promover a expressão musical. Como se pode verificar no caso concreto deste Agrupamento, no qual os professores se sentem motivados, (70%) o extenso programa e a prioridade dada às áreas consideradas importantes, Língua Portuguesa, Matemática e Estudo do Meio, “desculpabiliza” o não cumprimento do programa, no que respeita à prática da Expressão Musical, onde (89%) dos professores apesar de a considerarem fundamental para o desenvolvimento global da criança, não a praticam.

É notório que neste Agrupamento, a prática da expressão musical fica muito aquém da pretendida. De acordo com o segundo ponto da Conferência Nacional da Educação Artística (2007) é salientado que a área das expressões não é desenvolvida correctamente

por falta de formação inicial dos professores no 1º CEB, sugerindo para isso o incentivo aos professores para desenvolverem na íntegra as orientações curriculares orientando-os em metodologias a adoptar. Sugere ainda o alargamento do espaço escola a instituições que desenvolvam actividades culturais de referência.

Assim, torna-se importante e imprescindível a formação do professor generalista, devendo este investir na sua formação pessoal com uma componente experimental através de projectos que fortaleçam o seu trabalho, não esquecendo que as expressões artísticas integram o currículo devendo por isso ser entendidas como uma actividade intelectual e interpretativa da realidade. Através das entrevistas realizados às professoras que participaram neste estudo, verificou-se que, as mesmas referem a importância da formação nesta área, embora a CA refira que não procura.

6.4. Práticas pedagógicas/orientações curriculares

Actualmente, e de acordo com a organização educativa, a articulação inter-ciclos torna-se num processo facilitador para promover a educação artística através de professores especialistas nos diferentes níveis de ensino onde estes não existam, no entanto, os professores titulares subentendem que ficam “dispensados” de desenvolver actividades no âmbito das expressões.

O contributo das AEC's é importante e fundamental para fomentar a educação artística *os alunos têm mais possibilidades de trabalhar a área da música de forma diferente*, (QP Feira) desde que esta seja leccionada por professores especialistas, e que exista uma articulação plena entre o professor generalista e o professor especialista. No entanto, é crucial ter em conta que estas actividades são de frequência facultativa, e se os professores titulares não a trabalharem, muitos alunos não terão a possibilidade de a vivenciar.

Como processo contínuo e inacabado, as expressões devem desenvolver-se ao longo de toda a escolaridade, uma vez que esta promove a literacia em artes, fundamental em Educação Artística, (ME, 2001).

Neste estudo, pode-se constatar que a prática da Expressão Musical não existe, pois os professores deste Agrupamento são de opinião que esta área deve de ser dinamizada pelo professor especialista, delegando a área da expressão musical para estes, esquecendo-se que esta integra o currículo do 1º CEB, argumentando *eu até concordo, desde que seja dada pelo professor especialista*, (CA).

As orientações curriculares devem ser mais precisas com o que se pretende desenvolver no âmbito da expressão musical, nomeadamente ao número de horas que lhe deve ser dedicado, para que assim não existam dúvidas de que esta é tão ou mais importante que qualquer outra área, não se limitando apenas à planificação se não se põe em prática. Na ausência destas indicações por parte do Ministério que impulsionem a valorização desta área, é necessário sensibilizar a comunidade escolar para a importância da Educação Artística no processo educativo.

A Expressão Musical deve, de forma interdisciplinar, estar em contacto com outras disciplinas da sua área disciplinar, como também, com disciplinas relacionadas com as outras áreas, no que se refere ao currículo, aos princípios orientadores e aos objectivos gerais do 1ºCEB.

Ao iniciar o 2ºCEB no Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, exploram-se os diferentes conteúdos: timbre, altura, ritmo, dinâmica e forma verificando-se que a maioria dos alunos apresenta falta de competências como já referi no capítulo I, isto pode justificar-se pelo facto de se verificar que a expressão musical circunscreve-se a cantar canções temáticas, audições de músicas infantis e improvisação de umas coreografias que servem para os alunos apresentarem nos dias festivos ou complementar outras áreas curriculares.

6.5. Limitações do estudo

Uma das limitações prendeu-se com a falta de receptividade e colaboração por parte dos inquiridos, não respondendo à totalidade das questões, o que poderá produzir um enviesamento dos resultados.

Outra limitação deste estudo, e que poderá ser comum a outras investigações que utilizem a técnica do inquérito por questionário, é as dificuldades em aceder em profundidade às racionalidades dos actores sobre as suas concepções e práticas concretas.

Por se tratar de um estudo de caso, não permitir a generalização dos resultados, isto é, um único caso nada diz sobre as suas semelhanças e diferenças com outros casos existentes, devendo-se por isso ter muito cuidado com mas comparações, sendo apenas possível em enquadramentos semelhantes.

6.6. Implicações para futuras investigações

No que respeita às dimensões a estudar, considero que apesar da expressão musical ao nível do 1º CEB ser um tema bastante abordado, continua a ser pertinente o estudo em torno desta temática.

Resultante da análise e interpretação dos resultados obtidos através dos questionários e das entrevistas, como também da análise documental, leva-me a repensar na formação inicial dos professores do 1º CEB, uma vez que a maioria alega a falta de formação para a prática da Expressão Musical.

Deste modo, penso que deverá existir acima de tudo um maior investimento na formação inicial e contínua de professores generalistas com vista à sua actualização em novas estratégias de ensino, de forma a ir ao encontro de práticas que sejam mais benéficas para o aluno ao longo de todo processo ensino/aprendizagem, tirando partido das potencialidades das Expressões Artísticas para promoverem as restantes áreas curriculares.

Seria igualmente relevante a concretização de uma investigação-acção sobre a operacionalização da Expressão musical no 1ºCEB neste Agrupamento, composta por uma equipa de docentes do 1º CEB, AEC's e docentes especialistas de Educação Musical para que acompanhasse e estudasse a prática da Expressão musical, ao longo do ano lectivo, com o objectivo de anular os défices diagnosticados neste estudo. Seria igualmente interessante, fazer um estudo que analisasse os diferentes planos de estudos, formação dos futuros profissionais, relacionando com o que efectivamente se passa no terreno.

Como estratégias ou medidas consideradas pertinentes para o enriquecimento e valorização da Expressão Musical no 1ºCEB, considero que é importante consciencializar os professores do 1ºCEB para a importância da Expressão Musical neste nível de ensino, não devendo ter dúvidas das suas capacidades afastando a ideia de que para trabalhar a Expressão Musical têm de ser exímios instrumentistas e cantar afinado, apesar de esta última ser de extrema importância. O recurso aos materiais didácticos é outra mais valia, devendo ser explorados, recorrendo à música não convencional, coreografias, de forma a desenvolver esta área, promoverem uma maior articulação entre os professores generalistas e os professores especialistas devendo estes, investirem na sua formação contínua.

Os resultados deste estudo permitiram o conhecimento aprofundado das actividades lectivas de Expressão Musical realizadas no 1º CEB, no Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, com a finalidade de dar um contributo para a sensibilização dos professores sobre

a importância de uma prática efectiva da Expressão Musical. Possibilitou repensar nas minhas práticas, produzindo um novo conhecimento, nomeadamente, reflectir sobre as principais motivações dos alunos para a Educação Musical, saber quais os seus interesses de forma a estimular a manifestação das potencialidades artísticas dos alunos no ensino/aprendizagem desta área.

BIBLIOGRAFIA

Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa (2007). Projecto Educativo 2007-2010.

AA.VV. (s/d). *Edgar Willems - Biografia e Obra*. Obtido em 01 de 12 de 2010, de http://www.scribd.com/doc/15227412/Edgar-Willems-Biografia-e-Obra#open_download

AA.VV. (1996). *Educação um tesouro a descobrir-relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Edições Asa.

AA.VV. (2006). Building Creative Capacities for the 21st Century. *World Conference on Arts Educations. Working Document*. Lisboa, Portugal. 6-9 March.

A.A.V.V. (2007). *Conferência Nacional da Educação Artística*. Obtido em 17 de Novembro de 2010, de CNEA: : <http://www.educacao-artistica.gov.pt/interven%C3%A7%C3%B5es/Recomenda%C3%A7%C3%B5es%20da%20CNEA.pdf>

Allorto, R. (2001). *Breve Dicionário da Música*. Lisboa: Edições 70.

Almeida, C. (2001). *Contributo para a história do ensino da Música em Portugal: estudo sobre motivação no ensino-aprendizagem da música na escolaridade obrigatória no Alto Minho. En II Encontro de História do Ensino da Música em Portugal*. Braga: Universidade do Minho - Centro de Estudo da Criança.

Almeida, C. (2008). *Estudio sobre la Activación de las Aptitudes y Competencias Musicales*. Dissertação de doutoramento (não publicada). Universidade de Valladolid: Valladolid.

André, T. (2008). A Educação Artística na Formação de Professores: Apontamentos para uma (RE)Visão. *20º Encontro da APECV*, (pp. 1-12). Lisboa.

Bell, J. (2008). *Como realizar um projecto de investigação* (4ª ed.). Lisboa: Gradiva.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.

Canavilhas, G. (2010). *A Educação Artística e a Formação de Públicos*. Lisboa: Centro Nacional de Cultura e Clube Unesco.

CAP- Comissão de Acompanhamento do Programa (2007/2008). *Relatório de Acompanhamento. Actividades de Enriquecimento Curricular - Programa de Generalização do Ensino do Inglês nos 3º e 4º Anos e de outras Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.

Castro, M. (2007). As Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º Ciclo. *Revista de Educação Musical*, 128-129, pp. 22-26.

Cohen, L., & Manion, L. (2002). *Métodos De Investigación Educativa*. Madrid: Editorial LA Muralla, S.A.

Costa, R., & Lobo, A. (2002). *Ensino da música em Portugal não corresponde às expectativas de alunos e professores*. Obtido em 11 de Junho de 2010, Revista A página da Educação nº110: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=110&doc=8712&mid=2>.

Coutinho, C., & Chaves, J. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (1). Universidade do Minho, pp. 221-244.

Creswell, J. (2003). *Research Desing: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (2ª ed.). London: Sage.

Cunha, O. (2000). *Uma Abordagem à Educação Musical no 2º Ciclo do Ensino Básico*. Universidade do Minho.

Dalcroze, E. (1965). *Le Rythme La Musique et Léducation*. Suíça: Faetisch.

De Ketele, J.& Roegiers, X. (1999). *Metodologia da Recolha de dados*. Lisboa: Instituto Piaget.

Educação, M. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.

Educação, M. (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1ºCiclo*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

- Ferreira, A., & Mota, L. (2009). Do Magistério Primário a Bolonha. Políticas de Formação de professores do ensino primário. *Educação/Formação* , pp. 69-88.
- Figueiredo, S. (2004). A Preparação Musical de Professores Generalistas. *Abem, nº11* , pp. 5-61.
- Fonterrada, M. (1993). A educação Musical no Brasil: algumas considerações. *ABEM* , pp. 69-83.
- Formosinho, J. (1987). Fundamentos Psicológicos para um Modelo Desenvolvimentista de Formação de Professores. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia V, nº3* , pp. 247-258.
- Fox, J. (1987). *El proceso de investigación en educación*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra, S.A.
- Freitas, C. (2003). *O Currículo Mutilado: A Persistência do Preconceito Academicista nas Escolas Portuguesas*. Universidade do Minho.
- Freixo, M. (2010). *Metodologia Científica Fundamentos Métodos e Técnicas* (2ª Edição ed.). Lisboa: Instituto Piaget.
- GEPE - Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação . (2010). *Actividades de Enriquecimento Curricular 2009/2010*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Gil, A. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas.
- Gordon, E. (2000). *Teoria da Aprendizagem Musical: Competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Graue, M., & Walsh, D. (2003). *Investigação Etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança*. Alfragide: McGraw-Hill.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2007). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kaufmann, J. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Lessa, E. (2006). Actividades de Enriquecimento Curricular no 1º ciclo - Ensino da Música. *Revista de Educação Musical nº125* , pp. 21-38.

- Martins, V., & Oliveira, L. (2007). *Aprender a teoria musical com o software Finale: um estudo de caso no 1ºCEB*. Obtido em 02 de Fevereiro de 2010, de Universidade do Minho. Centro de Competência: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7149>.
- Milles, J. (1998). *Music in the primary School*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Morais, A., & Neves, I. (2007). Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. In *Revista Portuguesa de Educação*(vols.20, nº2) Braga: Universidade do Minho , pp. 75-104.
- Morais, D. (2007). *A música no 1ºCEB e o Programa do Ensino Básico-contributos para um olhar crítico*. Obtido em 27 de Novembro de 2010, de <http://www.scribd.com/doc/17472823/2007-A-Musica-no-1-Ciclo-do-Ensino-Basico-e-o-Programa-de-Enriquecimento-Curricular>
- Mota, G. (2002). *A formação para a Expressão Musical na Educação de Infância no 1ºCEB-contributos para um olhar crítico*. Obtido em 2010, de <http://www.eselx.ipl.pt/cied/educare1.html>
- Moura, A. (2003). *Desenho de uma pesquisa: passos de uma investigação-acção*. Obtido em 15 de Outubro de 2010, de <http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/01/a1.htm>
- Nery, R. (2010). Semear para colher através da Música. *Boletim dos Professores-Ensino Especializado da Música* , pp. p.4-5.
- Nóvoa, A. (2007). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira, S. (2008). *A música é subvalorizada nas escolas*. Obtido em 10 de Dezembro de 2009, de Entrevista a Graça Mota: <http://www.educare.pt/educare/Actualidade/Noticia.aspx?contentid=5AC8D7A40D3102DBE0400A0AB8002FDD&opsel=1&channelid=0>
- Oliveira, S. (2009). *Os efeitos da Música na infância*. Obtido em 6 de Outubro de 2009, de Educare.pt: <http://www.educare.pt>
- Osório, G. (2007). *Fertilidade Humana e seu Controlo: Um estudo com Manuais Escolares e Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico*. Obtido em 3 de Julho de 2010, de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/7517/1/Fertilidade%20Humana%20e%20seu%20Controlo%20Tese%20Mestrado%20Georgina%20Osorio.pdf>

Palheiros, G. (1998). Jos Wuytack: Músico e Pedagogo. *Revista de Educação Musical*, pp. 16-24.

Palheiros, G., & Encarnação, M. (2007). Música como Actividade de Enriquecimento Curricular no 1ºCEB. *Revista de Educação Musical*, nº 128-129, pp. 27-36.

Patton, M. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods*. California: Sage Publicatios.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação: Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: D. Quixote.

Pocinho, M. (1999). *A Música na Relação Mãe-Bebé*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ponte, J. (2006). *Estudos de Caso em Educação Matemática*. Obtido em 10 de Junho de 2010, de [http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20\(Estudo%20caso\).pdf](http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/docs-pt/06-Ponte%20(Estudo%20caso).pdf).

Rodão, M. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Rodrigues, P. (Outubro/Dezembro de 1999). Pierre Van Hauwe-Pensamentos em Acção. *Educação Musical*, pp. 18-21.

Sampieri, R., Collado, C., & Lucio, P. (2006). *Metodologia De Pesquisa* (3ª ed.). São Paulo: Mc Graw Hill.

Schafer, R. (1975). *El Rinoceronte en el aula*. Ricordi, Toronto.

Silva, L. (2007). *Literacia Musical a partir de uma prática interdisciplinar das artes...* Obtido em 15 de Junho de 2010, de Artigo de Sinfonia Virtual - Revista Musical: http://www.sinfoniavirtual.com/revista/002/literacia_musical.php.

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação: Música e Artes Plásticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Spodek, B. (2002). *Manual de Investigação em educação de Infância*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Swanwick, K. (1991). *Música, pensamiento y educación*. Madrid: Morata.

- Tafari, J. (1987). Educação Musical nas Escolas Primárias. Formação de Professores. *Revista de Educação Musical* , pp. 12-15.
- Tuckman, B. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vale, I. (2004). Algumas Notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, o estudo de caso. In *Revista da Escola Superior de Educação (vol.5)*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação de Viana do Castelo , pp. 171-202.
- Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música 1ºCEB-orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Vasconcelos, A. (2007). A Música no 1º Ciclo do Ensino Básico: o estado, a sociedade, a escola e a criança. *Revista de Educação Musical*, nº128-129 , pp. 5-15.
- Vermersch, P. (1996). *L'écart de l'explicitation*. Paris: ESF Éditeur.
- Welsh, G. (2008). *We are musical*. Obtido em 22 de 11 de 2009, de Meloteca: <http://www.meloteca.com/pedagogia-artigo-somos-musicais.htm>.
- Wuytack, J., & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical Activa. Livro do Professor*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Yin, R. (2005). *Estudo de Caso - Planejamento e Métodos*. Porto Alegre: Bookman Artemed.

LEGISLAÇÃO

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro de 1986. (1986). Obtido em 27 de Outubro de 2010 de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/612/LeideBases4686.pdf>

Lei nº 115/97, de 19 de Setembro de 1997. (1997). Obtido em 3 de Outubro de 2010, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/283BAF87-01C8-4EF4-A169-694533E63B0D/613/Lei11597.pdf>

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de Janeiro de 2001. (2001). Obtido em 7 de Outubro de 2010, de http://www.gave.min-edu.pt/np3content/?newsId=31&fileName=decreto_lei_6_2001.pdf

Despacho nº12 591/2006, de 16 de Junho de 2006. (2006). Obtido em 5 de Novembro de 2010, de <http://www.dgidc.min-edu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/390/desp12591-06.pdf>

Despacho nº19 575/2006, de 25 de Setembro de 2006. (2006). Obtido em 8 de Novembro de 2010, de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=1252&fileName=despacho_19575_2006.pdf

Decreto-Lei nº 43/2007 de 22 de Fevereiro de 2007. (2007). Obtido em 17 de Dezembro de 2010, de <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/40A12447-6D29-49BD-B6B4-E32CBC29A04C/1139/DL432007.pdf>

Despacho n.º 14460/2008 de 26 de Maio de 2008. (2008). Obtido em 23 de Novembro de 2010, de <http://www.drec.min-edu.pt/default.aspx?verconteudo=328>

Portaria nº 1189/2010 de 17 de Novembro de 2010. (2010). Obtido em 17 de Dezembro de 2010, de http://legislacao.min-edu.pt/np4/np3content/?newsId=5294&fileName=portaria_1189_2

ANEXOS

Anexo I

Pedido de autorização ao Director do Agrupamento

Exm. Sr. Director

do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa

Assunto: Realização de uma investigação no âmbito do Mestrado em Educação Artística, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.

Maria Salomé Araújo Alves Dias, professora de Educação Musical no Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, mestranda do curso do Curso de Mestrado em Educação Artística, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, vem por este meio solicitar a V. Ex.^a autorização para fazer o lançamento de um questionário aos professores do 1ºCEB e entrevistas ao Director do Agrupamento, Coordenadora do 1º Ciclo e à subcoordenadora do Departamento de Expressões.

O estudo realiza-se no âmbito de um projecto de investigação sobre a “Operacionalização da Expressão Musical no 1ºCEB”, sendo o principal objectivo reflectir a forma como a Expressão Musical é abordada neste nível de ensino.

Todas as informações facultadas (respostas aos questionários e entrevistas) são absolutamente confidenciais, uma vez que todos os dados serão codificados.

No sentido de poder tratar e analisar a informação por si disponibilizada, necessito do seu consentimento. A equipa de investigação assume total responsabilidade pelo processo, assegurando a confidencialidade da informação e o anonimato dos participantes. Concordando com as condições aqui apresentadas, coloque a data e assine.

Data: ___/___/___

Nome: _____

A Investigadora Responsável pelo projecto

(Salomé Dias)

Anexo II
Questionário

Questionário

Caro(a) colega:

Este inquérito tem como objectivo recolher dados para um estudo sobre a “Expressão Musical: Operacionalização no 1º Ciclo do Ensino Básico”, no âmbito da dissertação de Mestrado em Educação Artística, na Escola Superior de Educação do Instituto Superior de Viana do Castelo.

A investigação envolve os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Solicito que responda ao seguinte questionário que desde já agradeço. Os dados recolhidos serão objecto de tratamento estatístico, salvaguardando-se a sua confidencialidade.

Código:

(p.f. Não

preencher)

1 - Identificação

Idade

Menos de 31 anos De 31 a 40 anos De 41 a 50 anos Mais de 50 anos

Género

Feminino Masculino

Habilitações Académicas

Bacharelato Licenciatura Mestrado Doutoramento

Outra Qual? _____

Formação Profissional ligada ao Ensino

1º Ciclo 2º Ciclo Outra Qual? _____

Situação Profissional

Professor do quadro Professor profissionalizado Professor não profissionalizado

Tempo de Serviço

Menos de 5 anos De 5 a 10 anos De 11 a 20 anos Mais de 20 anos

2 - Características da Escola

Ano de escolaridade que lecciona

1º Ano 2º Ano 3º Ano 4º Ano Outro Qual? _____

3 - É muito importante a prática da expressão musical no 1º ciclo?

Discorda totalmente Discorda Não discorda nem concorda Concorda Concorda totalmente

4 - Que tipo de actividades desenvolve regularmente na área da música?

Canto Movimento Instrumental Coreografias Audição Outras

Indique as razões.

5 - Em sua opinião quais as actividades que as crianças mais gostam de fazer? Justifique a sua resposta.

6 - De entre os aspectos a seguir enumerados, indique aqueles que condicionam a implementação da área da Expressão Musical.

Formação profissional Apoio de recursos humanos Materiais didácticos disponíveis
Falta de condições do espaço sala de aula Prioridade a outras áreas/actividades Outras Indique quais: _____

7 - Relativamente à implementação da Expressão Musical escolha a opção que melhor corresponda ao número de horas que em média que dedica a esta área:

Não implementa 1 hora por semana 2 horas por semana
3 horas por semana Outra Quantas? _____

8 – Com que frequência, promove actividades, implementadas com instituições ou colectividades ligadas ao ensino e práticas musicais na comunidade (Banda de Música, Rancho Folclórico, Academias, Escolas de Música, outros...)

Nunca Raramente Às vezes Muitas vezes

9 – Assinale os tipos de música mais explorados com os seus alunos utilizando uma escala de 1,2,3... (sendo que 1 é o mais explorado).

Música Infantil Música Popular Música Erudita
 Música Didáctica Pop/Rock/jazz Outro

10 – Quais os tipo de recursos que normalmente utiliza:

Gravador Leitor de CD's Instrumentos Musicais
 Softwares musicais Manuais Outros

Se indicou outros, indique quais:

11 – Indique a sua opinião acerca das afirmações que se seguem (marque apenas um X em cada linha).

| | DT* | D* | NCND* | C* | CT* |
|--|-----|----|-------|----|-----|
| Considera que a Expressão Musical é importante no currículo do 1º Ciclo. | | | | | |
| Conhece o programa de Expressão Musical. | | | | | |
| Recorre à Expressão Musical para promover a interdisciplinaridade. | | | | | |
| Sente motivação para leccionar a área da Expressão Musical. | | | | | |
| Considera que tem formação suficiente para leccionar esta área. | | | | | |
| Considera que esta área é importante para o desenvolvimento harmonioso da criança. | | | | | |
| Recorre ao uso de Playback para trabalhar esta área. | | | | | |
| Outro. | | | | | |

*Discordo Totalmente (DT) Discordo (D) Não Concordo nem Discordo (NCND) Concordo (C) Concordo Totalmente (CT)

12 – Acha que a expressão musical está a ser bem abordada no 1º ciclo? Dê sugestões

Obrigado pela colaboração

Anexo III

Guião da entrevista Semi-Estruturada

Legitimação da entrevista e motivação do entrevistado: Criação de um clima de confiança e abertura

Objectivos:

1. Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado.
2. Criar um clima de abertura e confiança promotor de uma boa interacção entre entrevistador e entrevistado.

- a) Informar sobre o tema e objectivos do trabalho;
- b) Realçar a importância que a colaboração do entrevistado tem para o estudo;
- c) Garantir o anonimato;
- d) Pedir autorização para a gravação da entrevista;
- e) Promover um clima de abertura e confiança;

Caracterização profissional dos entrevistados

Objectivos: Recolher dados acerca de: habilitações literárias e profissionais.

Formulário de questões:

- a) Qual a sua formação profissional?
- b) Qual o cargo que ocupa?
- c) Tempo de docência em sala de aula?
- d) Quais as habilitações musicais?
- e) Sabe tocar algum instrumento musical?

Categoria I – Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à importância da Expressão Musical

Objectivos: Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente à Expressão Musical

Formulário de questões:

- a) Na sua opinião acha importante desenvolver a expressão musical? Porquê?
- b) Que relevância tem a expressão musical neste agrupamento?
- c) Na sua opinião acha que os alunos estão motivados para trabalhar esta área?

Categoria II – Opiniões dos entrevistados quanto ao processo ensino-aprendizagem da expressão musical

Objectivos: Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente ao modo de como o processo ensino-aprendizagem decorre

Formulário de questões:

- a) Concorda com a organização curricular no ensino da expressão musical?
- b) Tem ideia de como funciona a expressão musical neste nível de ensino?
- c) Na sua opinião, o que deve/pode ser trabalhado ao nível da expressão musical neste nível de ensino?
- d) Quais são as actividades mais trabalhadas ao nível da expressão musical?
- e) Na sua opinião, existem factores condicionantes para a implementação da área da expressão musical?
- f) Que tipo de actividades acha que devem/podem ser valorizadas no domínio da expressão musical? (movimento, instrumentações, prática vocal, audições, coreografias,...)

Categoria III – Expectativas e opiniões dos entrevistados em relação à articulação da expressão musical com as restantes áreas

Objectivos: Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente às potencialidades da Expressão Musical

- a) Que relevância tem a expressão musical na planificação?
- b) Qual a carga lectiva dada às actividades da educação artística, principalmente, à expressão musical?
- c) Na sua opinião, acha que os professores generalistas promovem a articulação desta área com as restantes?
- d) Considera a área da expressão musical importante para promover as restantes áreas?

Categoria IV – Opiniões dos entrevistados quanto à formação

Objectivos: Conhecer as opiniões dos entrevistados relativamente a formação inicial e contínua.

- a) Na sua opinião a formação inicial é suficiente para abordar esta área?
- b) Na sua opinião os professores generalistas procuram ou conhecem formação na área da expressão musical?