

## Situações surpresas nas aulas de música do 4º Ano

Ana Ester Correia Madeira<sup>1</sup>  
UDESC/MESTRADO/PPGMUS  
SIMPOM: *Educação Musical*  
ana\_ecm6@hotmail.com

**Resumo:** O presente trabalho faz parte de uma pesquisa em andamento que tem como objetivo identificar as situações que, na perspectiva do professor de música, chamaram a sua atenção durante as aulas de música em uma turma do ensino fundamental, analisando as razões que o levaram a se surpreender. Para tanto, foi adotada a estratégia de ensino “práticas surpreendentes” proposta por Fink-Jensen. Um estudo qualitativo com abordagem fenomenológica foi realizado numa turma do quarto ano em uma escola pública de um município de Santa Catarina. As observações das aulas de música (registradas em diário de campo e gravações de vídeo) durante o primeiro semestre de 2014; as entrevistas realizadas com o professor de música (semiestruturada e de estimulação de recordação); e as reflexões escritas pelo docente sobre o que o surpreendeu nas aulas de música, se configuraram nas técnicas utilizadas para a coleta de dados da investigação. O material coletado foi organizado em duas partes: a descrição dos momentos surpreendentes para o professor Ross e as razões que o fizeram destacar aquele momento, analisadas em diálogo com a literatura da área. Alguns resultados preliminares apresentam situações que o surpreenderam de forma positiva e negativa. Ele mencionou a melhora no comportamento de alguns alunos e a resposta deles ao conteúdo aplicado em sala de aula como uma surpresa positiva; e como uma surpresa negativa, citou as complicações no comportamento da turma, levando-o a buscar soluções com os colegas de trabalho também recorrendo aos aspectos teóricos de sua formação.

**Palavras-chave:** formação docente; práticas surpreendentes; aula de música; ensino fundamental.

### Astonishing Situations in Music Classes of the Fourth Grade

**Abstract:** This paper is part of an ongoing research that has an objective to identify the situations in which, in the perspective of a music teacher, caught his attention during the music classes of an elementary level class, analyzing the reasons that caused him to be surprised. To do so, the teaching strategy “astonishing practices” proposed by Fink-Jensen were adopted. A qualitative study with a phenomenological approach was done on a fourth grade group of a public school in a town in Santa Catarina. The observation of the music classes (registered on a field diary and video records) during the first semester of 2014; the interviews performed with the music teacher (semi-structured and video-stimulated recall); and the reflections written by the teacher about what surprised him in the music classes, formed the set of techniques used to the data gathering of this investigation. The material

---

<sup>1</sup> Orientadora: Professora Dra. Teresa Mateiro (UDESC/PPGMUS).

gathered was organized in two parts: the description of the astonishing moments for the teacher Ross and reasons that made him highlight those moments analyzed in dialogue with the literature in the area. Some preliminary results presented situations that surprised him in both, positive and negative ways. He mentioned the improvement of the behavior of some students and their responses to the content seen in class as a positive surprise; and as a negative surprise, he listed complications of the group behavior that led him to search solutions with coworkers as well as with theoretical aspects of his training.

**Keywords:** teacher education; astonishing practices; music class; elementary school.

## 1. Práticas surpreendentes

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento que tem como objetivo identificar as situações que chamaram a atenção de um professor de música durante as suas aulas e analisar as razões que o levaram a se surpreender. Para tanto foi adotada a abordagem pedagógica proposta por Fink-Jensen (2013) para cursos de formação de professores de música, a estratégia de ensino denominada “práticas surpreendentes”<sup>2</sup>.

De acordo com Fink-Jensen (2013), “estratégias de ensino” são princípios gerais para a aplicação de um procedimento em determinada disciplina, diferente de “método de ensino” que indica ao professor as possíveis maneiras de ensinar. Isto quer dizer que, ao seguir uma estratégia de ensino, os educadores musicais podem usar diferentes métodos, dependendo da questão educacional com a qual estão lidando. Portanto, método e estratégia de ensino podem ser complementares, pois um conjunto de estratégias pode se configurar num método, mas uma estratégia de ensino também pode caminhar sozinha, como é o caso das “práticas surpreendentes”.

Na antropologia cultural, segundo Fink-Jensen (2013), o termo “surpreendente” é considerado um sentimento universal que se manifesta de forma diferente de acordo com o contexto onde é evidenciado: num determinado momento gera a surpresa enquanto em outro, pode gerar a indignação. Neste caso, a resposta resultante dessa manifestação é entendida pela autora como um fenômeno que pode surgir no encontro com algo ou alguém numa situação específica, o que culmina numa ruptura com expectativas desenvolvidas a partir de hábitos, experiências e conhecimentos adquiridos anteriormente. Portanto, Fink-Jensen afirma que entender o professor de música como um pesquisador é um dos quatro princípios que fundamentam as “práticas surpreendentes”, sendo os outros três a relação entre teoria e prática, a observação e a familiaridade com um contexto específico.

---

<sup>2</sup> Original: *astonishing practices*.

O professor como pesquisador é uma ideia defendida por vários autores. Roberts (1994), por exemplo, afirma que é através da pesquisa que os professores podem refletir sobre seu trabalho e se apropriar das suas produções. Da mesma forma, Lüdke e colaboradores (2001) reforçam que é dessa forma que o docente examina sua prática, identifica os problemas, formula possíveis hipóteses que explicam a situação, questiona e observa o contexto ao qual pertence, participa do desenvolvimento deste mesmo espaço, assume a responsabilidade sobre o seu próprio crescimento profissional e fortalece as ações coletivas no local onde está inserido.

O segundo princípio dessa estratégia de ensino é a relação entre teoria e prática. Uma das possibilidades desta articulação é destacada no modelo de Erich Weniger (FINK-JENSEN, 2013), o qual apresenta uma noção desta relação em três diferentes níveis da atuação profissional. O nível da prática (T1), o qual significa que, ao entrar numa sala de aula, o professor já tem uma perspectiva teórica advinda de experiências e estudos anteriores; o nível das teorias cotidianas do profissional (T2), definido por algumas posições teóricas que são desenvolvidas em discussões do cotidiano; e o nível da “meta-teoria”<sup>3</sup> (T3) que representa as teorias desenvolvidas como argumentos gerais sobre determinado assunto, baseadas numa arguição cuidadosa e/ou baseadas em resultados empíricos. O professor pesquisador deve ser capaz de usar a teoria nos três níveis, conhecendo e aprendendo gradativamente.

A observação é o terceiro princípio da estratégia “práticas surpreendentes”. Para Morato e Gonçalves (2008), observar vai além do “alcance do olhar”, pois existem fatos indiretos que são invisíveis a olho nu. Neste processo, a presença de um conhecimento teórico prévio é essencial, pois ele permite ao observador tirar conclusões mais profundas sobre determinado objeto, ajudando a ver além do que todos veem. É possível ter mais clareza neste assunto a partir de Kvernbekk (2000), o qual apresenta as três formas diferentes de ver uma situação. São elas: “ver”<sup>4</sup>, um processo simples que não envolve a utilização do conhecimento; “ver como” que expressa um relacionamento entre ver e definir o que vê a partir de associações com situações anteriores; e “ver o quê”, o qual representa uma relação entre ver e saber, capacitando o indivíduo a ver fatos e não somente objetos.

O quarto princípio é a familiaridade, associada com o que Mateiro e Westvall (2013) entendem como crenças e valores sobre determinado assunto, estabelecidos a partir de experiências anteriores. Na pesquisa, ela acontece quando a análise sobre a situação

---

<sup>3</sup> Original: *the level of practice (T1); the level of the practitioner's everyday theories (T2); theories at meta-level (T3).*

<sup>4</sup> Original: *seeing; seeing as; seeing that.*

observada, já vivenciada de alguma forma, está baseada no que se viveu anteriormente. No entanto, para Fink-Jensen (2013), embora a familiaridade permita compreender facilmente fenômenos da prática pedagógica que já são conhecidos, pode limitar uma nova compreensão sobre eles, porque será levado em conta o que já se conhece. É neste sentido que o “surpreendente”, manifestado na ruptura com expectativas relacionadas a conhecimentos anteriores, auxilia para entender o que foi vivido, tendo uma nova análise a respeito.

## 2. Delineamentos metodológicos

A abordagem qualitativa é caracterizada, segundo Creswell (2014), pelo “foco nas perspectivas dos participantes”, porque está situada no contexto deles, sendo reflexiva e interpretativa. Em outras palavras, ela está pautada nos significados atribuídos por um indivíduo “a um problema social ou humano” (p. 50). Tais características são identificadas na presente pesquisa que tem como objetivo identificar as situações que chamaram a atenção de um professor de música durante as suas aulas e analisar as razões que o levaram a se surpreender. Neste sentido, alguns princípios fenomenológicos são necessários, pois auxiliam a entender a essência da experiência de acordo com quem viveu a situação, são eles: a ênfase no fenômeno a ser estudado – as situações surpreendentes – e a compreensão dele a partir da perspectiva dos participantes – o professor de música.

Foi realizado um estudo com uma turma do ensino fundamental numa escola pública de um município de Santa Catarina. O projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade do Estado de Santa Catarina e cada participante (maiores e menores de 18 anos), juntamente com diretora da instituição, assinou um termo de consentimento livre e esclarecido autorizando a investigação. Vale destacar que, para maior confiabilidade dos dados, todos os indivíduos inseridos nesta pesquisa serão identificados por meio de pseudônimos, como é o caso do professor de música, agora chamado de Ross.

A realização da pesquisa contou com várias etapas: escolha, contato e inserção no campo (observações e entrevistas); organização e análise de dados. Foram realizadas, durante o primeiro semestre de 2014, treze observações participantes (FLICK, 2009) das aulas de música do 4º ano matutino, com duração de noventa minutos, das quais quatro foram registradas em diário de campo (LIMA; MIOTO; DAL PRÁ, 2007) e nove em vídeo (LOIZOS, 2002). Dois tipos de entrevistas foram feitas com o professor de música: uma semiestruturada<sup>5</sup> (FREIRE, 2010) para conhecer o docente e sua formação; e outra de estimulação de recordação<sup>6</sup> (THEOBALD, 2008; ROWE, 2009), para entender as situações

---

<sup>5</sup> Referenciada no trabalho como “ESE, 10/04” (ESE: Entrevista Semiestruturada).

<sup>6</sup> Referenciada no trabalho como “EER, 08/07” (EER: Entrevista de Estimulação de Recordação).

que o surpreenderam. Além disso, durante o primeiro mês de observação, o professor Ross, ao término de cada aula, escreveu explicando sobre a situação que mais chamou a sua atenção naquele dia<sup>7</sup> (BOGDAN; BIKLEN, 1994). O processo de organização, apresentação e análise de dados aconteceu em duas etapas, conforme Creswell (2014): a descrição dos momentos que Ross destacou como surpreendentes e as razões que o fizeram destacar aquele momento específico, analisadas em concordância com a literatura da área.

### 3. A escola, a turma 40 e o professor Ross

A escola onde a pesquisa foi realizada foi reformada recentemente, estando inserida numa comunidade rural e de média renda, num município de Santa Catarina. A instituição atende os anos iniciais do ensino fundamental, tendo aulas de música no currículo de todos os anos, oferecendo diversas atividades extracurriculares e promovendo eventos referentes às datas comemorativas, por exemplo.

A turma 40, escolhida por Ross para fazer parte da pesquisa, é composta por 33 crianças, sendo 15 meninas e 18 meninos. Quanto à organização espacial, observou-se que os alunos tiveram aulas de música em três espaços: a sala de aula principal, a sala de artes e a sala de vídeo. Os primeiros 15 minutos de cada encontro aconteciam na sala de aula, onde a posição dos alunos e do professor é a tradicional, ou seja, o professor à frente e os alunos sentados nas carteiras em filas. A sala de artes, utilizada na maioria das aulas, é um espaço onde as crianças ficavam sentadas (em colchonetes ou em bancos/cadeiras), grande parte do tempo, na forma de uma meia lua. Essa configuração mudava quando Ross mostrava algum vídeo e organizava os alunos de forma diferente, justamente pela maior liberdade proporcionada por este ambiente. A sala de vídeo é um espaço amplo com cadeiras (sem mesas) dispostas em fileiras horizontais, onde o professor utilizava como quadro um documento aberto da Microsoft Word para que os alunos anotassem o conteúdo.

Ross, o professor de música, é mestre, licenciado em música e efetivo na área de música da rede pública de ensino de Santa Catarina desde 2011. Especificamente com a Turma 40, suas pretensões eram desenvolver a experimentação instrumental, variando desde os instrumentos de percussão (chocalho e tambores) e sopro (a família da flauta doce, gaita de boca, flauta pan<sup>8</sup>), até os instrumentos de orquestra, incluindo gêneros como *jazz* e música erudita, além de construir um repertório para apresentações na escola e apresentar aos alunos

---

<sup>7</sup> Referenciada no trabalho como “RS 2, 20/03”, “RS 3, 27/03” ou “RS 4, 03/04” (RS: Reflexão Semanal).

<sup>8</sup> O instrumento que o professor de música denomina como “flauta pan” é uma *Zampoña*, flauta de origem boliviana.

instrumentos que representam a cultura africana e indígena. O docente trabalhou alguns conteúdos como, por exemplo: a história e característica do som de cada instrumento; a forma correta de manuseá-los; as notas si, lá e sol na flauta doce soprano; o ritmo com a percussão instrumental; e diferentes arranjos musicais.

#### **4. Como os alunos podem surpreender**

O professor de música identificou algumas situações com os alunos da turma 40 que o surpreenderam de maneira positiva, podendo ser agrupadas em dois temas: a reação dos alunos ao conteúdo aplicado em sala de aula e a melhora do comportamento de alguns alunos. Quanto ao primeiro tema, Ross destacou que havia exposto em sala de aula a facilidade para construir um instrumento, como o chocalho, com materiais do dia-a-dia. Para ele, o surpreendente aconteceu na semana seguinte quando dois alunos levaram para a aula de música chocalhos que eles confeccionaram. O docente afirmou que aproveitou a situação para mostrar a produção do material, percebendo que outras crianças também se interessaram em produzir. O professor de música relatou que o fato de os alunos mostrarem o que fizeram de maneira espontânea, inspirando os outros colegas, foi surpreendente, além do fato de eles pegarem objetos ao seu redor para usá-los como tambor, colocando imediatamente em prática o que aprenderam.

Observando e analisando a perspectiva do professor, nota-se que Ross não esperava que dois de seus alunos construíssem um instrumento musical por iniciativa própria, pois não foi uma tarefa solicitada em aula e, talvez, isso possa justificar o sentimento de surpresa descrito por ele. Essa situação ressalta três pontos importantes: a motivação dos alunos para a aprendizagem, a imprevisibilidade de uma atividade na aula de música e a valorização do cotidiano dos alunos.

O primeiro ponto ressalta o fato de um aluno mostrar a própria produção para a turma, o que o faz sentir-se autônomo, o ator principal da sua experiência. De alguma forma o conteúdo que o professor apresentou em sala de aula motivou este aluno a buscar algo mais porque se identificou com aquele assunto, situação associada à motivação intrínseca (GUIMARÃES; BZUNECK, 2002; ECHEL, 2008). Sobre o segundo ponto, o docente também se surpreendeu de forma positiva quando os alunos colocaram em prática o saber adquirido tão logo ele foi exposto em sala, algo que ele não esperava, corroborando o que Sirota (1994) fala sobre a imprevisibilidade de uma aula, independente da disciplina e do planejamento, pois algumas respostas vêm de maneira não convencional trazendo um resultado diferente.

Referente à valorização do cotidiano dos alunos, Ross mostrou que, embora recursos musicais estivessem disponíveis na sala de artes, existia a possibilidade de o aluno confeccionar o próprio instrumento, tendo acesso a um material musical feito por ele. Além disso, o professor de música considerou o uso de materiais do dia-a-dia para a construção de instrumentos, em concordância com o que Jesus (2004) ressalta sobre a importância da música na escola considerar o cotidiano dos alunos.

A mudança positiva no comportamento de alguns alunos foi destacada algumas vezes pelo professor de música. Ross falou a respeito da melhora do comportamento de uma aluna em especial que era “bem desatenta” no início do ano, conforme a análise dele, mas está ficando cada vez mais concentrada nas aulas de música e de outras disciplinas. O mesmo comentário se aplicou aos alunos “mais bagunceiros”. Diante disso, é possível que Ross, talvez pelo pouco tempo de atuação na escola, ainda não está acostumado a lidar com diferentes personalidades na sala de aula. Nessa perspectiva, Tapia e Fita (2001) destacam que as atitudes de um determinado aluno nem sempre estão relacionadas ao desempenho dele em sala de aula e, por isso, a interação entre professor e aluno é um aspecto essencial no processo de ensino e aprendizagem.

Ross ainda ressaltou seu estranhamento com o ingresso de um novo aluno “com histórico bem turbulento” na turma 40. Na reflexão semanal sobre a aula Ross escreveu:

Sua família é envolvida com tráfico de drogas e este aluno já causou sérios problemas em anos anteriores. Prevejo que não será fácil lidar com ele nas aulas de música e que terei que ter pulso muito firme para que ele não tumultue toda a aula [...]. Na aula desta semana ele até que se comportou adequadamente, mas vamos ver o que espera. (RS 3, 27/03).

Por outro lado, o professor de música afirmou ter se surpreendido com o mesmo aluno com relação à “sua capacidade rítmica com os instrumentos de percussão. Notei que durante as trocas de instrumento ele algumas vezes executava levadas rítmicas bem complexas” (RS 3, 27/03). Quando questionado a este respeito, Ross afirmou que não esperava dele “um controle do instrumento com uma qualidade [...]. Ele puxou um ritmo complexo, pra uma criança do tamanho dele. Então eu percebi que ele já tem um desenvolvimento musical avançado, mesmo que não saiba” (ESE, 10/04).

Neste caso é possível notar uma estreita relação com o que Kvernbekk (2000) chama de “ver como”. Esta maneira de ver expressa uma ligação do que o docente observou e das associações que fez com as experiências anteriores, o que necessariamente não se aplicava

ao aluno. Isto quer dizer que nem a idade ou o “histórico bem turbulento” do menino foram determinantes no seu comportamento e desempenho musical.

Mesmo que o comportamento de alguns alunos tenha melhorado, Ross fez referência a uma questão que tem o surpreendido de forma negativa. De forma geral, o comportamento dos quartos anos tem chamado atenção de Ross, com destaque para a turma 40, onde a agitação e a pouca concentração tem sido constante. De acordo com ele, os professores das outras disciplinas também se queixaram com relação a este assunto. Este problema gerou uma reflexão entre o corpo docente, principalmente entre os que regem a turma no dia da aula de música, para tomarem atitudes com relação a isso.

Considerando que o professor de música precisa lidar com 33 alunos ao mesmo tempo, nota-se que, ao ser surpreendido negativamente com o comportamento da turma, ele se esforça para mudar isso levando alunos à direção, além de combinar com outros professores a melhor forma de agir nesses momentos. Este fato chama a atenção para a conversa entre colegas de trabalho, enriquecendo a prática de cada docente, concordando com o nível das teorias cotidianas do profissional (T2), onde as teorias construídas a partir de reflexões que podem acontecer antes ou depois de uma aula, conforme Fink-Jensen (2013). No entanto, essa comunicação entre indivíduos que trabalham na mesma profissão pode não ser a única forma de agir em tais situações.

Ross ainda buscou outros meios para solucionar questões relacionadas ao comportamento da turma, recorrendo aos conteúdos de regência aprendidos durante sua formação acadêmica – o corte, o silêncio, as entradas e finalizações das músicas –, os quais o auxiliaram na sua prática pedagógica, pois para ele, quando se trata de trabalhar com crianças, a aula “tem que ser precisa [...], tua coordenação de entrada, de saída dos instrumentos musicais” (EER, 08/07). Portanto, nota-se que o professor trabalha, também, no nível da meta-teoria (T3) do modelo de relação entre teoria e prática (FINK-JENSEN, 2013), porque ele aplica no seu contexto profissional teorias já estabelecidas.

### **Algumas considerações**

Este trabalho buscou identificar as situações surpresas na perspectiva de Ross, professor de música, durante as aulas de música do 4º ano numa escola pública em Santa Catarina, analisando as razões que o levaram a se surpreender. São destacados momentos relacionados à melhora no comportamento de alguns alunos e a reação deles ao conteúdo apresentado em sala de aula; e ao comportamento um tanto complicado da turma, o que leva o



professor a buscar soluções em diversas instâncias do seu cotidiano e da sua formação. Nota-se que o sentimento de surpresa para Ross nem sempre significou algo positivo, mas o sentido contrário também aconteceu, refletindo o que provavelmente ele entende por prática pedagógica, ou seja, nem sempre pode dar certo.

Embora esta pesquisa ainda esteja em andamento, o processo de organizar e analisar os resultados tem proporcionado algumas reflexões para a minha prática pedagógica como educadora musical. Na minha concepção anterior, apenas os pontos positivos de uma aula eram destacados, considerando-a perfeita, mas entendo agora que os pontos negativos, ou seja, os “descaminhos” de uma aula de música também fazem parte do processo de construção do ensino e da aprendizagem. Entendo a importância de enxergar a sala de aula como um espaço imprevisível, levando em conta as inúmeras possibilidades que podem se apresentar. Desta forma, o “surpreendente” não será um problema, pois dependendo da forma como é manifestado, ele irá trazer diferentes formas de lidar com cada situação a partir de vivências cotidianas ou conhecimentos adquiridos durante a formação.

A estratégia de ensino “práticas surpreendentes” oferece uma nova perspectiva para entender o professor, auxiliando nos programas de formação docente uma vez que pode tornar-se uma prática em disciplinas pedagógicas, principalmente nas de Estágio Curricular Supervisionado. Assim, abrem-se caminhos para futuras pesquisas na educação musical e na educação em geral. É possível estender esta investigação a outros contextos e sujeitos – profissionais de outras instituições escolares ou não escolares, públicas ou privadas, diferentes faixas etárias de alunos –, de forma a conhecer como o sentimento de surpresa se manifesta em diferentes professores e estudantes em formação docente.

## Referências

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal: Porto Editora, 1994.

CRESWELL, John W. *Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens*. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.

ECCHELI, Simone Deperon. A motivação como prevenção da indisciplina. *Revista Educar*, Curitiba, n. 32, p. 199-213, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n32/n32a14.pdf>>. Acesso em: 08/10/2014.

FINK-JENSEN, Kirsten. Astonishing practices: a teaching strategy in music teacher education. In: GEORGI-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik. *Professional knowledge in music teacher education*. Hampshire, England: Ashgate, p. 139-155, 2013.

FLICK, Uwe. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade – aspectos gerais. In: FREIRE, Vanda Bellard (Org.). *Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, p. 9-59, 2010.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Propriedades psicométricas de uma medida de avaliação da motivação intrínseca e extrínseca: um estudo exploratório. *Psico-USF*, Bragança Paulista, v. 7, n. 1, p. 1-8, 2002. Disponível em: <<http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13/m318210.pdf>>. Acesso em: 08/10/2014.

JESUS, Julia Yoko Tachikawa de. Música na escola como um recurso pedagógico: análise de uma prática pedagógica em salas de séries iniciais. CONGRESSO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DA EDUCAÇÃO MUSICAL, 13, 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: ABEM, 2004, CD Rom.

KVERNBEKK, Tone. Seeing in practice: a conceptual analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*, Oslo, v. 4, n. 44, p. 358-370, 2000.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso; DAL PRÁ, Keli Regina. A documentação no cotidiano da intervenção dos assistentes sociais: algumas considerações acerca do diário de campo. *Revista Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 93-104, 2007. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/1048/3234>>. Acesso em: 08/10/2014.

LOIZOS, Peter. Vídeo, filme e fotografias como documentos de pesquisa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 137-155, 2002.

LÜDKE, Menga; PUGGIAN, Cleonice; CEPPAS, Filipe; CAVALCANTE, Rita Laura Avelino; COELHO, Suzana Lanna Burnier. *O professor e a pesquisa*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

MATEIRO, Teresa; WESTVALL, Maria. The cultural dimensions of music teachers' professional knowledge. In: GEORGI-HEMMING, Eva; BURNARD, Pamela; HOLGERSEN, Sven-Erik. *Professional knowledge in music teacher education*. Hampshire, England: Ashgate, p. 157-172, 2013.

MORATO, Cíntia Thais; GONÇALVES, Lilia Neves. Observar a prática pedagógico-musical é mais do que ver. In: MATEIRO, Teresa Novo; SOUZA, Jusamara. *Práticas de ensinar música: legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços, formação*. Porto Alegre: Sulina, p. 115-129, 2008.

ROBERTS, Brian. Music teachers as researchers. *International Journal of Music Education*, v. 1, n. 23, p. 24-33, 1994. Disponível em: <[http://www.drbrianroberts.com/Publications\\_files/teachers%20as%20researchers.pdf](http://www.drbrianroberts.com/Publications_files/teachers%20as%20researchers.pdf)>. Acesso em: 08/10/14.

ROWE, Victoria Claire. Using video-stimulated recall as a basis for interviews: some experiences from the field. *Music Education Research*, London, v.11, n. 4, p. 425-437, 2009.

SIROTA, Régine. *A escola primária no cotidiano*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

TAPIA, Jesús Alonso; FITA, Enrique Caturla. *A motivação em sala de aula*. São Paulo, SP: Edições Loyola, 2001.

THEOBALD, Maryanne Agnes. Methodological issues arising from video-stimulated recall with young children. *Australian Association for Research in Education*, Brisbane, 2008. Disponível em: < <http://eprints.qut.edu.au/17817/1/c17817.pdf>>. Acesso em: 08/10/14.