

Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Maria Daniela Asseiro

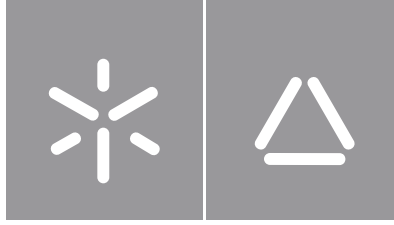
Literacia sonora entre estudantes do 1º e 3º ciclo: um estudo de caso

Literacia sonora entre estudantes do 1º e 3º ciclo: um estudo de caso

Maria Daniela Asseiro

UMinho | 2024

janeiro de 2024



Universidade do Minho
Instituto de Ciências Sociais

Maria Daniela Asseiro

**Literacia sonora entre estudantes do 1º e
3º ciclo: um estudo de caso**

Trabalho de Projeto
Mestrado em Ciências da Comunicação
Área de especialização em Audiovisual e Multimédia

Trabalho efetuado sob a orientação de
**Professor Doutor Pedro José Ermida Figueiredo
Fernandes Portela**

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos.

Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada.

Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial

CC BY-NC

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

Maria Daniela Asseiro

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os que tornaram este projeto possível.

Começo por agradecer aos docentes, colaboradores e colegas da Universidade do Minho.

Agradeço aos professores doutores Sara Pereira, Daniel Brandão e Pedro Portela, pelo convite para integrar a equipa do Projeto bYou e pelo voto de confiança.

Ao meu professor orientador Pedro Portela, por me apresentar ao mundo da arte sonora, e pelo rigor, auxílio e entusiasmo durante todo o desenvolvimento do meu projeto.

Agradeço ao Sr. Fernando Jesus, pela sua competência e respeito no ato de requisição de materiais de gravação. Ao Sr. António Ovidio, pela sua disponibilidade e cortesia sempre que solicitei acesso a um dos computadores do ICS.

Agradeço à Anita Pimenta, por toda a ajuda que me deu.

Agradeço a todos da Escola Vale do Tamel.

Agradeço Ao Sr. Diretor da Escola, Paulo Sampaio, por autorizar a realização das atividades.

Ao professor Vítor Diegues, pela sua boa disposição e profissionalismo.

À professora Tânia Louro, pela sua disponibilidade, organização e gentileza.

Agradeço a todos os estudantes, por terem participado, e respetivos encarregados de educação, por terem autorizado a participação dos seus educandos.

Agradeço a todos os amigos que me apoiaram desde o início.

À Maria Vitorino, pela espontaneidade e energia. Ao Falco Silva, pela sua empatia e originalidade de pensamento. Aos dois, agradeço, por terem permanecido sempre do meu lado (e pelo convívio natalício em Braga).

Aos avós da Anita Pimenta, Teresa e Augusto, pela sua amabilidade, prestabilidade e pelos chás e bolinhos.

À Vera, Donna, Ellen, Jeremy, Benita e Marjorie, por todas as palavras de apoio.

Ao meu avô.

Dedico este trabalho *ao meu avô Alfredo*, que luta destemidamente, todos os dias, desde que nasceu.

Agradeço-te por me mostrares o que é força de caráter, independência, integridade e resiliência.

Foram estas tuas qualidades que me guiaram durante todo o meu trabalho.

Obrigada. De verdade.

Maria.

COLABORAÇÃO

Este trabalho enquadra-se no Projeto “bYou – Estudos das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia [PTDC/COM-OUT/3004/2020]. <https://doi.org/10.54499/PTDC/COM-OUT/3004/2020>



Universidade do Minho



DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.



Título

Literacia sonora entre estudantes do 1º e 3º ciclo: um estudo de caso

Resumo

Vive-se, presentemente, num estado social de consumo constante de formatos *media*. Este estado de consumo, inesgotável e ininterrompível, que proporciona conteúdo diversificado e possivelmente nocivo, exige, progressivamente, que o consumidor se capacite de absorver o conteúdo apresentado de modo crítico e prudente. Encontra-se um método eficaz para se obter esta predisposição crítica: no investimento do desenvolvimento de literacia mediática dos públicos.

Na literacia mediática, insere-se a literacia sonora. A literacia sonora, um tópico pouco explorado, é um tema de definição aberta e uma área de estudos que carece de atenção. A desvalorização de uma componente presente na maioria dos produtos mediáticos, poderá fragilizar o consumidor na capacidade que este último tem para selecionar, cuidadosamente, o conteúdo pelo qual se permite informar e influenciar. Deste modo, entende-se a indispensabilidade da literacia sonora, que propõe um desenvolvimento de um conjunto de habilidades que permite a um indivíduo ouvir, interpretar e criar, criticamente, produtos *media*.

Neste projeto de intervenção-ação, a autora explora o tema de literacia sonora, tomando como participantes alguns estudantes do 3º e 1º ciclo de escolaridade que produzem, ativamente, conteúdo sonoro para a sua rádio escolar. O projeto visa a sensibilização dos participantes à vertente sonora, dividindo-se em três fases: diagnóstico, intervenção e avaliação. O estudo que se apresenta pretende observar se a implementação de vários *workshops* sobre som resultará num aumento dos níveis de literacia sonora nos participantes envolvidos. As atividades realizadas abordam as várias dimensões, qualidades e características do som, aproveitando-se o contexto de produção radiofónica em que estudantes trabalham ativamente, de modo a estudar e estimular o desenvolvimento de literacia sonora nos jovens e nas crianças.

Palavras-Chave: Jovens e Crianças; Literacia Sonora; Rádio Escolar; Som.

Title

Sound literacy among students of the 1st and 3rd school cycles: a case study

Abstract

We currently live in a social state of constant consumption of media formats. This inexhaustible and uninterrupted state of consumption, which provides diverse and possibly harmful content, progressively requires consumers to be able to absorb the content presented in a critical and prudent manner. There is an effective method for achieving this critical predisposition: investing in the development of the public's media literacy.

Within media literacy, one can find sound literacy. Sound literacy - a scarcely explored topic - is open to definition and a subject that lacks attention. The devaluation of a component present in most media products could weaken the consumer's capacity to carefully select the content through which they allow themselves to be informed and influenced by. In this way, we understand the indispensability of sound literacy, which proposes the development of a set of skills that allows an individual to listen to, interpret and critically create media products.

In this intervention-action project, the author explores the topic of sound literacy, taking as participants some 3rd and 1st cycle students that regularly produce content for their school radio. The project aims to raise the participants' awareness of sound and is divided into three phases: diagnosis, intervention and evaluation. This study aims to see whether the implementation of various workshops on sound will result in an increase in the sound literacy levels of the participants involved. The carried out activities address the various dimensions, qualities and characteristics of sound, taking advantage of the context of radio production in which the students actively work, in order to study and stimulate the development of sound literacy in young people and children.

Keywords: Teenagers and Children; Sound Literacy; School Radio; Sound.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO A – OS PRIMEIROS SONS: O PROBLEMA E O DESENHO METODOLÓGICO	4
A1) O PROBLEMA.....	4
<i>A1.1 – Contexto.....</i>	4
<i>A1.2 – Estado de Arte.....</i>	9
<i>A1.3 – Enunciação da questão de investigação.....</i>	22
A2) DESENHO METODOLÓGICO	24
<i>A2.1 – Fases do Projeto.....</i>	24
<i>A2.2 – Literacia sonora: como medir?.....</i>	25
<i>A2.3 – Métodos de Recolha de Dados.....</i>	33
<i>A2.4 – Planeamento de Workshops.....</i>	34
<i>A2.5 – Calendarização de tarefas.....</i>	36
CAPÍTULO B – CONSEGUEM OUVIR ISTO, CRIANÇAS E JOVENS?: A INTERVENÇÃO-AÇÃO	37
B1) QUEM ESTÁ A OUVIR?	37
<i>B1.1 – 3º Ciclo.....</i>	37
<i>B1.2 – 1º Ciclo.....</i>	38
B2) OS SONS QUE OS JOVENS E AS CRIANÇAS OUVEM	40
<i>B2.1 – 3º Ciclo.....</i>	41
<i>B2.2 – 1º Ciclo.....</i>	44
B3) EM RESPOSTA AO SOM QUE ESCUTARAM	45
<i>B3.1 - 3º Ciclo.....</i>	45
<i>B3.2 - 1º Ciclo.....</i>	45
B4) EU TAMBÉM ESTOU A ESCUTAR	46
<i>B4.1 - Locais.....</i>	48
<i>B4.2 - Objetos.....</i>	54
<i>B4.3 - Marcas Sonoras.....</i>	54
B5) FALEMOS SOBRE SOM!.....	55
<i>B5.1 - 3º Ciclo.....</i>	55
<i>B5.2 - 1º Ciclo.....</i>	58
CAPÍTULO C - OUVINDO O 1º E 3º CICLO: A AVALIAÇÃO.....	64
C1) ANÁLISE QUANTITATIVA E QUALITATIVA DE RESULTADOS.....	64
<i>C1.1 - 3º Ciclo.....</i>	64
<i>C1.2 - 1º Ciclo.....</i>	89

CAPÍTULO D - UM FINAL... RUIDOSO!	115
D1) LIMITAÇÕES DO PROJETO	115
<i>D1.1 - As Atividades de Som</i>	115
<i>D1.2 - Escolhas Metodológicas</i>	121
<i>D1.3 - Observações da Autora</i>	126
D2) CONCLUSÃO.....	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	132
ANEXOS	134
ANEXO 1- MODELO DE INQUÉRITO DA FASE DE DIAGNÓSTICO DO 3º CICLO	134
ANEXO 2 - MODELO DE INQUÉRITO DA FASE DE AVALIAÇÃO DO 3º CICLO	137
ANEXO 3 - SLIDES POWERPOINT APRESENTADOS AO 3º CICLO.....	140
ANEXO 4 - GUIÕES PARA 2ª ATIVIDADE PRÁTICA COM 3º CICLO (NARRATIVA SONORA)	148
ANEXO 5 - CONSENTIMENTO DO DIRETOR DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS VALE DO TAMEL	149
ANEXO 6 - CONSENTIMENTO DA SENHORA PROFESSORA TÂNIA LOURO.....	151

ÍNDICE DE FIGURAS

(clique no número de página)

Figura 1 - MICROFONE DA RÁDIO VALE DO TAMEL 5

Figura 2 - BIBLIOTECA DA ESCOLA BÁSICA DE VALE DO TAMEL 8

Figura 3 - ESTRUTURA DO PROJETO 24

Figura 4 - FÓRMULA DE CÁLCULO DE PORCENTAGEM DOS RESULTADOS DE CADA PARTICIPANTE 33

Figura 5 - FEIRA DE BARCELOS 52

Figura 6 - RUA DIREITA DE BARCELOS (RUA D. ANTÓNIO BARROSO) 53

Figura 7 - TELEFONE DE LATA E CORDA 60

Figura 8 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1A 102

Figura 9 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1B 103

Figura 10 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1C 104

Figura 11 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1D 105

Figura 12 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1E 106

Figura 13 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1F 107

Figura 14 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1G 108

Figura 15 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1H 109

Figura 16 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1I 110

Figura 17 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1J 111

Figura 18 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1K 112


ÍNDICE DE TABELAS


(clique no número de página)

- Tabela 1** - PARÂMETROS DE LITERACIA SONORA A SEREM MEDIDOS **26**
- Tabela 2** - EXEMPLO DE TABELA DE DIMENSÕES E COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA PARA AVALIAÇÃO **27**
- Tabela 3** - QUADRO DE DIMENSÕES E COMPETÊNCIAS DE LITERACIA SONORA A SEREM AVALIADAS **28**
- Tabela 4** - ALÍNEA DE CADA DIMENSÃO E PARÂMETRO CORRESPONDENTE **29**
- Tabela 5** - CLASSES DE RESPOSTAS **30**
- Tabela 6** - (MODELO DE) TABELA DE NÚMERO E TIPOS DE RESPOSTA **31**
- Tabela 7** - (MODELO DE) TABELA DE ALÍNEAS POR ORDEM DE: MAIOR PARA MENOR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS **32**
- Tabela 8** - PONTUAÇÃO DE ALÍNEAS DE ACORDO COM O NÚMERO TOTAL DE RESPOSTAS CORRETAS **32**
- Tabela 9** - CALENDARIZAÇÃO DE TAREFAS **36**
- Tabela 10** - ID DOS PARTICIPANTES DO 3º CICLO **37**
- Tabela 11** - ID DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO **39**
- Tabela 12** - LISTA DE SONS DA FASE DE DIAGNÓSTICO DO 3º CICLO **43**
- Tabela 13** - LISTA DE SONS DA FASE DE AVALIAÇÃO DO 3º CICLO **43**
- Tabela 14** - LISTA DE SONS DA FASE DE DIAGNÓSTICO E DE AVALIAÇÃO DO 1º CICLO **44**
- Tabela 15** - ORDEM DE ATIVIDADES (3º CICLO) **55**
- Tabela 16** - DESCRIÇÃO DA APRESENTAÇÃO SOBRE SOM (3º CICLO) **56**
- Tabela 17** - ORDEM DE ATIVIDADES (1º CICLO) **58**
- Tabela 18** - DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES (1º CICLO) **59**
- Tabela 19** - QUESTÕES DOS INQUÉRITOS (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 3º CICLO) **65**
- Tabela 20** - LISTA DE SONS (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO) **66**
- Tabela 21** - RESPOSTAS OBTIDAS DOS INQUÉRITOS (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO) **67**
- Tabela 22** - EXEMPLOS DE RESPOSTAS OBTIDAS DOS INQUÉRITOS E AS SUAS CLASSIFICAÇÕES (3º CICLO) **68**
- Tabela 23** - NÚMERO E TIPOS DE RESPOSTA OBTIDOS POR ALÍNEA (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO) **69**
- Tabela 24** - ALÍNEAS POR ORDEM DE: MAIOR PARA MENOR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO) **70**
- Tabela 25** - PONTUAÇÃO POR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS **70**
- Tabela 26** - ALÍNEAS E AS SUAS PONTUAÇÕES (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO) **71**
- Tabela 27** - PONTUAÇÕES DOS PARTICIPANTES (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO) **72**
- Tabela 28** - LISTA DE SONS (AVALIAÇÃO, 3º CICLO) **73**
- Tabela 29** - RESPOSTAS OBTIDAS DOS INQUÉRITOS (AVALIAÇÃO, 3º CICLO) **76**
- Tabela 30** - RESPOSTAS OBTIDAS DA DIMENSÃO E (AVALIAÇÃO, 3º CICLO) **77**

Tabela 31 - NÚMERO E TIPOS DE RESPOSTA OBTIDOS POR ALÍNEA (AVALIAÇÃO, 3º CICLO)	78
Tabela 32 - ALÍNEAS POR ORDEM DE: MAIOR PARA MENOR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS (AVALIAÇÃO, 3º CICLO)	79
Tabela 33 - ALÍNEAS E AS SUAS PONTUAÇÕES (AVALIAÇÃO, 3º CICLO)	79
Tabela 34 - PONTUAÇÕES DOS PARTICIPANTES (AVALIAÇÃO, 3º CICLO)	80
Tabela 35 - MÉDIA FINAL DOS RESULTADOS (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 3º CICLO)	81
Tabela 36 - QUESTÕES DAS ENTREVISTAS (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 1º CICLO)	90
Tabela 37 - LISTA DE SONS (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 1º CICLO)	90
Tabela 38 - RESPOSTAS OBTIDAS DAS ENTREVISTAS (DIAGNÓSTICO, 1º CICLO)	91
Tabela 39 - EXEMPLOS DE RESPOSTAS OBTIDAS DAS ENTREVISTAS E AS SUAS CLASSIFICAÇÕES (1º CICLO)	92
Tabela 40 - NÚMERO E TIPOS DE RESPOSTA OBTIDOS POR ALÍNEA (DIAGNÓSTICO, 1º CICLO)	93
Tabela 41 - ALÍNEAS POR ORDEM DE: MAIOR PARA MENOR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS (DIAGNÓSTICO, 1º CICLO)	93
Tabela 42 - PONTUAÇÃO POR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS	94
Tabela 43 - ALÍNEAS E AS SUAS PONTUAÇÕES (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 1º CICLO)	94
Tabela 44 - PONTUAÇÕES DOS PARTICIPANTES (DIAGNÓSTICO, 1º CICLO)	95
Tabela 45 - RESPOSTAS OBTIDAS DAS ENTREVISTAS (AVALIAÇÃO, 1º CICLO)	96
Tabela 46 - PONTUAÇÕES DOS PARTICIPANTES (AVALIAÇÃO, 1º CICLO)	97
Tabela 47 - MÉDIA FINAL DOS RESULTADOS (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 1º CICLO)	98

LISTA DE SÍMBOLOS E CORES

 Acesso a faixa sonora.

 Indicação de *link* com acesso a faixa sonora.

[hiperligação](#) As hiperligações são apresentadas com sublinhado e a lilás.

INTRODUÇÃO

O relatório que de seguida se apresenta é fruto da participação da autora num projeto de intervenção-ação realizado para obtenção de grau de mestre no curso de Ciências da Comunicação, com especialização na área de Audiovisual e Multimédia. Tendo sido iniciado em outubro de 2022, o projeto decorreu durante um período total de oito meses, finalizando-se em junho de 2023. O presente relatório descreve todo o processo em que a autora se envolveu durante este projeto de ação, desde as interrogações que estiveram na sua origem, à sua conceção teórica e à implementação prática de todo o conhecimento apreendido, até aos resultados obtidos da experiência e às conclusões retiradas desta última.

Este projeto de intervenção-ação parte de um convite realizado pelos professores doutores Pedro Portela, Daniel Brandão e Sara Pereira (docentes da Universidade do Minho do Instituto de Ciências Sociais) para a integração da autora na equipa de colaboração do *Projeto bYou: estudo das vivências e expressões de crianças e jovens sobre os media*. O *Projeto bYou* explora a relação do público juvenil com os *media*, dando voz às crianças e jovens, “procurando entender os seus mundos à luz dos desenvolvimentos tecnológicos que possibilitam, mas não garantem, que essas vozes sejam proferidas, escutadas, reproduzidas e partilhadas.” (bYou, 2020, para. 2) Mantendo sempre em vista estes objetivos, o projeto de intervenção-ação apresentado neste relatório procura explorar alguns dos tópicos introduzidos pelo *Projeto bYou*, sendo que este projeto de ação tomou a sua própria forma e caminho ao longo do tempo decorrido, focando-se, em especial, na vertente sonora.

A escolha final de enveredar por este caminho, o da exploração e conhecimento sonoro nas crianças e nos jovens, deve-se à experiência pessoal da autora com o conteúdo lecionado no 1º ano de mestrado, especificamente a disciplina de Sonoplastia, da qual a autora obteve, de forma agradavelmente positiva, uma introdução ao mundo da arte e técnica sonora. Ao se verificarem os resultados benéficos do aumento da literacia sonora na autora, e tendo como base os objetivos do *Projeto bYou*, foi inevitável

a mesma questionar-se, então, quais seriam os benefícios destes “exercícios de escuta” para os alunos mais novos, sabendo que, à partida, nunca teriam tido contacto com tal tipo de experiência. A questão de investigação proposta partiu, então, da dúvida que surgiu sobre qual seria o impacto resultante da implementação de várias atividades sobre som num grupo de crianças e jovens estudantes, visando-se, especificamente, a promoção de literacia sonora no grupo mencionado. Não só se proporcionaria uma experiência diferente, educacional - e até mesmo lúdica – às crianças e jovens participantes, como a autora poderia, em simultâneo, retirar as suas próprias conclusões para um projeto desenvolvido com total liberdade pessoal. A partir disto, formou-se, então, o projeto de ação que é descrito e analisado neste relatório.

Os objetivos deste projeto centram-se na promoção de um maior contacto entre os participantes envolvidos e uma vertente do audiovisual menos explorada, contando com que esta experiência resulte num aumento de destreza e criatividade no manuseamento de diversas ferramentas – tecnológicas ou não - de produção sonora. Realça-se que o objeto de estudo deste relatório não se foca na conceção de um produto audiovisual, mas sim em torno da observação e análise dos resultados obtidos de uma implementação de várias atividades relacionadas com som num grupo de crianças e jovens. Concretamente, os suportes audiovisuais criados auxiliaram na realização do projeto; estes suportes foram utilizados como ferramentas de trabalho, não como meta final a ser atingida. Ao longo do relatório, poderá ler-se detalhadamente a que se referem estas atividades e de que forma contribuíram para a compreensão da questão de investigação proposta.

A estrutura deste relatório segue a estrutura do próprio projeto que, devido à sua natureza inevitavelmente adaptável, sendo que envolve terceiros dependentes de horários, calendários, exames e outros regimes escolares, tomou uma forma ligeiramente divergente do “esquema metodológico de uma investigação-ação” (Coutinho, 2014, p. 366) apresentado no guia de formato para trabalhos de projeto ação. Não obstante, a metodologia utilizada baseou-se solidamente no esquema anteriormente mencionado.

O projeto foi desenvolvido em quatro etapas. Neste relatório são designadas de “capítulos”, que se desmembram em “secções”.

O relatório inicia-se no Capítulo A, que explica a base contextual do projeto, focando-se na identificação, estudo e pesquisa do problema a ser trabalhado, no estado de arte, na enunciação da questão de investigação e na definição do desenho metodológico.

De seguida, encontra-se o Capítulo B, referente a toda a pesquisa e preparação das fases de diagnóstico, de implementação e de avaliação. Não se deverá confundir a fase de diagnóstico e fase de avaliação com os tópicos tratados no Capítulo A e no Capítulo C, respetivamente, sendo que se tratam de fases distintas e com objetivos diferentes do que é retratado no primeiro e penúltimo capítulo do relatório. As definições destas fases e aquilo a que se destinam serão explicadas detalhadamente mais à frente.

O Capítulo C destina-se à observação, interpretação, explicação e reflexão dos resultados obtidos das fases de diagnóstico, de implementação e de avaliação.

O Capítulo D destina-se à conclusão e reflexão crítica geral de todo o projeto desenvolvido. Este capítulo contém comentários críticos sobre vários aspetos do projeto, tais como: escolhas metodológicas, limitações de estudo, limitações circunstanciais e observações pessoais sobre temas que divergem do tópico principal, mas que se demonstraram relevantes durante o processo de execução do projeto intervenção-ação.

Refere-se, ainda, que os nomes dos participantes no projeto de ação serão ocultados neste relatório. O mesmo se aplica ao registo fotográfico utilizado, sendo que apenas serão utilizadas imagens representativas (de bancos de imagem *online*) ou fotografias da autora em que não seja possível identificar-se o participante. Esta decisão parte da autora, tendo em conta a idade dos participantes – menores de idade - e de potenciais fragilidades inerentes à mesma e, de igual modo, o facto de que a identificação dos participantes (por nome ou fotografia) ser irrelevante para o objeto de estudo. Menciona-se, ainda, que todos os encarregados de educação dos participantes tiveram, impreterivelmente, de autorizar previamente por escrito a participação dos seus educandos nas várias fases deste projeto e a utilização das imagens gravadas para o *Projeto bYou*.

Para finalizar, acrescenta-se que todo este projeto, e conseqüente relatório, foi desenvolvido de forma ponderada, mantendo sempre o bem-estar e necessidades dos seus participantes como a prioridade principal em todas as decisões consideradas e ações executadas.

CAPÍTULO A – OS PRIMEIROS SONS: O PROBLEMA E O DESENHO METODOLÓGICO

A1) O Problema

A1.1 – Contexto

Projeto bYou

Descreve-se, em primeiro lugar, o contexto em que se insere o projeto desenvolvido. Nesta secção, o leitor poderá encontrar todas as informações sobre o local de objeto de estudo selecionado e todas as outras particularidades referentes a esta fase exploratória do projeto. Tudo o que é descrito nesta secção irá introduzir os tópicos abordados na pesquisa sobre o tema e a enunciação da questão de investigação.

Tal como já referido anteriormente, este projeto de ação nasce a partir da integração da autora na equipa de colaboração do *Projeto bYou*, cujos objetivos já foram, também, mencionados. Após a integração da autora no grupo do projeto, sucedeu-se uma reunião colaborativa, que contou com a presença dos professores orientadores Daniel Brandão e Pedro Portela, e uma colega de turma da autora que também integra a equipa, na qual foram expostos os objetivos e necessidades do *Projeto bYou* e quais as expectativas relativas ao projeto de ação a ser desenvolvido pela autora deste relatório. Com esta reunião, foi possível apontar-se quais as particularidades e recursos inerentes ao projeto, tais como, identificação de participantes, ambiente a ser utilizado e objeto de estudo. Foi, então, neste primeiro momento, que se reuniram os dados apresentados seguidamente.

O projeto de ação desenvolvido - que tal como indicado anteriormente visava a promoção de literacia sonora – iria formar-se a partir da concretização de vários *workshops* com um grupo de crianças e jovens, de modo a proporcionar-se um ambiente mais livre e criativo durante o manuseamento de várias ferramentas de som. Estes *workshops* exigiam uma estratégia lúdica por parte da autora e uma participação ativa por parte dos estudantes envolvidos. Em conjunto com o resto da equipa integrante do *Projeto bYou*, decidiu-se que o registo videográfico dos momentos mais produtivos destes *workshops* seriam suportes complementares favoráveis aos temas tratados pelo *Projeto bYou*.

A Escola, a Rádio Vale do Tamel e os seus alunos

O ambiente escolar selecionado (pelos professores da equipa do *Projeto bYou*), para a realização das várias atividades planeadas pela autora, foi o Agrupamento de Escolas Vale do Tamel (AEVT), localizado em Lijó, na cidade de Barcelos. O agrupamento de escolas mencionado inclui todos os níveis de ensino de escolaridade obrigatória, desde o ensino pré-escolar ao ensino secundário, sendo que, abrangeria, portanto, as idades que se pretendiam incluir neste projeto de ação. Adicionalmente, fator que contribuiu fortemente para a decisão final de tomar esta escola como ambiente para objeto de estudo, seria a iniciativa WebRádio Educativa do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel, ou, de forma mais simples, a Rádio Vale do Tamel, que conta com produções sonoras realizadas pelos estudantes da escola com o objetivo de difundir vários tópicos de forma educativa e lúdica.

Figura 1 - MICROFONE DA RÁDIO VALE DO TAMEL

FONTE: [HTTP://RADIOVALEDOTAMEL.BLOGSPOT.COM/](http://radiovaledotamel.blogspot.com/)



Deste modo, ao reunir os dados acima apresentados e tendo em conta o seu próprio interesse pessoal pelos estudos sonoros, a autora concluiu que o mais proveitoso para este projeto de intervenção-ação seria focar-se em atividades que, de alguma forma, promovessem um maior envolvimento dos estudantes na rádio escolar e que aprofundassem conhecimentos na vertente sonora da área do audiovisual.

Antes de explorar o tópico com mais profundidade e enunciar a questão de investigação a ser trabalhada, realizaram-se, previamente, duas visitas pessoais à escola mencionada, que contaram com uma visita-guiada ao espaço conduzida pelo professor responsável pela rádio escolar. Estas duas visitas serviram vários propósitos à autora, tais como, apresentar-se a si e aos objetivos gerais do projeto de ação, familiarizar-se com o pessoal docente e regimes escolares - de forma a compreender fragilidades e/ou necessidades que se pudessem apresentar - conhecer o estúdio de gravação das produções dos estudantes para a Rádio Vale do Tamel, tomar conhecimento dos materiais de gravação

utilizados e conversar com alguns dos estudantes envolvidos na rádio que, à partida, seriam os participantes no estudo do projeto.

A primeira questão a ser observada foi o modo como a rádio escolar era utilizada no quotidiano. Com base na informação disponibilizada, em conjunto com alguma pesquisa no *website* oficial da rádio escolar ¹, pôde-se compreender quais os principais tópicos explorados nas produções sonoras para a rádio; estas, focavam-se, maioritariamente, na menção, dedicatórias e conversas sobre dias celebrativos, conversas sobre as precauções que os jovens devem ter com a internet, entrevistas a alunos e conversas com convidados especiais, tais como a Entrevista GNR ², Podcast Dia da Mulher ³ e o Podcast CiberSeguranca2 ⁴. A Rádio Vale do Tamel é descrita como uma oportunidade para que os

alunos assumam o papel de comunicadores, invertendo a sua habitual condição de receptores de informação na sala de aula. É bom que também saibam assumir com responsabilidade e empenho o papel de comunicadores. E a Web rádio dá-lhes, exactamente, essa oportunidade. No actual contexto tecnológico, queremos que sejam os nossos alunos também produtores de informação e de conteúdos. E eles sabem fazê-lo. (Diegues, 2009, para. 3)

Observou-se, também, quais os tipos de ferramentas utilizados pelos estudantes para as variadas produções, sendo que o estúdio de gravação se constituía por uma sala com isolamento de som e dispunha de dois microfones, colunas e um *mixer* de som. Nesta visita, a autora teve a oportunidade de falar diretamente com alguns dos estudantes participantes na rádio escolar, gerando-se, assim, uma pequena entrevista exploratória, conduzida pela autora, sobre alguns aspetos gerais do funcionamento da rádio. Os estudantes indicaram que recorriam ativamente à utilização de programas de edição de som e de *download* de ficheiros áudio para auxiliar na produção de projetos; entre eles, encontravam-se programas como *Audacity*⁵, *Filmora*⁶ e *aTube Catcher*⁷. Mencionaram, também, que não existia uma calendarização ou horário de atividades propostas a serem desenvolvidas na rádio, sendo que se iam

¹ <http://radioaledotamel.blogspot.com/>

² Entrevista GNR: https://soundcloud.com/radioaledotamel/entrevista-gnr?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

³ Podcast Dia da Mulher: https://soundcloud.com/radioaledotamel/podcast-dia-mulher?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

⁴ Podcast CiberSeguranca2: https://soundcloud.com/radioaledotamel/podcast-ciberseguranca2?utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

⁵ *Software* livre de edição digital de áudio disponível principalmente nas plataformas: *Windows*, *Linux* e *Mac* e outros Sistemas Operacionais.

⁶ Editor de vídeo simples que permite editar vídeo e áudio em *Windows* e *Mac*.

⁷ *Software* quer permite fazer *download* de vídeos do YouTube, ou de outros sites da internet.

adaptando aos temas que apareciam ocasionalmente e produziam alguns textos a serem gravados e publicados *online*. O professor que apresentou o espaço escolar, explicou, ainda, que em vários dos espaços escolares se poderiam encontrar colunas de som, que serviam para transmissão *live* de música selecionada pelos colaboradores da rádio nas horas de entretenimento, ou seja, durante os intervalos, e que grande parte dos projetos sonoros produzidos pelos estudantes poderiam ser ouvidos no *website*, funcionando como um registo sonoro e fotográfico de diferentes momentos na escola.

O segundo ponto a ser debatido entre a autora e o professor responsável pela rádio escolar foi que participantes poderiam envolver-se nas atividades ainda a ser estipuladas. A participação dos estudantes do 3º ciclo terão sido um cruzamento de um pedido da própria autora e de uma sugestão do professor, de forma a manter uma faixa etária adequada aos objetivos do *Projeto bYou* e integrar nos *workshops* os estudantes mais envolvidos na rádio. Adicionalmente, pediu-se para manter um número de participantes relativamente baixo (máximo de 12 alunos), devido à escassez de recursos, tais como materiais de gravação, espaços para as atividades e tempo a ser consumido. Ao serem discutidos estes tópicos, o professor propôs, então, selecionarem-se alguns estudantes do 7º e 9º ano para participarem nas atividades a serem realizadas, sendo que estes seriam os anos de escolaridade mais ativos na rádio.

O terceiro tópico, levantado pelo professor, que contou com uma visita inesperada ao pavilhão destinado às aulas dos alunos do 1º ciclo, sugeria a participação e envolvimento de crianças do 1º ano de escolaridade nas atividades que se iriam realizar. Esta sugestão partia de uma dificuldade observada pelos professores; no geral, estes estudantes demonstravam uma maior dificuldade na dicção e expressão verbal. Durante a conversa, o professor responsável pela rádio e a docente responsável pelos alunos do 1º ano, sugeriram, casualmente, que esta dificuldade poderia dever-se às repercussões da época de pandemia, em que os estudantes agora integrantes do 1º ano de escolaridade teriam ficado confinados em casa; esse ano, respetivamente, diria respeito à pré-escola, época em que as crianças começam a explorar a necessidade por expressão verbal para efeitos de socialização. Apesar de não haver qualquer referência científica neste relatório que comprove, de facto, que esta dificuldade se trate de um efeito secundário da fase pandémica, ao ter tido a oportunidade de ouvir todos os alunos do 1º ano a apresentarem-se individualmente, sendo que no geral demonstraram alguma dificuldade, a autora e ambos os professores consideraram que trazer alguns materiais de gravação de som aos mais novos pudesse ser benéfico e estimulante nesse sentido. Deste modo, proporcionar-se-ia um contexto para as

crianças se ouvirem a si mesmas e, conseqüentemente, aperceberem-se de fragilidades na sua própria expressão verbal e sentirem-se motivadas a corrigir as necessidades observadas. Tratar-se-ia de um novo desafio a ser explorado do qual se poderia obter resultados interessantes para a concepção do relatório final de projeto. Neste momento, surgiram, também, outras indicações fundamentais para a compreensão deste novo grupo de participantes a ser estudado, como, por exemplo, qual seria o grau de contacto deste grupo de alunos com a rádio escolar. Apesar de não serem participantes ativos na rádio, tendo em conta as suas idades, (seis e sete), já teria havido um primeiro contacto com o estúdio de gravação, em que as crianças tiveram a oportunidade de se ouvirem a si mesmas. De acordo com a professora responsável pelos estudantes do 1º ano, os alunos teriam demonstrado um entusiasmo e motivação surpreendente perante a atividade. Esta turma do 1º ano, que mais tarde participou no projeto de ação, contou com a presença de 18 estudantes.

Figura 2 - BIBLIOTECA DA ESCOLA BÁSICA DE VALE DO TAMEL

FONTE: FOTOGRAFIA DA AUTORA



Com estas duas visitas, puderam-se compreender os três fatores de maior importância para um desenvolvimento favorável e apropriado do projeto: pormenores sobre o funcionamento da rádio escolar, quem participaria nos *workshops* e que datas estariam disponíveis para a realização das atividades com o grupo de estudantes do 3º ciclo e do 1º.

Toda esta informação, recolhida nesta etapa inicial, serviu para o reconhecimento do espaço e circunstâncias sobre as quais o projeto se desenvolveria progressivamente. Esta recolha de dados, em conjunto com o objeto de estudo preferencial da autora, (estudos sobre som), levou a um remate final dos temas-chave a serem explorados na secção seguidamente apresentada: a literacia sonora, a importância do som no quotidiano e o papel da rádio na vida das crianças e dos jovens.

A1.2 – Estado de Arte

Antes de se definir literacia sonora deve-se, primeiro, definir literacia mediática, sendo que este é o campo em que a vertente sonora se incorpora. A literacia mediática trata-se de um processo de envolvimento entre o consumidor e os *media*, em que o consumidor acede, interage, recebe e interpreta toda a informação que lhe é enviada e é capacitado de criar conteúdos por si mesmo. Numa das publicações da Revista Observatório, Lopes et al. (2015) afirmam que

O conceito de literacia mediática encerra (ou sugere, já que o conceito é evolutivo e pressupõe atualização) uma panóplia de competências: ser mediaticamente literato é ser capaz de aceder aos *media*, de compreender as suas mensagens, de as analisar, de as avaliar criticamente, e de criar e de saber comunicar em diversos contextos. (p.6)

Tal como referido previamente na definição citada, este conceito constitui-se por um conjunto de competências que o consumidor deve possuir para ser considerado literato mediaticamente. Dentro deste conjunto de habilidades encontramos diversos níveis de proficiência em grupos de indivíduos diferentes, sendo que estas “competências de literacia mediática são determinadas pela escolaridade e pela idade (os alunos mais novos e a frequentarem níveis de ensino mais elevados têm mais competências de literacia mediática), não se tendo encontrado diferenças significativas entre os sexos.” (Lopes et al., 2015, p.11). No contexto português, podemos observar que os níveis de capacidade deste tipo de literacia são marcados e separados pelas diferenças geracionais e educacionais.

No entanto, este conjunto de habilidades não deve ser tratado apenas como uma habilidade secundária que possa ser utilizada de forma leve e esporádica e apenas pelos mais jovens. Devido à crescente e esmagadora presença dos *media* e a facilidade de acesso aos mesmos na vida atual, a literacia mediática tornou-se num processo de alfabetização indispensável à vida do cidadão comum. As pessoas com um maior grau de literacia mediática são capazes de

fazer escolhas informadas, compreender a natureza dos conteúdos e serviços e tirar partido de toda a gama de oportunidades oferecidas pelas novas tecnologias das comunicações. Estão mais aptas a protegerem-se e a protegerem as suas famílias contra material nocivo ou atentatório. (Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, 2007, p.5)

A partir disto, pode-se afirmar que a literacia mediática não deveria ser pensada meramente como uma escolha pessoal, ou uma capacidade naturalmente desenvolvida pela geração em que o indivíduo se insere, mas sim como uma necessidade na sociedade atual que deveria ser estimulada e promovida em todos os meios educacionais. O cidadão comum torna-se dependente das reflexões e considerações que obtém através das mensagens que consome nos *media*, alterando o modo como pensa e, conseqüentemente, a forma como age. O impacto das mensagens que os *media* propagam, sejam estas positivas ou negativas, exigem um maior nível de “consciência mediática” e pensamento crítico por parte do indivíduo que recebe a mensagem produzida. A forma de se combater estes meios possivelmente nocivos é através da consciencialização da sociedade, ou seja, a promoção de literacia mediática; o treino de se analisar e interpretar criticamente aquilo que se vê e aquilo que se ouve.

Dentro da literacia mediática, encontra-se uma das suas mais importantes componentes da área do audiovisual: a literacia sonora. Enquanto os meios mediáticos se multiplicavam, de igual forma os estudos, reflexões e investigações sobre literacia mediática se produziram. Em contraste, após uma breve pesquisa sobre literacia sonora, o fator que se evidencia é a escassez de estudos sobre as competências de escuta.

A audição, o sentido que, na época pré-histórica, e já relacionado com a imagem, poderá ter sido um dos principais fatores na escolha de locais para pinturas rupestres dos artistas da época. Hendy (2013) afirma que

A relação entre a qualidade sonora de um determinado local e a arte que se encontra nas proximidades continua a surgir. Tanto assim que se pode supor que os nossos artistas pré-históricos não selecionaram por acaso as superfícies - quer no interior de uma caverna ou no alto de um penhasco - que criavam a acústica mais interessante. Parece que as escolheram deliberadamente - como se não conseguissem tirar esses ecos das suas mentes. ⁸ (p.12)

Na obra *Noise A Human History of Sound and Listening*, David Hendy explora o percurso sonoro e o seu possível impacto no percurso da própria história da humanidade. A questão que perdura é quanto destes “ecos” terão afetado outras decisões do quotidiano dos antepassados do Homem, e quantos outros sons aos quais não se atribui valor ocupam a mente comum de forma discreta, movendo o indivíduo em

⁸ Texto traduzido pela autora.

determinada direção sem o mesmo se aperceber. Trata-se de uma atividade contínua, sempre presente, da qual se entende pouco porque não existe preocupação depositada na mesma.

"Onde quer que estejamos, o que ouvimos é sobretudo ruído", escreveu em 1937. Quando o ignoramos, perturba-nos. Quando o ouvimos, achamo-lo fascinante". Se abriremos os nossos ouvidos a sons que são habitualmente rejeitados como não musicais ou desagradáveis, ou simplesmente ignorados como sendo meramente quotidianos e banais - sugere Cage - começamos a reconectar-nos com toda uma gama de experiências humanas que anteriormente nos passavam ao lado.⁹ (Cage, 1937, citado por Hendy, 2013, p. 2)

Poderá definir-se esta capacidade para "abrirmos os nossos ouvidos" como uma "virtude para decompor" os vários sons que compõem o ambiente envolvente, ou seja, como saber delinear, dissecar e qualificar com exatidão o ambiente sonoro em que o indivíduo se insere. Em quase todos os ambientes sonoros não existem categorias isoladas de som, mas sim uma abundância de ruídos que podem ser decompostos e analisados por várias camadas e classes - uma atividade, tal como Cage sugere, que incentiva a uma experiência humana mais completa, mas que, lamentavelmente, é pouco praticada. E, visto ser uma atividade pouco praticada, surge, conseqüentemente, uma desvalorização do quanto o som forma a percepção de realidade, e como indica o que acontece no presente de cada indivíduo a cada minuto. Voegelin (2010) comenta esta qualidade do som, afirmando que

Ao atravessar uma rua urbana movimentada, tento ignorar o zumbido incessante do tráfego intenso, a agitação ruidosa e o zumbido vocal das pessoas à minha volta. No entanto, o facto de não os ouvir consciente ou voluntariamente não significa que esses sons não moldem a realidade tal como ela se apresenta para mim. O som torna a multidão maciça e omnipresente, tornando-se cada vez mais densa e intimidante, invadindo o meu espaço físico. Os seus passos ressoam na arquitetura dura e brilhante. Uma debandada: emergindo por detrás das minhas costas e

⁹ Texto traduzido pela autora.

estendendo-se à minha frente para além do meu horizonte visual. Estão por todo o lado, aproximam-se cada vez mais, envolvendo-me na sua presença física. ¹⁰ (p.11)

Na sua essência, a imagem demonstra aspetos seletivos da realidade, excluindo vários elementos do ambiente na sua totalidade; o som complementa a capacidade redutora para ver aquilo em que os olhos tão criticamente se focam e selecionam. A imagem permite a perspetiva de um quadro; o som sugere para além da moldura do quadro, indicando a presença daquilo que se move e não se vê. Stocker (2013) define o som como

um produto percetivo da energia acústica que incide no nosso corpo e nos nossos órgãos auditivos. Os sons que percebemos são afetados em dois domínios: o domínio espacial no qual ouvimos o som e o domínio físico das coisas que formam esse domínio espacial. ¹⁰ (p.69)

Tendo estabelecido a importância do som no quotidiano, como já pôde ser observado nas obras referidas anteriormente, poderá demonstrar-se a incredibilidade perante a escassez de pesquisa realizada no campo de literacia sonora e a forma como esta se manifesta na nossa sociedade. Se existem poucos vestígios de literacia mediática numa dada população, a literacia sonora será, então, praticamente nula. Numa rápida pesquisa no motor de busca *google*, pode encontrar-se um dos poucos *websites* dedicados ao tópico de literacia sonora, intitulado *SOUNDLITERACY.ORG*, que tem como objetivo promover o desenvolvimento de capacidades de escuta entre os estudantes. A criadora do *website*, Shannon Bolen, educadora de música residente em Houston, Texas, apresenta uma breve e concisa definição do que é a literacia sonora, afirmando que "A literacia sonora é a capacidade de ouvir, criar e compreender sons numa vasta gama de contextos." ¹⁰ (Bolen, s.d., para. 1). Este processo de conscientização sonora não é algo comum numa comunidade, não se tratando de uma atividade frequentemente praticada, o que leva, conseqüentemente, a uma menor eficácia no entendimento dos produtos mediáticos e a um maior poder de manipulação por parte destes meios. Isto poderá afetar negativamente a forma como cada indivíduo interpreta a informação produzida pelos produtos dos *media*.

Embora o ouvir esteja presente em todos os formatos de produtos audiovisuais, "Trata-se de uma atividade que, estranhamente, nunca é considerada na sua novidade: continua-se a dizer «ver» um filme ou um programa, ignorando a modificação introduzida pela banda sonora." (Chion, 2008, p.7). No

¹⁰ Texto traduzido pela autora.

livro citado, Michel Chion refere-se a um “contrato audiovisual”, destacando a complementação e harmonização entre imagem e som, embora este último seja frequentemente esquecido. Em alguns capítulos do seu livro, Chion (2008) descreve alguns exemplos de como a imagem e o som são dependentes um do outro:

Agora, cortemos a imagem, e surpresa! Tal como a face oposta da imagem, surge outro filme, que «vemos» agora apenas com os nossos ouvidos: há gritos de crianças que se divertem e brincam, vozes que ressoam num espaço de ar livre, todo um mundo de brincadeira e de animação. Estava lá, no som, e não estava lá! (p.12)

Na sua obra *A Audiovisão Som e a Imagem no Cinema*, Chion explica como o Homem tende a pensar o som como vococêntrico, promovendo e destacando sempre a voz em relação a outros sons. Chion descreve este comportamento como uma tendência natural do ser humano, que se inclina a concentrar-se de imediato em vozes humanas e não outras fontes sonoras que possam completar o ambiente que o rodeia. Poderá afirmar-se, de igual modo, que existe esta especial atenção sobre a voz noutros tipos de produtos audiovisuais nos *media*, no entanto, muitos dos produtos que são consumidos não se constituem apenas pela voz, mas sim por um conjunto de formatos sonoros distintos que acompanham aquilo que Chion denomina de “vococêntrismo”.

Deste modo, a literacia sonora poderia auxiliar o espetador a desenvolver uma maior perceção e sensibilidade auditiva ao produto audiovisual que consome, tornando-se, assim, mais habilidoso na interpretação dos sons que recebe e não se focando meramente na voz. O desenvolvimento e aperfeiçoamento desta capacidade poderia, de igual forma, tornar-se numa possível ferramenta protetora contra possíveis notícias nocivas que pretendem manipular e “cegar” o espetador; notícias, estas, que se focam, maioritariamente, na voz do jornalista, retirando poder a outras fontes sonoras que poderão ser de extrema importância para o entendimento claro da informação que é apresentada. Trata-se de uma ferramenta que pode trazer um espírito mais crítico ao consumidor, permitindo que este retire e analise com mais eficácia a informação que lhe é disponibilizada.

Trata-se de aprender a escutar e a interpretar aquilo que se escuta; Chion (2008) afirma que existem

três atitudes de escuta diferentes, que visam objetos diferentes: a escuta causal, a escuta semântica e a escuta reduzida. A escuta mais comum é a primeira, a causal, que consiste em servirmo-nos do som para nos informarmos, tanto quanto possível, sobre a sua causa. Quer essa causa seja visível e possamos recolher sobre ela uma informação suplementar, por exemplo, no caso de um recipiente fechado: o som que produz quando lhe batemos diz-nos se está vazio ou cheio. (...) Chamamos escuta semântica àquela que se refere a um código ou a uma linguagem para interpretar uma mensagem: a linguagem falada, evidentemente, bem como os códigos, a exemplo do Morse. (...) Pierre Schaeffer designou por escuta reduzida a escuta que trata das qualidades e das formas específicas do som, independentemente da sua causa e do seu sentido; e que considera o som - verbal, instrumental, anedótico ou qualquer outro - como objeto de observação, em vez de o atravessar, visando através dele outra coisa (o adjetivo «reduzida» foi tomado de empréstimo à noção fenomenológica de redução em Husserl). (pp. 27-30)

Em 2002, num artigo publicado no jornal Público, Gonçalves (2002) afirmou que grande parte da população portuguesa confiava mais no meio televisivo como fonte de notícias no seu dia-a-dia. Embora seja uma notícia antiga, curiosamente, o autor cita algo importante no seu texto:

poderá haver "um fator psicológico" que explique estes dados. "Na televisão, as pessoas acharão que há menos intervenção do jornalista", porque estão a ver o que está a acontecer, afirma. "Na rádio e na televisão, as pessoas vêem e ouvem a informação". (Vieira, s.d, citado por Gonçalves, 2002)

Encontramos, aqui, novamente, uma conexão àquilo que Michel Chion denomina de “contrato audiovisual”. A pareceria entre imagem e som não se trata apenas de uma necessidade cinematográfica; pode, também, criar um maior grau de confiança para com aquele que consome o produto. O consumidor prefere confiar, geralmente, na sua capacidade de visão e audição, ambas em simultâneo, durante o processo de receção de informação. A questão que se levanta e pressiona é quanto ao certo da sua própria audição poderá o consumidor confiar, se o treino da escuta ativa não é promovido regularmente.

Em contraste, mais recentemente, num novo artigo publicado no mesmo jornal, declara-se que os portugueses confiam tanto na rádio como na televisão comparativamente às redes sociais, sendo que “Em Portugal, o índice de confiança na rádio é tão elevado quanto na televisão. (...) Na Internet a classificação nacional é de três pontos negativos (17 lugar) e nas redes sociais é de -25 pontos (18 lugar).” (Lopes, 2016, para. 5). Observa-se, portanto, um aumento no grau de confiança entre os consumidores de *media* em Portugal e a rádio desde 2002. Poderá comentar-se, aqui, que este interesse renovado pela rádio poderá dever-se às notícias e outros tipos de informações nocivas propagadas pela redes sociais e outros meios *online* – devido à elevada acessibilidade de falsificação de conteúdo - fazendo com que, em contraste, um meio de comunicação mais antigo como a rádio leve o consumidor a procurá-lo como um informador mais credível. Adicionalmente, a rádio e a televisão continuam a ser um meio de comunicação de uma só via, ou seja, a informação é emitida no momento sem interferência direta do recetor, enquanto que, nas redes sociais, os vários locais para partilha, *likes* e secção de comentários poderão tornar a receção de dados mais confusa para o consumidor, que ainda antes de poder assimilar a informação e formar a sua própria opinião, já um debate se instalou. Estes poderão ser fatores que levem ao aumento de grau de confiança na rádio, o que fundamenta, novamente, a importância de estimular a literacia sonora nos consumidores de *media*.

Observemos, agora, em que estado atual se encontram os estudantes portugueses de ensino básico relativamente os seus níveis de literacia mediática. Num inquérito realizado a jovens do 12ºano, pôde observar-se que

Os jovens inquiridos demonstram ser um grupo conectado aos media e, também, aos outros, através da mediação desses meios. (...) Atendendo aos índices de acesso e de uso dos media, à agilidade e ao à vontade com que parecem usar as tecnologias disponíveis e os softwares adjacentes, podemos inferir bons níveis de literacia funcional. (Pereira et al., 2015, p. 93)

Esta foi, no entanto, das poucas secções do inquérito que revelou resultados de acordo com as expectativas iniciais. O grupo de jovens inquiridos demonstraram dificuldades a outros níveis avaliados, nomeadamente a literacia crítica, sendo que “questões que implicavam uma análise crítica, que ultrapassava os documentos fornecidos e que exigiam um certo conhecimento do campo mediático por parte dos alunos, foram muito menos bem-sucedidas nas suas respostas.” (Pereira et al., 2015, p. 93). Dentro de cada grupo avaliado, puderam ser encontradas algumas exceções que levantaram algumas questões relevantes, nomeadamente:

Que fatores estão na origem das diferenças entre os grupos? Que fatores explicam que os jovens do grupo do Nível 3 manifestem um maior conhecimento sobre os media e demonstrem mais capacidades de análise e de avaliação críticas, apesar de algumas exceções? O que justifica a maior participação deste grupo nos media escolares ou a maior complexidade técnica demonstrada na produção de um vídeo, por exemplo? (Pereira et al., 2015, p. 95)

Nesta investigação, ainda se teorizou sobre alguns dos possíveis fatores responsáveis pelas diferenças de literacia mediática entre os jovens apontadas pelo inquérito. Pereira et al. (2015) propõem que

a possibilidade de poderem estar relacionados com a sua maior atenção e conhecimento ao e sobre o mundo que os rodeia e com um nível mais avançado de desenvolvimento cognitivo, social e cultural. Além disso, o nível de literacia mediática destes jovens pode também estar relacionado com os interesses, as motivações e as preferências que têm pelos media, bem como com as funções e o papel que os diferentes meios representam nas suas vidas. (p.95)

Em suma, os resultados obtidos desta investigação demonstraram-se abaixo das expectativas iniciais, sendo que apenas o reconhecimento e facilidade de acesso aos meios mediáticos terão sido as pontuações que mais se equipararam àquilo que era esperado inicialmente. Embora ágeis no acesso aos meios mediáticos, os jovens portugueses do 12º ano demonstraram dificuldades noutros parâmetros de avaliação, nomeadamente nos de literacia crítica e participação e produção ativa nos meios disponibilizados.

Tendo em conta todos os meios mediáticos existentes até à data, e todos os divertimentos e “guloseimas” que oferecem ao olhar, não será uma surpresa não se verificar uma conexão próxima entre os jovens portugueses e a rádio, sendo esta um dos principais meios de comunicação que mais se foi dispensando e desvalorizando ao longo do tempo. No entanto, esta desconexão poderá não se dever apenas a uma falta de interesse por parte dos jovens mencionados, mas sim de uma falta de conhecimento na própria audiência e aquilo que ela deseja. No artigo *Os jovens e a rádio (em Portugal): Uma geração perdida?*, pode entender-se que “Mais até do que noutras áreas relacionadas com os estudos de rádio em Portugal, não existe tradição de pesquisar e interpretar as audiências.” (Meneses,

2011, p.54) O envolvimento entre os jovens e o meio que utilizam vive a partir de uma qualidade recíproca, no qual aquele que produz o conteúdo através do meio mediático deverá, também, entender como entregar a mensagem de forma eficaz ao recetor e convidando-o a procurar mais pela sua distribuição de informação. Outros fatores poderão afetar esta falta de interesse dos jovens na rádio, tais como o tempo que é gasto com outros tipos de *media*. Sobre isto, o autor diz “«Se tivermos em conta os jovens dos 12 aos 24 anos, o tempo passado em frente ao computador online representa 72% do total dispendido no consumo de media»” (Andrade, 2007, citado por Meneses, 2011, p.63). e ainda refere que, “na faixa etária dos 15 aos 24 anos só 20% consome regularmente rádio.”(Meneses, 2011, p.63)

Neste mesmo artigo, João Paulo Meneses explora o porquê da queda destes números focando-se, em especial, no contraste entre o número de jovens usuários da internet e o número de jovens ouvintes da rádio, sendo que quando “interrogados dois mil jovens entre os 12 e os 24 anos, sobre se preferem ouvir música na Internet ou na rádio convencional (FM ou AM), 54% dizem preferir a Internet e apenas 30% a rádio” (How to Make Music Radio More Appealing to the Next Generation, 2006, citado por Meneses, 2011). A queda da fama da rádio poderá dever-se, na verdade, a uma perceção errada que os jovens fazem do meio de comunicação em si; com o aparecimento de *iPods*, videojogos e telemóveis os jovens não percecionam a rádio como um meio transportável de acesso à música e informação, mas sim como um meio fixo, sem possibilidade de mobilidade e, por isso, mais restrito em comparação a outros meios disponíveis: “«que muitos destes consumidores mais jovens pensam na rádio como estando presa nos carros ou nas mesas de cabeceira. É isso mesmo - não vêem a rádio como um meio que se pode levar para qualquer lado. É para isso que servem os iPods.»”¹¹ (Jacobs, 2006, para. 2-3). Da perspetiva jovem, a rádio é vista como um meio com baixa portabilidade e, conseqüentemente, não tão prático ou entusiasmante de se utilizar. No entanto, esta perceção por parte dos jovens não é correta, revelando uma falha de conhecimento perante aquilo que realmente constitui a rádio e quais os acessos disponíveis a esta última. Em contraste, encontra-se, também, no passado, uma juventude motivada a aceder à rádio:

«No entanto, mais ainda do que o conteúdo de vídeo, a audição de rádio é uma das utilizações adicionais mais desejadas para os leitores MP3 portáteis. Quase metade (46%) dos adolescentes

¹¹ Texto traduzido pela autora.

e jovens universitários que fazem downloads estão interessados na rádio FM portátil.»¹²
(MacDaily News, 2006, citado por Meneses, 2011, p.69)

Estes fatores contraditórios parecem exprimir um problema comum: que os jovens desconhecem o que é realmente a rádio.

A procura pela nova faixa de música que se deseja ouvir parou de estar sob o controlo da própria rádio, - e o que esta decidia oferecer ao ouvinte - e acabou por se tornar numa ação controlada pela audiência. Meneses (2011) explica que

os jovens encontram na Internet um canal preferencial para conhecer a música, com a qual, aliás, continuam a manter uma forte relação, de acordo com este estudo. Porque a Internet lhes pode dar mais, melhor e diferente informação do que a rádio. E quando se diz «encontram na Internet» isso significa, de uma forma muito genérica, uma variedade de ferramentas que vão dos blogues às páginas oficiais dos músicos, passando pelos novos operadores on demand, de acesso livre ou a pagar, como o Pandora ou o Music Choice, respectivamente, que incorporam a possibilidade de personalizar conteúdos sem ou com o mínimo de publicidade. (p.71)

Encontra-se, aqui, uma necessidade por controlo, visto que

estamos perante uma geração que quer controlar os conteúdos, há desde logo uma questão de modelo, que a rádio – tal como aqui a entendemos – não conseguirá ultrapassar: a de um produto pré-produzido por uma ou mais pessoas e destinado a encontrar quem num colectivo goste. Pré-produzido e inviolável. (Meneses, 2011, p.71)

Um dos principais fatores do crescente desuso da rádio deve-se, principalmente, a um problema relacionado com a rádio musical; pois era a rádio que, antigamente, se utilizava como principal meio de conhecimento de novas melodias. A explosão de softwares e aplicações que permitiam mais independência à audiência trouxe, na mesma medida, a ruína da rádio, tornando esta última despromovida de utilidade aos ouvidos daqueles que a usavam.

¹² Texto traduzido pela autora.

Embora com uma concorrência difícil, e ao longo dos anos a perder ouvintes mais jovens, a rádio conseguiu manter a sua estadia até aos dias de hoje. Numa investigação intitulada *Children and the Radio: Who Should Listen to Whom?*, os autores afirmam que "Isto deve-se, em parte, à capacidade da rádio para se adaptar a mudanças dinâmicas, bem como à sua acessibilidade a diversos indivíduos e comunidades em todo o mundo." ¹³ (Tejkalova et al., 2021, p.1). O estudo refere qual o papel da criança no consumo dos *media*, encontrando-se a seguinte ideia, proposta originalmente por Woodfall e Zezulkova (2016):

As percepções da criança como consumidora passiva dos media estão ligadas a discursos que atribuem aos media o papel de agradar ao público, sem se preocuparem em proporcionar uma "experiência cultural autêntica" ou em envolver ativamente o público na sua produção "cultural". As experiências únicas das crianças com os meios de comunicação estão geralmente longe de ser o foco dos processos criativos, nem são frequentemente convidadas a moldar a sua cultura através do seu envolvimento ativo no jornalismo e nas práticas dos meios de comunicação. ¹³ (Tejkalova et al., 2021, p. 4)

Tomando com base o trabalho de Balsebre et al. (2011), Tejkalova et al. (2021) resumizam que

Analisando a forma como a rádio vê o seu público jovem, Balsebre et al. (2011) descobriram que os programas infantis são marginalizados na radiodifusão como resultado do foco dos programadores nas notícias. Os autores concluíram que, em Espanha, tanto os programadores como os estrategas de publicidade ignoravam as crianças como audiência. No entanto, descobriram que as crianças ainda têm potencial para serem ouvintes activos. Balsebre e os seus colegas (2011), no entanto, centraram-se principalmente na questão de saber se era apropriado que os criadores de conteúdos marginalizassem as crianças como potenciais

¹³ Texto traduzido pela autora.

consumidores dos media, deixando de lado a questão de saber se as crianças deveriam assumir o papel de criadores de conteúdos. ¹⁴ (p. 4)

Assume-se, desta forma, que existe um desfasamento entre o conteúdo produzido pela rádio e os desejos e/ou experiências que as crianças procuram. Adicionalmente, menciona-se a possibilidade das crianças se envolverem diretamente com a produção de conteúdos, o que talvez resultasse em produções mais desejáveis ao ouvido infantil. Encontra-se, acima de tudo, uma relação menosprezada entre a rádio e as crianças, onde se sente uma incompreensão mútua que resulta numa baixa produtividade de ambos os lados.

Já na criação de conteúdos, em alguns estudos referidos, observou-se que as crianças e jovens poderiam utilizar a rádio como via de expressão de ideias, pensamentos e opiniões, especialmente se os participantes não se sentissem realmente ouvidos nos espaços que mais frequentavam, como em casa e/ou escola. Num estudo realizado na Cidade do Cabo, na África do Sul, com jovens residentes da área, pôde observar-se que

No contexto das dificuldades historicamente vividas pelas crianças na África do Sul como resultado de conflitos políticos e sociais, a investigação de Bosch mostrou como os programas de rádio podem desempenhar um papel crucial na formação da identidade das crianças "à medida que se debatem com questões da história enquanto crescem no contexto da luta racial" (Bosch 2007, 282). O autor observou como os jovens, que foram encorajados a refletir sobre temas sensíveis como o preconceito racial, o bullying na escola ou o fosso entre gerações, combinaram os seus próprios processos de pensamento com as competências recém-adquiridas em radiodifusão ao criarem o conteúdo de determinados programas. Embora a história social e o papel da rádio sejam diferentes em África e na Europa, envolver as crianças na produção radiofónica é vital para a futura relação entre as crianças e este meio de comunicação. ¹⁴ (Bosch, 2007, citado por Tejkalova et al., 2021, p. 5)

¹⁴ Texto traduzido pela autora.

Ainda no mesmo estudo, durante processo de investigação, tendo sido aplicada a metodologia por grupos de foco, que contou com a participação de 73 crianças dos 8 aos 13 anos, pôde observar-se que

As crianças envolvidas na nossa investigação não tinham muita experiência prévia consciente com a rádio (...) No entanto, quando lhes foi pedido que criassem as suas próprias estações de rádio e programação, mostraram-se motivadas, empenhadas e muito dispostas a expressar os seus pensamentos sobre potenciais melhorias na rádio dirigida às crianças. ¹⁵ (Tejkalova et al., 2021, p. 14)

Pôde, de igual modo, obter-se mais informações sobre que tipo de conexão as crianças têm à rádio (no caso de se verificar alguma), concluindo-se que

as crianças acediam e ouviam frequentemente a rádio com os membros mais velhos da família. Isto contrasta fortemente com a situação dos primeiros dias da rádio quando, como MacLennan (2013) descreve, a rádio como o "novo" meio estava a ser rejeitada pela geração mais velha. Um fenómeno semelhante pode ser testemunhado hoje no caso dos meios de comunicação social e digital, e continuará a reaparecer com cada nova tecnologia. ¹⁵ (Tejkalova et al., 2021, p. 17)

Em suma, com esta breve pesquisa sobre o tema, se se verificar desconexão entre os jovens e a rádio, não se poderá assumir de imediato que se deve a uma falta de interesse por parte dos mais novos, mas sim de um lapso mútuo de entendimento entre o meio e o público mencionado. Entende-se, de igual modo, que o meio de comunicação que conhecemos como rádio e aqueles que para ele produzem conteúdo poderão considerar aproximar-se mais do seu público através da permissão de um contacto mais direto e criativo por parte dos mais jovens, assegurando, desta forma, uma presença mais contínua por parte dos mesmos.

¹⁵ Texto traduzido pela autora.

A1.3 – Enunciação da questão de investigação

Iniciou-se o processo de enunciação da questão de investigação começando-se por sumarizar a informação obtida através da pesquisa realizada. Pode-se resumir que o som, tal como a imagem, possui uma vertente imersiva e essencial a qualquer conceção de um produto audiovisual; de igual modo, trata-se de um elemento constante na vida de todos a que pouco se dá qualquer valor ou atenção. O som é uma ferramenta de valor inigualável para os *media* e para os seus consumidores, mas é continuamente tratado como uma componente dispensável. Apenas quando se refere este facto pela primeira vez é que se observa um maior esforço por parte do ouvinte em focar-se nos sons que o rodeiam e, muito possivelmente, não será capaz de analisar com eficácia quais todos os pequenos e grandes sons que fazem parte do seu quotidiano. A escuta atenta, uma capacidade inerente a qualquer processo de comunicação, não é uma atividade que seja frequentemente promovida nos sistemas sociais e/ou de educação, desfavorecendo, deste modo, uma prática com muitos benefícios a longo prazo para crianças e jovens. Com a expansão dos meios de comunicação e a facilidade de acesso aos mesmos, os jovens são cercados por produtos mediáticos e, nestes, encontra-se sempre a presença do som. Daqui, surge a questão de quanto desta componente sonora será, de facto, detetável, compreensível e interpretável a um ouvido jovem, tendo em conta que a audição se trata de um sentido tão esquecido durante o consumo esmagador e hipnotizante da imagem.

Considerando o tipo de conteúdo produzido para a Rádio Vale do Tamel, estipulou-se que não se coordenaria os *workshops* em torno de produções informativas, tais como entrevistas e/ou textos de exposição temática. Esta decisão baseou-se inteiramente no fator “novidade”, sendo que a autora pretendia, preferencialmente, disponibilizar ferramentas novas aos jovens produtores da Rádio Vale do Tamel. Olhou-se, especificamente, para aquilo que poderia faltar à rádio e/ou aos seus produtores, de forma a tornar a experiência o mais produtiva e nova possível.

O que se pôde concluir com esta análise foi que os jovens criavam produções sonoras sem qualquer tipo de base educativa sobre as propriedades do som enquanto ferramenta de produção de conteúdos – devido à falta de promoção da “disciplina de som” no âmbito escolar, fator que já se evidenciou anteriormente. Da perspetiva da autora, (sendo que a mesma teve a sua primeira formação em estudos sonoros apenas quando atingiu o 2º ciclo de estudos na universidade), esta carência da rádio escolar demonstrava uma abertura ideal para a implementação das atividades que desejava realizar, sendo que as mesmas se focariam em transmitir várias das aulas lecionadas na universidade

aos estudantes mais jovens, de forma que toda a informação pudesse ser aproveitada no âmbito das suas produções radiofónicas.

Concretamente, o objeto de estudo deste projeto de ação focar-se-ia na tentativa de sensibilização das crianças e jovens ao som, ou seja, num estímulo da literacia sonora dos estudantes do 1º e 3º ciclo de escolaridade. O que se pretendia, essencialmente, era apresentar aos participantes todas as dimensões que o som poderia tomar, e não o ver apenas como uma ferramenta, mas também como uma forma de arte.

Enunciou-se, assim, a questão de investigação. A questão de investigação que se propunha era se a implementação de várias atividades sobre som num grupo de jovens e crianças resultaria num aumento de literacia sonora entre os mesmos. Este projeto seguiu a definição de literacia sonora apresentada por Bolen (s.d.), sendo que a literacia sonora se define como “a capacidade para escutar, compreender e criar sons em diversos contextos”. Especificamente, o objetivo principal deste projeto foi estimular e desenvolver os níveis de literacia sonora entre os estudantes. Encontraram-se, adicionalmente, objetivos secundários resultantes do objeto de estudo principal, tais como:

- Compreender a importância da escuta;
- Capacitar os estudantes na criação de composições sonoras;
- Reforçar as competências necessárias para um maior grau de literacia sonora;
- Estimular os estudantes a participarem mais ativamente na rádio escolar.

De seguida, apresentam-se as metodologias utilizadas neste projeto e o processo de conceção das mesmas.

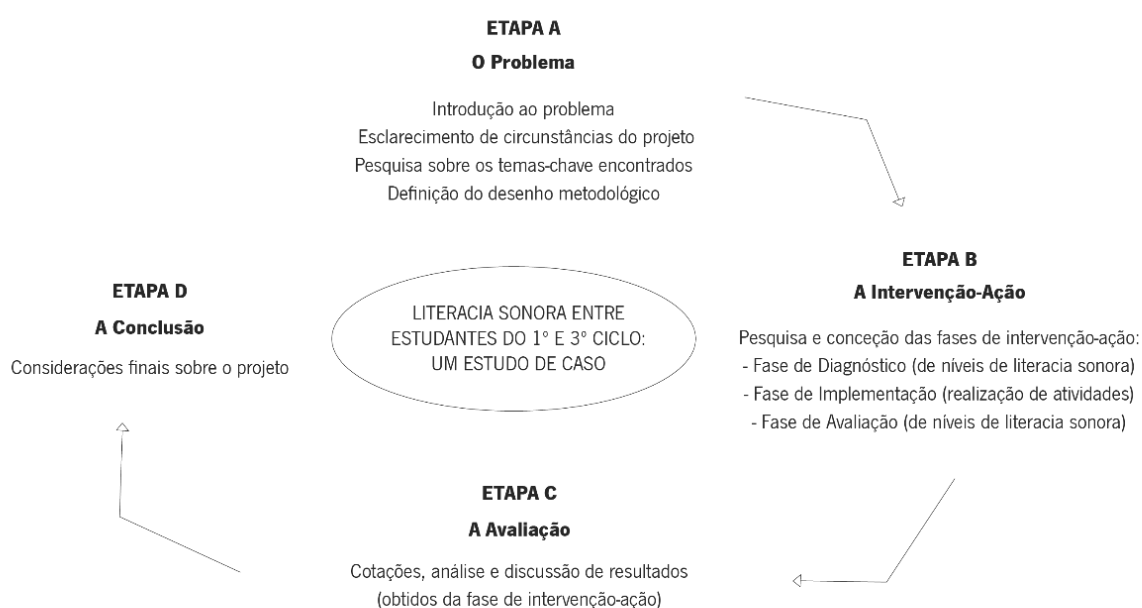
A2) Desenho metodológico

A2.1 – Fases do Projeto

Este projeto intervenção-ação, tal como o presente relatório, baseou-se na seguinte estrutura:

Figura 3 - ESTRUTURA DO PROJETO

FONTES: FIGURA CRIADA PELA AUTORA



Tal como indicado na Figura 3 – Estrutura do Projeto, especificamente na Etapa B (A Intervenção-Ação), podem observar-se quais as fases nas quais este projeto se sustém. A Etapa B refere-se à metodologia a ser aplicada no estudo da questão de investigação enunciada, sendo que se constitui, essencialmente, por três fases:

1ª Fase - Fase de diagnóstico – Corresponde à fase de medição dos níveis de literacia sonora dos participantes antes da implementação de qualquer atividade prática.

2ª Fase – Fase de implementação – A fase de implementação das atividades/ *workshops* sobre som no grupo de participantes.

3ª Fase – Fase de avaliação – A fase de medição dos níveis de literacia sonora dos participantes após a implementação dos *workshops*.

A primeira e terceira fases, diagnóstico e avaliação, respetivamente, servem como método de comparação dos níveis de literacia sonora dos participantes, permitindo responder-se à questão de investigação proposta e se, portanto, se verificou, ou não, um aumento na literacia sonora nos participantes após a realização dos *workshops*.

A2.2 – Literacia sonora: como medir?

Dimensões e Competências de Literacia Sonora

Após a designação das várias fases da etapa de intervenção-ação, a pergunta que surgiu, naturalmente, foi como se mediriam os níveis de literacia sonora, sendo que seriam necessários parâmetros e dimensões para uma avaliação justa deste tipo de literacia.

A avaliação da literacia mediática é uma tarefa complexa, (...) Apesar da falta de consenso quanto à forma de avaliar e medir a literacia mediática, este objetivo é cada vez mais procurado pelos intervenientes políticos e reguladores, bem como estudado no mundo académico. ¹⁶ (Pereira & Moura, 2022, p. 79)

Pereira & Moura (2022) declaram que a avaliação de literacia mediática é uma tarefa complexa (p.79), sendo que a mesma afirmação poderá ser aplicada à literacia sonora. Apresenta-se, de seguida, qual o processo que a autora utilizou para definir o formato de avaliação de literacia sonora.

Começou-se por estabelecer quais os parâmetros a serem avaliados. Os parâmetros basearam-se na experiência da autora com a disciplina de Sonoplastia e na definição de literacia sonora de Bolen (s.d). Reitera-se que, neste projeto, a literacia sonora define-se pela capacidade para escutar, compreender e criar sons. A partir destes três termos, reduziram-se e definiram-se quatro parâmetros finais. Designou-se que: o *escutar* é equivalente a decompor e indicar sons com precisão, ou seja, escuta ativa; o *compreender* é reconhecer, situar, racionalizar e interpretar sons, ou seja, memória e consciência sonora, e o *criar* resume-se à capacidade para produzir sons num determinado contexto.

¹⁶ Texto traduzido pela autora.

Tabela 1 - PARÂMETROS DE LITERACIA SONORA A SEREM MEDIDOS

FORTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

PARÂMETRO	DEFINIÇÃO
CONSCIÊNCIA SONORA	A capacidade para racionalizar, situar e identificar sons.
MEMÓRIA SONORA	A capacidade para relembrar com eficácia a origem de um determinado som e/ou conjunto de sons.
ESCUITA ATIVA	A capacidade para reconhecer todos os diversos sons que compõem um ambiente.
PRODUÇÃO SONORA	A capacidade para produzir sons num determinado contexto.

Ao se definirem os parâmetros, definiram-se, também, quais as dimensões a serem utilizadas para a avaliação dos níveis de literacia sonora. Para isto, consultou-se o estudo *Assessing media literacy competences: Reflections and recommendations from a quantitative study*. Apesar de não se conseguir obter um quadro de dimensões (específicos à literacia sonora) a serem avaliadas, obtiveram-se outros dados igualmente úteis do estudo mencionado. Neste artigo, Pereira e Moura (2022) explicam que “Todas as dimensões da literacia mediática mobilizam necessariamente um conjunto de competências que podem ser estudadas, mas não através dos mesmos métodos.”¹⁷ (p. 83) Analisou-se, de seguida, um dos quadros de competências utilizados por Pereira e Moura (2022):

¹⁷ Texto traduzido pela autora.

Tabela 2 - EXEMPLO DE TABELA DE DIMENSÕES E COMPETÊNCIAS DE LITERACIA MEDIÁTICA PARA AVALIAÇÃO

FONTE: (PEREIRA E MOURA, 2022, P.84)

Table 1. *Dimensions and general competences assessed (Pereira et al., 2015)*

Dimension	General competences	Goals	Measures	Examples of questions
1. Critical evaluation, understanding and analysis	1.1. To interpret and classify media contents, institutions and players	1.1.1. To identify and interpret the relevance of specific parts in a given media content	Four open-ended questions	Q1.a. [Considering a news piece on advertorials and how these can violate the legal and ethical boundaries between journalism and advertisers] Which incompatibility is mentioned within the text? Q1.b. [After watching an excerpt of the TV series Crossing Lines, which featured product placement] How do you evaluate the way this scene was shot? Did you notice any particular concern about how the images were framed?
		1.1.2. To identify, compare, distinguish and/or characterize media genres and contents	Two open-ended questions and one multiple-choice question	Q1.c. [Considering a news piece on advertorials and how these can violate the legal and ethical boundaries between journalism and advertisers] The text mentions something called "advertorials". What does this word mean to you? Q1.d. [Regarding an opinion column properly identified as such] The following text was written by the journalist X. How do you label it? [Choose one of the following options] News piece Feature Opinion article
		1.1.3. To identify, compare, distinguish and/or characterize media institutions and players	Four open-ended questions and one multiple-choice question	Q1.e. [Respecting the Portuguese Public Service Media] Can you identify the names of its different media? Q1.f. [Considering a simulated Google search] How do you label this site? [Choose one of the following options] Social network Search engine Content aggregator Online store
	1.2. To understand the contexts of media contents, institutions and players	1.2.1. To identify the ownership of media institutions	Two open-ended questions	Q1.g. [Respecting the Portuguese Public Service Media] Who owns these media?
		1.2.2. To acknowledge the existence of different/alternative media and platforms	One open-ended question	Q1.h. [Considering a simulated Google search] Mention an alternative to this site.
		1.2.3. To identify media funding modes	Two open-ended questions	Q1.i. [Respecting the Portuguese Public Service Media] Mention one example of how this media is funded.
		1.2.4. To identify media regulatory instances	One open-ended question	Q1.j. Consider that you are listening to a radio show, and you feel that it violated one or more of your rights. Do you know any institution of person to which/whom you can lodge a complaint? [If so] Mention that institution or person.

Como se pode observar, Pereira e Moura utilizam um quadro com cinco designações: dimensão, competências gerais, objetivos, medidas e exemplos de questões. A partir deste, de forma a dar-se uma resposta aos parâmetros já definidos (na Tabela 1), definiu-se o quadro de competências de literacia sonora a serem avaliadas neste projeto. As dimensões estipuladas, as suas respetivas competências gerais e questões a serem colocadas foram todas baseadas em exercícios realizados em aulas da disciplina de Sonoplastia.

No quadro seguidamente apresentado, as diferentes cores representam cada uma das dimensões avaliadas, de modo a facilitar a sua leitura e interpretação ao longo do projeto. Também é possível identificar-se cada dimensão através das letras A, B, C, D e E. Na lateral esquerda do quadro, são indicadas as fases em que cada dimensão se insere. Respetivamente, as dimensões A, B, C e D são utilizadas nas fases de diagnóstico e de avaliação. A dimensão E é apenas utilizada na fase de avaliação.

Tabela 3 - QUADRO DE DIMENSÕES E COMPETÊNCIAS DE LITERACIA SONORA A SEREM AVALIADAS

FORNTE: QUADRO CRIADO PELA AUTORA (BASEADO EM PEREIRA E MOURA)

	DIMENSÃO	COMPETÊNCIAS GERAIS	OBJETIVOS	MEDIDAS	PERGUNTAS	EXEMPLOS DE FICHEIROS ÁUDIO
D I A G N Ó S T I C O E A V A L I A Ç Ã O	A Identificação de objetos	reconhecer um objeto através de uma gravação sonora	avaliar qual o nível de reconhecimento de um objeto do dia-a-dia através do seu som	1 pergunta aberta (para cada objeto)	Qual é o objeto a que este som se refere?	Lata, secador, chafariz, skateboard, lápis, folha
	B Identificação do espaço	B1 reconhecer qual o espaço a que o ambiente sonoro se refere	avaliar qual o nível de consciência sonora (espacial e temporalmente)	1 pergunta aberta (para cada espaço)	Qual é o local a que este som se refere?	Parque infantil, praia, cozinha, campo de futebol
		B2 identificar a altura do dia a que a gravação de refere		1 pergunta aberta (para cada espaço)	A que horas/altura do dia se refere este áudio?	madrugada, fim da tarde, noite
	C Análise de uma composição sonora	identificar quais os sons que estão presentes numa narrativa sonora	avaliar capacidade de identificar os diversos sons que compõem uma narrativa sonora	1 pergunta aberta	Indica todos os sons que consegues identificar nesta narrativa sonora.	<u>narrativa sonora de uma praia</u> : gaivotas, ondas do mar, raquetes, pessoas
	D Identificação do canal televisivo/ programa/ marca	reconhecer qual o produto mediático/ marca através de uma faixa sonora	avaliar a capacidade de identificação de um produto mediático através da sua "marca" sonora	1 pergunta aberta (para cada som)	Qual é o produto mediático ou marca a que este som se refere?	Audi, Mercedes, McDonald's, Macbook, Rtp2, Megahits
A V A L I A Ç Ã O	E Identificação de informação adquirida nos workshops	indicar uma das informações lecionadas nos workshops	compreender qual o impacto da apresentação realizada durante os workshops	(a ser estabelecido na fase pós-workshops)	(a ser estabelecido na fase pós-workshops)	(Não se aplica)

A Tabela 3 complementa a informação da Tabela 1, em que cada dimensão corresponde a um dos parâmetros. A dimensão E exclui-se da afirmação anterior, sendo que foi criada com um objetivo diferente do dos parâmetros apresentados. Adicionalmente, apenas se definiu qual a medida e pergunta para a alínea E na fase pós-implementação, devido à incerteza de como a informação seria

disponibilizada nos *workshops*, sendo que se pretendia verificar, primeiro, qual a reação dos participantes a todo o processo de transmissão de informação.

Como se pode observar na Tabela 4, o único parâmetro para o qual não se definiu uma dimensão foi o de produção sonora, visto que este seria aplicado na fase de atividades/*workshops*, onde os participantes teriam a oportunidade de explorar e criar conteúdo sonoro por si mesmos.

Tabela 4 - ALÍNEA DE CADA DIMENSÃO E PARÂMETRO CORRESPONDENTE

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

FASE DE DIAGNÓSTICO E DE AVALIAÇÃO

DIMENSÃO	PARÂMETROS
A	Consciência e memória sonora
B	Consciência e memória sonora
C	Escuta ativa
D	Memória sonora

FASE DE IMPLEMENTAÇÃO

workshops	Produção sonora
------------------	-----------------

Visto que a autora teria de adaptar a ordem e conteúdo das atividades às necessidades dos dois grupos (do 1º e 3º ciclo), e realizar alguma pesquisa sobre o tópico, o planeamento de atividades práticas para cada um dos grupos poderá ser consultado na *Secção A2.4* deste capítulo, e na *Secção B5* do *Capítulo B*.

Cotações e avaliações de resultados

Ao se estabelecerem as dimensões e competências de literacia sonora a serem avaliadas, procurou-se, prontamente, definir um método de cotação para que, no final, se pudessem comparar as pontuações obtidas da fase de diagnóstico e da fase de avaliação, e verificar se se observava um aumento na literacia sonora dos participantes.

As únicas alíneas cotadas são as A, B, C e D; a estas aplicam-se uma avaliação quantitativa (pontuações) e qualitativa (reflexões sobre as pontuações obtidas). A alínea E apenas dispõe de uma avaliação qualitativa, sendo que o seu propósito seria compreender se a informação disponibilizada nos *workshops* teria sido retida pelos participantes, ou seja, quão memorável teria sido a fase de implementação. As produções sonoras (e outras) realizadas pelos participantes (nos *workshops*) obtiveram apenas, também, uma avaliação qualitativa. Resumindo, das alíneas A, B, C e D resultaram pontuações e reflexões; da alínea E e das produções dos participantes resultaram comentários da autora.

Avaliação qualitativa

As avaliações qualitativas guiaram-se pelas seguintes condições:

- Dimensões A, B, C e D – se a média final da fase de avaliação aumentou ou diminuiu comparativamente à média final da fase de diagnóstico;
- Dimensão E - quantos participantes acertaram na resposta, observações sobre o que foi respondido nas respostas e se, no geral, as respostas obtidas demonstraram que a informação foi transmitida de forma adequada durante os *workshops*;
- Produções dos participantes – se os participantes conseguiram atingir o objetivo do exercício, se as produções dos participantes demonstraram capacidade dos mesmos para entender as diversas dimensões sonoras, e quais as reações ao exercício.

Avaliação quantitativa

Para a avaliação quantitativa, começou-se por definir quais as classes de respostas existentes, para, posteriormente, se adequar uma pontuação específica ao tipo de resposta. Estipularam-se três tipos/classes de resposta: resposta correta, resposta parcialmente correta e resposta errada.

Tabela 5 - CLASSES DE RESPOSTAS

FORTE: QUADRO CRIADO PELA AUTORA

Considera-se a resposta	
Errada, se	Não tiver qualquer tipo de conexão apropriada à resposta totalmente correta.
Parcialmente correta, se	For possível verificar uma conexão minimamente apropriada à resposta totalmente correta, ainda que o participante não consiga especificar de forma mais exata.
Correta, se	Estiver em absoluto acordo com a resposta totalmente correta.

Após a designação destas três classificações de resposta, procedeu-se à fase de cotação. Tendo em conta que o quadro da Tabela 3 nunca tinha sido testado, não se poderia saber, com certeza, quais as alíneas em que os participantes demonstrariam mais dificuldade ou mais facilidade. Visto que não se conheciam graus de dificuldade para cada dimensão a ser avaliada, não se poderia, portanto, associar uma pontuação justa a cada alínea. Desta forma, só se estabeleceria pontuações depois do quadro de dimensões e competências de literacia sonora ter sido testado entre os participantes – as pontuações

finais obtidas e exemplos dos tipos de resposta poderão ser encontrados no *Capítulo C – Ouvindo o 1º e 3º ciclo: a avaliação* deste relatório.

Pode apresentar-se, no entanto, as condições estabelecidas para cotar cada resposta. Ainda nesta secção, apresenta-se qual a metodologia utilizada no processo de aplicação de pontuação a cada alínea.

Foi utilizado um método de cotação simples, que se baseia no número de respostas corretas obtidas por alínea. Este processo tem, essencialmente, quatro fases: contagem de número e tipo de respostas por cada alínea, ordenar alíneas de maior para menor número de respostas corretas obtidas, definir pontuação para cada número total de respostas corretas obtidas e calcular percentagem final de cada participante.

Apresentam-se, de seguida, os quadros utilizados no processo de cotação.

Tabela 6 - (MODELO DE) TABELA DE NÚMERO E TIPOS DE RESPOSTA*

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

DIMENSÃO	ALÍNEA	Nº TOTAL DE RESPOSTAS	Nº RESPOSTAS CORRETAS	Nº RESPOSTAS PARCIALMENTE CORRETAS	Nº RESPOSTAS ERRADAS	Nº RESPOSTAS EM BRANCO
A	(...)					
B	(...)					
C	(...)					
D	(...)					

*ESTE MODELO DEVERÁ SER ADAPTADO AO NÚMERO DE ALÍNEAS UTILIZADO NO INQUÉRITO.

Tabela 7 - (MODELO DE) TABELA DE ALÍNEAS POR ORDEM DE: MAIOR PARA MENOR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ALÍNEA	Nº RESPOSTAS CORRETAS
b1b	(...)
(...)	
a2	
	(...)
(...)	
	(...)
c4	
(...)	(...)

A Tabela 6 refere-se à primeira fase do processo de cotação, sendo que se deverá começar por contar o número e tipo de respostas obtidas de cada alínea. A Tabela 7 é utilizada como modelo para hierarquizar as alíneas por número de respostas corretas. (As alíneas apresentadas são apenas representativas).

Visto que ainda não se sabia ao certo quantos participantes estariam envolvidos nos *workshops* - e, portanto, quantas respostas se obteriam da fase de diagnóstico e de avaliação - assumiu-se uma cotação de até 9 respostas corretas totais. A cotação é inicialmente traduzida em número de pontos.

Tabela 8 - PONTUAÇÃO DE ALÍNEAS DE ACORDO COM O NÚMERO TOTAL DE RESPOSTAS CORRETAS

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

Nº RESPOSTAS CORRETAS	PONTUAÇÃO			
	RC	RPC	RE	
> ou = 9	1pt	0.5pts	0	↑ menor grau de dificuldade ↓ maior grau de dificuldade
8	2pts	1pt		
7	3pts	1.5pts		
6	4pts	2pts		
5	5pts	2.5pts		
4	6pts	3pts		
3	7pts	3.5pts		
2	8pts	4pts		
1	9pts	4.5pts		
0	10pts	5pts		

RC - RESPOSTA CORRETA
 RPC - RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA
 RE - RESPOSTA ERRADA

Como se pode verificar na Tabela 8, assumiu-se que quanto maior o número de respostas corretas totais por alínea, menor o grau de dificuldade. Estabeleceu-se, de igual modo, que a cotação teria apenas até uma escala de 10 pontos, sendo que, se o número total de respostas corretas numa dada alínea fosse maior que 9, assumia-se a pontuação total dessa mesma alínea como 1 ponto. Definiu-se, ainda, que a resposta parcialmente correta vale sempre 50% da resposta correta.

Finalmente, para facilitar comparações de resultados, calculou-se a percentagem final de cada participante. A percentagem final foi calculada da seguinte forma:

Figura 4 - FÓRMULA DE CÁLCULO DE PERCENTAGEM DOS RESULTADOS DE CADA PARTICIPANTE

FORTE: FIGURA CRIADA PELA AUTORA

$$\frac{\text{Nº TOTAL DE PONTOS DO PARTICIPANTE} \times 100}{\text{Nº MÁXIMO DE PONTOS POSSÍVEL}}$$

A2.3 – Métodos de Recolha de Dados

A questão que se colocou de seguida foi, inevitavelmente, como seriam recolhidos os dados obtidos da fase de diagnóstico e de avaliação (ou seja, como recolher as respostas dos participantes ao quadro da Tabela 3). Nesta secção, apresentam-se apenas quais os métodos de recolha de dados disponíveis para este estudo, sendo que os métodos posteriormente selecionados são fundamentados na *Secção B3 do Capítulo B*.

Encontraram-se três métodos de recolha de dados que se demonstraram mais adequados. Apresentam-se os três, de seguida:

- **Inquérito**

Pontos fortes: maior grau de privacidade e rigor concedido ao participante na formulação das suas respostas.

Pontos fracos: exigia acesso (para cada participante) a um instrumento de audição dos sons presentes no inquérito.

- **Entrevista individual estruturada (gravada com imagem e som)**

Pontos fortes: resultados audiovisuais que se poderiam obter da experiência, que contribuiriam, especialmente, para os interesses do *Projeto bYou*; registo visual da reação dos participantes ao exercício.

Pontos fracos: alto consumo de tempo; embaraço/incómodo perante os instrumentos de gravação audiovisual que poderiam afetar honestidade e clareza das respostas dos participantes.

- **Grupos de Foco**

Pontos fortes: sustentabilidade de tempo; mais lúdico para os participantes.

Pontos fracos: falta de rigor nas respostas obtidas; suscetibilidade de participantes seguirem as respostas de outros participantes.

A2.4 – Planeamento de Workshops

Nesta secção, descreve-se qual o raciocínio utilizado no planeamento de *workshops*. Os *workshops* deveriam, prioritariamente, focar-se em atividades que promovessem a problemática do objeto de estudo, que seria sensibilizar e treinar os participantes no exercício de escuta ativa, profunda e crítica.

Tomando as aulas de Sonoplastia lecionadas no 1º ano de mestrado como ponto de partida, fez-se uma seleção de quais os exercícios realizados em aula que poderiam ser mais produtivos para os participantes. Apresenta-se, seguidamente, a lista de exercícios apontados inicialmente:

- Evidenciar a diferença entre ouvir e escutar;
- Identificar e gravar sons biofónicos, geofónicos e antropofónicos no recinto escolar;
- Exercício de escuta profunda;
- Exercício de ADR (*Automated Dialogue Replacement* ¹⁸);
- Audição e reflexão sobre a narrativa sonora *A Caixa* ¹⁹ de Sofia Saldanha;
- Audição e identificação de sons da narrativa sonora *Anda la!* ²⁰ de Duncan Whitley;

¹⁸ Processo de regravação do diálogo numa faixa áudio para substituir o diálogo original gravado em campo.

¹⁹ “A Caixa” de Sofia Saldanha: <https://soundcloud.com/sofiasaldanha/a-caixa-sofia-saldanha>

²⁰ “Anda la!” de Duncan Whitley: <https://soundcloud.com/duncan-whitley/anda-la-rosa>

- Visualização do vídeo *THE POWER OF MUSIC IN FILM - How music affects film* ²¹;
- Criar uma narrativa sonora.

Não se sabia, à partida, quais destes exercícios seriam adaptáveis ao grupo do 1º ciclo.

O modo como os *workshops* foram organizados pode encontrar-se na *Secção B5) Falemos sobre som!* do *Capítulo B*. A razão pela qual apenas se fundamenta quais os exercícios selecionados para a realização das atividades na *Secção B5*, deve-se ao facto de, primeiramente, ter sido necessária uma recolha de dados mais aprofundada sobre os participantes e condições disponibilizadas – os exercícios deveriam ser escolhidos, portanto, de acordo com as necessidades apresentadas pelo grupo e pelos materiais disponibilizados para tal. A autora decidiu, também, debater o tópico com o professor responsável pela Rádio Vale do Tamel e a docente responsável pela turma do 1º ano, de forma que se compreendesse qual o melhor caminho a tomar, para que a autora pudesse adaptar os exercícios selecionados aos recursos disponibilizados. O mesmo raciocínio se aplica às metodologias de recolha de dados posteriormente selecionadas. Esta recolha de informação sobre os participantes (e recursos disponibilizados) encontra-se na *Secção B1) Quem está a ouvir?*.

²¹ *THE POWER OF MUSIC IN FILM - How music affects film*. <https://www.youtube.com/watch?v=iSkJFs7myn0>








A2.5 – Calendarização de tarefas

Apresenta-se, aqui, a proposta de calendarização de tarefas que a autora seguiu durante o seu processo de trabalho neste projeto de intervenção-ação.

Tabela 9 - CALENDARIZAÇÃO DE TAREFAS

FONTES: QUADRO CRIADO PELA AUTORA

mês \ semana	SEMANA 1	SEMANA 2	SEMANA 3	SEMANA 4	SEMANA 5
OUT. (...) JAN.					
FEVEREIRO					
MARÇO					
ABRIL					
MAIO					
JUNHO					
JULHO					

-  Pesquisa e recolha de informação, visitas à escola, enunciação da questão de investigação, desenho metodológico
-  Conhecer participantes
-  Definir sons para diagnóstico e avaliação
-  Gravação, recolha e edição de sons
-  Planeamento e organização de workshops
-  Implementação de atividades (intervenção-ação)
-  Recolha e análise de resultados (+ cotação)

CAPÍTULO B – CONSEGUEM OUVIR ISTO, CRIANÇAS E JOVENS?: A INTERVENÇÃO-AÇÃO

B1) Quem está a ouvir?

Nesta secção, descrevem-se os participantes que se envolveram no projeto, os materiais e espaços disponibilizados para cada grupo de participantes e as habilidades de que os mesmos dispõem. De forma a manter anonimato, foram designados letras e números de identificação (utilizou-se o termo “ID”) para cada participante. Todos os participantes do 3º ciclo têm um ID iniciado pelo número 3; os participantes do 1º ciclo têm um ID iniciado pelo número 1.

B1.1 – 3º Ciclo

Nos *workshops* do 3º ciclo, participariam, no total, nove estudantes. Quatro participantes do 9º ano de escolaridade e cinco participantes do 7º ano. Tal como já indicado na *Secção A1.1 – Contexto*, os participantes foram selecionados pelo professor responsável pela rádio escolar, sendo que a seleção final dependia da disponibilidade de horário do estudante e do seu grau de envolvimento com a rádio escolar.

Tabela 10 - ID DOS PARTICIPANTES DO 3º CICLO

FORNE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID PARTICIPANTE	GÉNERO	IDADE	ANO ESCOLAR
3A	MASCULINO	14	9º
3B	MASCULINO	14	9º
3C	MASCULINO	14	9º
3D	FEMININO	14	9º
3E	MASCULINO	13	7º
3F	MASCULINO	13	7º
3G	FEMININO	13	7º
3H	FEMININO	13	7º
3I	FEMININO	12	7º

De seguida, listaram-se quais os materiais disponibilizados para a realização de *workshops* com o grupo do 3º ciclo. Os espaços e materiais disponíveis para utilização foram indicados pelo professor responsável pela rádio.

Espaços (e os seus materiais) disponíveis:

- Sala de aula: +/- 20 lugares sentados, 11 mesas de trabalho, projetor e quadro.
- Sala da rádio: lote máximo de 5 pessoas, 1 mesa de trabalho, 2 sofás, 1 *mixer* de som, colunas de som e espaço com isolamento de som.

Materiais disponíveis:

- Material de desenho e escrita;
- 1 computador pessoal para cada participante;
- Fones para cada participante;
- Colunas de som portáteis.

Tal como já mencionado na *Secção A1.1 – Contexto*, os participantes envolvidos já demonstravam capacidade de compreensão e produção sonora. Reitera-se que os participantes já dispunham de conhecimentos de utilização de programas de edição de som, tais como o *Audacity*, *Filmora* e *aTube Catcher*.

Excluindo a informação anteriormente apresentada, o perfil do grupo do 3º ciclo não revelava qualquer outro tipo de característica e/ou restrição que se demonstrasse relevante para as atividades a serem implementadas.

B1.2 – 1º Ciclo

Participariam, no total, 18 estudantes nos *workshops* do 1º ciclo. Para facilitar a coordenação dos estudantes no dia dos *workshops*, decidiu-se permitir a participação de toda a turma do 1º ano de escolaridade nas atividades, sendo que apenas uma seleção menor de alunos participaria nas fases de diagnóstico e de avaliação (devido ao tempo disponibilizado).

Concedeu-se um ID apenas aos estudantes que participaram nas três fases (de diagnóstico, de implementação e de avaliação).

Tabela 11 - ID DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID PARTICIPANTE	GÉNERO	IDADE	ANO ESCOLAR
1A	MASCULINO	7	1º
1B	MASCULINO	6	
1C	MASCULINO	6	
1D	MASCULINO	7	
1E	MASCULINO	7	
1F	FEMININO	7	
1G	MASCULINO	6	
1H	MASCULINO	6	
1I	FEMININO	6	
1J	FEMININO	7	
1K	FEMININO	7	

Espaços (e os seus materiais) disponíveis:

- Sala de aula: 18 lugares sentados, 9 mesas de trabalho;
- Biblioteca: +/- 18 lugares sentados, 4 mesas de trabalho, colunas de som portáteis, espaço mais amplo.

Materiais disponíveis:

- Material de desenho e escrita;
- Projetor e quadro.

Após uma breve apresentação, pôde concluir-se, tal como descrito na *Secção A1.1 – Contexto*, os participantes do 1º ano não dispunham de qualquer habilidade no uso de ferramentas de produção sonora, sendo que, até à data em que se realizou o primeiro contacto entre a autora e as crianças, os participantes tinham tido apenas uma única experiência na sala da rádio escolar.

Foi possível observar-se, no entanto, outros tipos de necessidades apresentados por este grupo, nomeadamente, um menor grau de habilidade na expressão escrita e em manter concentração durante longos períodos de tempo. As crianças demonstravam, também, alguma falta de autonomia na realização

de tarefas, necessitando da constante atenção de um adulto que direcionasse e supervisionasse as suas ações. Estas particularidades inerentes ao grupo foram observadas e apontadas em conjunto com a professora responsável pela turma do 1º ano, para se poder realizar os *workshops* da forma mais razoável e apropriada possível.

B2) Os sons que os jovens e as crianças ouvem

Após a descrição dos participantes que se envolveriam no projeto, estipularam-se quais os sons que seriam utilizados nos inquéritos das fases de diagnóstico e avaliação, para a medição de níveis de literacia sonora.

Listaram-se quatro tipos diferentes de sons para estas fases (ter Tabela 3 como referência):

- Sons de materiais (para dimensão A);
- Ambientes sonoros (para dimensão B);
- Narrativa sonora (para dimensão C);
- Marcas/intros sonoras (para dimensão D).

Assumiu-se, aqui, que para a dimensão A e B o mais apropriado seria utilizar sons com que os estudantes, à partida, estivessem mais familiarizados, para se poder avaliar quanto dos sons do quotidiano os participantes conseguiriam analisar e identificar com precisão. Para isto, recorreu-se a uma “observação-audição” dos vários espaços escolares e do quotidiano dos estudantes. Nesta fase realizou-se trabalho de campo, tendo-se recolhido sons dos espaços que fazem parte do dia-a-dia dos participantes. O processo de gravação e edição destes sons são descritos na *Secção B4) Eu também estou a escutar*.

A dimensão C baseou-se num exercício realizado em aula da disciplina de Sonoplastia, utilizando-se, assim, uma faixa sonora já anteriormente testada.

Para a dimensão D, o que contribuiu para a seleção das marcas utilizadas, foi o maior nível de probabilidade de reconhecimento de cada uma, e se eram apropriadas à idade de todos os participantes. Realça-se que não se submeteram as várias marcas sonoras a nenhum tipo de teste, para se verificar se, de facto, eram (no geral) reconhecíveis. O nível de reconhecimento de cada marca (e a consequente seleção das mesmas) baseou-se na experiência pessoal da autora ao realizar o exercício por si mesma.

B2.1 – 3º Ciclo

Para os sons dos inquéritos do 3º ciclo, começando-se pelas dimensões A e B, listaram-se quais os espaços geralmente mais utilizados pelos estudantes e quais os materiais/ferramentas mais usuais na vida de um cidadão comum.

Para a dimensão A, listaram-se os seguintes materiais:

- Lápis, caneta, tesoura, teclado de computador, borracha, folhas, carro, portão, cadeira, ficha/tomada, forno e máquina de lavar.

Nesta lista, não se observaram dificuldades particularmente preocupantes na captura dos sons mencionados.

Para se poder conceber a lista para a dimensão B, foi necessária a visita pessoal aos espaços escolares e a análise do ambiente sonoro que os constituía; a visita contribuiria para o entendimento do ambiente sonoro dos espaços escolares mais populares e quais os sons que definiam esses mesmos espaços. Estipulou-se, também, que se poderia utilizar ambientes sonoros que não fizessem parte da escola, desde que se demonstrassem, de alguma forma, relevantes (e provavelmente presentes) na vida dos participantes. Anotou-se, então, o seguinte:

- Espaços escolares: cantina/refeitório, casa-de-banho, *hall* de entrada, PBX, sala de aula, espaço “recreio”, pavilhão desportivo e balneários.
- Espaço exteriores: feira de Barcelos, igreja, centro comercial, praia, estádio de futebol de Barcelos.

Os locais que foram excluídos da lista seriam aqueles que demonstravam alguma exigência a nível de captura sonora que não fosse possível concretizar. Algumas destas exigências incluíam uma dificuldade de acesso ao espaço e/ou incompatibilidade de horário. Os ambientes sonoros privilegiados foram aqueles que demonstraram um conjunto de sons mais característicos (identificáveis) ao espaço – tome-se como exemplo o ambiente sonoro da feira de Barcelos, que incluía vários sons distintos, tais como, vozes, música, animais, sinos de igreja, carros, dinheiro (moedas) etc.

Para a dimensão C, a narrativa sonora selecionada foi a *Anda la!*²² de Duncan Whitley. Do contexto desta narrativa, sabe-se que

²² “Anda la!” de Duncan Whitley: <https://soundcloud.com/duncan-whitley/anda-la-rosa>

Anda La! é um curto esboço estéreo da produção do projeto sonoro multicanal "Four Shepherds". Four Shepherds é um projeto sonoro documental, baseado nas vocalizações dos pastores de uma pequena aldeia na serra de São Macário. Trabalhando com uma comunidade de pastores de cabras em Covas do Monte - uma das poucas aldeias da região onde é utilizado um sistema de pastoreio comunal para gerir as cerca de 1.500 cabras que aí são guardadas - foi captada uma série de gravações sonoras em que os pastores documentam o seu trabalho diário a levar o seu rebanho para o pasto. ²³ (Whitley, 2014, para. 1)

Para a dimensão D, reuniram-se os suportes digitais em que se pensou numa primeira reflexão, tais como: canais de televisão portugueses, estações de rádio, carros e consolas de jogos. A escolha final das marcas (presentes na Tabela 12 e Tabela 13) dependeu da facilidade de recolha das mesmas e se a marca sonora em si tinha vindo a ser utilizada, pelo menos, nos últimos 15 anos (de modo a abranger a idades dos participantes).

Apresenta-se, seguidamente, a lista de sons utilizados nas fases de diagnóstico e de avaliação (ter Tabela 3 como referência).

²³ Texto traduzido pela autora.

**Tabela 12 - LISTA DE SONS DA FASE DE DIAGNÓSTICO DO
3º CICLO**

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

	alínea	sons
A	a1	LÁPIS
	a2	TOMADA
B 1	b1a	REFEITÓRIO DA ESCOLA
	b1b	HALL DE ENTRADA DA ESCOLA
	b1c	FEIRA DE BARCELOS
	b1d	RUA DIREITA DE BARCELOS
B 2	b2a	HORA DE ENTRADA NA ESCOLA (MANHÃ)
	b2b	HORA DE ALMOÇO NA ESCOLA
C	c1	VOZES/GRITOS/PASTORES
	c2	OVELHAS
	c3	ÁGUA A CORRER
	c4	PEDRAS
	c5	ANIMAL (CÃO OU CAVALO)
	c6	MOSCA
D	d1	TVI
	d2	RTP1
	d3	RÁDIO COMERCIAL
	d4	NETFLIX
	d5	NINTENDO SWITCH
	d6	PLAYSTATION 4
	d7	MACBOOK
	d8	WINDOWS
	d9	BMW

**Tabela 13 - LISTA DE SONS DA FASE DE AVALIAÇÃO DO
3º CICLO***

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

	alínea	sons
A	a1	CANETA
	a2	FORNO
B 1	b1a	ESPAÇO "RECREIO" DA ESCOLA
	b1b	CENTRO COMERCIAL
	b1c	IGREJA
B 2	b2a	HORA DE SAÍDA DA ESCOLA
C	c1	VOZES/GRITOS/PASTORES
	c2	OVELHAS
	c3	ÁGUA A CORRER
	c4	PEDRAS
	c5	CÃO
	c6	MOSCA
D	d1	SIC
	d2	RTP2
	d3	CITROEN
E	E	(NÃO SE APLICA SOM - A SER ESTIPULADO NA FASE PÓS-WORKSHOPS)

*ESTA TABELA FOI ALTERADA NA FASE PÓS-DIAGNÓSTICO, SENDO QUE SE TRATA APENAS DE UM MODELO BASE PARA A FASE DE AVALIAÇÃO. A TABELA FINAL PODERÁ SER ENCONTRADA NO CAPÍTULO C DESTE RELATÓRIO.

Tal como indicado na Tabela 13, a lista de sons utilizada na fase de avaliação diferiu da lista de sons utilizada na fase de diagnóstico; definiu-se a medição deste modo de forma a obter-se um maior grau de diversidade nas respostas obtidas, das quais poderia resultar uma análise qualitativa benéfica às conclusões retiradas do projeto. A mudança da Tabela 13 dependia dos resultados obtidos da fase de

diagnóstico. O método de seleção das alíneas para a fase de avaliação é abordado na *Secção C1.1 – 3º Ciclo*.

B2.2 – 1º Ciclo

Seguiu-se o mesmo método utilizado para o 3º ciclo na seleção de sons para o 1º ciclo.

Tabela 14 - LISTA DE SONS DA FASE DE DIAGNÓSTICO E DE AVALIAÇÃO DO 1º CICLO

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

	alínea	sons
A	a1	LÁPIS
	a2	TESOURA
	a3	AFIA
	a4	TOMADA/FICHA
B1	b1a	IGREJA
	b1b	FEIRA DE BARCELOS
B2	b2a	HORA DE ALMOÇO
D	d1	ZIG ZAG
	d2	RTP2
	d3	CANAL PANDA
	d4	TVI

Para os participantes do 1º ano, excluíram-se as dimensões C e E. Esta decisão foi tomada de forma a manter-se um tempo de inquérito razoável, tendo-se em consideração a idade – e, naturalmente, uma menor capacidade de concentração - dos participantes. Adicionalmente, a alínea E exigia uma habilidade superior na expressão verbal que não se apropriava ao ano de escolaridade que os estudantes integravam; a alínea C demonstrava-se mais proveitosa como um exercício coletivo a ser realizado na fase de *workshops*. A lista de sons utilizada é igual para a fase de diagnóstico e de avaliação, sendo que para o 1º ciclo, a autora deparou-se com uma menor diversidade de sons que se demonstrassem apropriados à idade dos participantes do grupo.

Nas alíneas B1, deu-se prioridade aos ambientes sonoros relativos a espaços exteriores, sendo que se encontraram mais dificuldades circunstanciais na captura de sons dos espaços escolares mais utilizados pelos estudantes do 1º ano.

B3) Em resposta ao som que escutaram

Nesta secção, indicam-se quais os métodos de recolha de dados utilizados.

B3.1 - 3º Ciclo

O método de recolha de dados selecionado para o 3º ciclo foi o de inquérito em papel. Selecionou-se este método pelas seguintes razões:

- Maior precisão nas respostas obtidas;
- Poderia ou não haver conexão *WiFi* no dia da realização da fase de diagnóstico e de avaliação – daí a escolha de realizar o questionário em papel;
- Todos os participantes dispunham de fones e computador pessoal (através do qual poderiam aceder às várias faixas sonoras).

Poderão encontrar-se os modelos dos inquéritos utilizados em *Anexos* (ver Anexo 1 e Anexo 2).

B3.2 - 1º Ciclo

O método de recolha de dados escolhido para o grupo de participantes do 1º ano foi o de entrevista individual gravada. Tomou-se este método de recolha de dados pelos seguintes fatores:

- Não exigia expressão escrita;
- Estímulo no treino da expressão verbal dos participantes;
- Contacto direto entre entrevistadora e entrevistado promovia um maior grau de concentração e raciocínio por parte do participante;
- Resultados videográficos dinâmicos (resultantes do comportamento infantil expectável de um grupo com a idade apresentada).

O modo como as questões foram fraseadas ao longo da entrevista diferiram da estrutura utilizada para os participantes do 9º e 7º ano. Observou-se uma necessidade de modificar alguns dos termos

utilizados nas questões colocadas, tendo em conta que poderiam ser incompreensíveis para um grupo com um vocabulário mais reduzido como o do 1º ano. A estrutura da entrevista foi a seguinte (ter Tabela 14 como referência):

- **A)** Que objeto é este que estás a ouvir?
- **B1)** Sabes onde é? Onde é que te parece ser?
- **B2)** Que horas são neste som/faixa?
- **D)** Reconheces este som? Se sim, de onde é?

Planeou-se, de igual modo, a intervenção frequente da autora durante as entrevistas, de modo a motivar-se as crianças a clarificarem as suas respostas, se assim fosse necessário. Estas intervenções seriam realizadas através da colocação de várias questões que motivassem a criança a esclarecer as suas respostas.

B4) Eu também estou a escutar

Nesta secção, descreve-se o processo de recolha e edição dos diferentes sons utilizados para os inquéritos das fases de diagnóstico e de avaliação. Para esta fase, fez-se uma lista de todos os sons (tanto do 3º como do 1º ciclo) a serem capturados e editados.

Locais:

- Refeitório da escola (hora de almoço), portão da escola (hora de entrada e saída), espaço "recreio" da escola, *hall* de entrada da escola, feira de Barcelos, rua direita de Barcelos, centro comercial e igreja.

Objetos:

- Lápis, tomada, caneta, forno, tesoura e afia.

Marcas sonoras:

- TVI ²⁴, RTP1 ²⁵, Rádio Comercial ²⁶, *Netflix* ²⁷, *Nintendo Switch* ²⁸, *Playstation 4* ²⁹, *MacBook* ³⁰, *Windows* ³¹, *BMW* ³², SIC ³³, RTP2 ³⁴, *Citroën* ³⁵, *Zig Zag* ³⁶ e Canal Panda ³⁷.

A recolha de todos estes sons seguiu a mesma ordem que é acima apresentada: (1º) locais, (2º) objetos e (3º) marcas sonoras. Estipulou-se a ordem deste modo tendo em conta a complexidade inerente aos processos de recolha e edição de cada um dos grupos sonoros, tomando-se, assim, uma ordem de maior para menor grau de dificuldade.

Todas as faixas sonoras (exceto as referentes a "marcas sonoras") foram gravadas com um *Zoom H4n* ³⁸ e editadas no programa *Adobe Audition* ³⁹. Houve um maior foco sobre o momento de captura do que no de edição, para se manter a naturalidade de cada ambiente e objeto gravado, evitando-se recorrer, deste modo, a ferramentas de áudio digitais. Utilizaram-se, ao todo, 4 ferramentas do programa *Adobe Audition*:

- Para "corte" das faixas sonoras utilizou-se a *Razor Selected Clips Tool (R)*;
- Para aumentar e diminuir volume de momentos específicos da faixa ajustaram-se os *Volume Keyframes*;
- Para redução de ruído de vento recorreu-se a *Effects > Filter and EQ > Parametric Equalizer*;
- Para normalização de áudio ⁴⁰ aplicou-se *Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness*.

²⁴ Canal de televisão português em sinal-aberto.

²⁵ Principal canal de televisão da RTP – Rádio e Televisão de Portugal e o primeiro canal português de rádio e televisão.

²⁶ Rádio nacional portuguesa do grupo *Bauer Media Audio Portugal*.

²⁷ Serviço de *streaming* por subscrição que permite aos membros ver séries de televisão e filmes num dispositivo ligado à internet.

²⁸ Consola de videojogos produzida pela empresa *Nintendo*.

²⁹ Consola de videojogos produzida pela empresa *Sony Interactive Entertainment*.

³⁰ Linha de computadores portáteis *Macintosh* da *Apple Inc.*

³¹ Família de sistemas operacionais desenvolvidos, comercializados e vendidos pela *Microsoft*.

³² Empresa alemã, fabricante de automóveis e motocicletas.

³³ Canal de televisão privado em Portugal.

³⁴ Segundo canal de televisão da RTP – Rádio e Televisão de Portugal.

³⁵ Fabricante de automóveis francesa.

³⁶ Espaço de programação infantil da RTP para crianças dos 18 meses aos 14 anos.

³⁷ Canal de televisão português, dedicado exclusivamente ao público infantil.

³⁸ Gravador áudio digital portátil.

³⁹ Estação de trabalho de áudio digital desenvolvida pela *Adobe Inc.*

⁴⁰ Aplicação de uma quantidade constante de ganho à amostra sonora até que a amplitude média ou máxima atinja a norma.

Mais à frente, poderá aceder-se a cada faixa sonora (hiperligação contida no título de cada faixa).

B4.1 - Locais

O primeiro grupo, referente aos locais, revelava-se o mais complexo, sendo que, os espaços onde era necessário realizarem-se gravações eram condicionados por fatores como horário e estado do tempo. Revelou, de igual modo, ser o grupo sonoro com o maior grau de dificuldade referente ao processo de edição, visto que exigia a implementação de alguns métodos de composição sonora. Seria necessário, simultaneamente, ser-se seletivo nos "excertos áudio" utilizados, sendo que os ambientes sonoros capturados incluíam, inevitavelmente, vozes humanas e, conseqüentemente, diálogo não relevante à captura em questão.

De seguida, apresenta-se a produção sonora final para cada espaço:

[Refeitório da escola \(hora de almoço\):](#)

- **Tempo:** 0m 09s
- **Sons principais:** cadeiras a serem arrastadas, talheres e tabuleiros.
- **Captura:** não se verificaram dificuldades.
- **Edição:** manteve-se a edição do registo sonoro muito semelhante ao da gravação original.
- **Ferramentas do Audition:** *Razor Selected Clips Tool (R)*

Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness

[Portão da escola \(hora de entrada\):](#)

- **Tempo:** 0m 43s
- **Sons principais:** carros, chuva, "bip" de cartões e sons de pássaros.
- **Captura:** a chuva foi um fator imprevisto, tendo tornado a captura dos sons pretendidos mais difícil. A captura foi realizada de forma cuidada, de modo a não permitir que outros sons ficassem "abafados" pelo som mais proeminente da chuva.

- **Edição:** Mantiveram-se os excertos com mais interesse, dando-se relevância (através de repetição) ao som dos "bips" dos cartões de estudante. O som de "passar o cartão" - expressão utilizada no ambiente escolar - era, sem dúvida, o registo sonoro mais importante para uma boa contextualização desta faixa sonora, sendo que ("passar o cartão") é uma ação que os estudantes apenas podem tomar à entrada (portão principal) da escola, nas horas de entrada e saída. A hora a que esta faixa sonora se refere é indicada através de sons *background* de pássaros (que tendem a cantar mais de manhã) e da ausência de sons de mais estudantes (que ainda não teriam chegado à escola). A ordem de aparecimento de sons indica, também, qual a altura do dia, sendo que, em primeiro lugar, se ouve alguém a sair de um carro e, em segundo, a dar entrada na escola.
- **Ferramentas do *Audition*:** *Razor Selected Clips Tool (R)*
Ajustes em *Volume Keyframes*
Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness

Portão da escola (hora de saída):

- **Tempo:** 0m 54s
- **Sons principais:** camionetas, vozes e risos de jovens, portão a abrir, "toque" de intervalo e passos/correr.
- **Captura:** a maior dificuldade encontrada foi evitar gravar diálogo que não se demonstrasse relevante à faixa e que "abafasse" outros sons mais importantes para compreensão deste registo sonoro. Foi uma tarefa mais complicada do que esperado, tendo em conta a afluência de alunos ao portão da escola à hora indicada.
- **Edição:** deu-se especial foco aos sons das camionetas, do abrir o portão e do "toque" de intervalo. Contextualizando, esta faixa sonora refere-se à hora de almoço (por volta das 13:00h) que, de acordo com o professor que apresentou a escola à autora, seria o período de horário de saída com mais interesse a nível sonoro, devido à afluência de estudantes e ao ruído das camionetas de serviço a chegarem e a partirem (com estudantes). Poderá ouvir-se, subtilmente, o som dos "bips" dos cartões de estudante. Adicionalmente, o som do portão a ser aberto e do "toque de saída" complementam o contexto da composição.

- **Ferramentas do *Audition*:** *Razor Selected Clips Tool (R)*
Ajustes em *Volume Keyframes*
Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness

 Espaço "recreio" da escola:

- **Tempo:** 1m 03s
- **Sons principais:** gritos de jovens, passos/correr e bola de futebol.
- **Captura:** não se verificaram dificuldades.
- **Edição:** manteve-se a edição do registo sonoro muito semelhante ao da gravação original.
- **Ferramentas do *Audition*:** *Razor Selected Clips Tool (R)*
Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness

 Hal de entrada da escola:

- **Tempo:** 1m 00s
- **Sons principais:** telefone a tocar e vozes de jovens.
- **Captura:** a maior dificuldade encontrada foi evitar captar diálogos (devido ao tamanho reduzido do espaço onde foi realizada a gravação).
- **Edição:** manteve-se a edição do registo sonoro muito semelhante ao da gravação original.
- **Ferramentas do *Audition*:** *Razor Selected Clips Tool (R)*
Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness

Feira de Barcelos:

- **Tempo:** 1m 46s
- **Sons principais:** brinquedo eletrónico, música popular, vozes, diálogo entre clientes e vendedor, sacos, dinheiro (moedas), pássaros, sinos de igreja e carros.
- **Captura:** as maiores dificuldades encontradas durante a captura desta faixa foram evitar o vento e manter uma distância apropriada dos visitantes de forma a não prejudicar a visita ou o bom funcionamento da feira.
- **Edição:** para esta faixa, planeou-se que o produto sonoro final deveria demonstrar o caminho que o visitante percorre pela feira; daí ouvirem-se os mesmos sons no início e no final da faixa (representando a entrada e saída do visitante da feira). No dia de captura de som, a autora percorreu o caminho pela feira como uma visitante habitual. Os sons de “entrada” e “saída” são os do brinquedo eletrónico e dos carros. Todos os outros sons foram editados de modo a sentir-se um “momento” específico no percurso da feira, desde a zona de venda de roupa à zona de venda de animais. O som dos sinos da igreja foi incluído para indicar com mais precisão a localização a que o áudio se refere, visto que a Feira de Barcelos é realizada no Campo da República - que se situa ao lado do Templo do Senhor Bom Jesus da Cruz – de onde é habitual ouvirem-se os sinos.
- **Ferramentas do Audition:** *Razor Selected Clips Tool (R)*
 - Ajustes em Volume Keyframes*
 - Effects > Filter and EQ > Parametric Equalizer*
 - Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness*

Figura 5 - FEIRA DE BARCELOS

FORTE: [HTTPS://ROVE.ME/PT/TO/PORTUGAL/FEIRA-DE-BARCELOS?GALLERY](https://rove.me/pt/to/portugal/feira-de-barcelos?gallery)



🔊 [Rua Direita de Barcelos:](#)

- **Tempo:** 1m 16s
- **Sons principais:** chávenas, talheres, vozes, campainha de bicicleta, rodas de bicicleta, ventilador de restaurante, choro de criança, obras e passos.
- **Captura:** a maior dificuldade foi evitar o ruído causado pelo vento. Durante a captura deste registo sonoro, a autora caminhou pela rua movimentada enquanto gravava os diversos sons; esta gravação foi repetidamente interrompida por obstáculos, o que complicou a produção final desejada (que visava um conjunto de sons “limpos”). O som da campainha da bicicleta foi adicionado (não capturado no momento) para se poder transmitir uma melhor dimensão de espaço, ou seja, da extensão da rua.
- **Edição:** esta faixa exigiu “limpeza” de sons do vento e inclui um registo sonoro de uma campainha de bicicleta retirado de um banco de sons online.
- **Ferramentas do Audition:** *Razor Selected Clips Tool (R)*

Ajustes em Volume Keyframes

Effects > Filter and EQ > Parametric Equalizer

Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness

Figura 6 - RUA DIREITA DE BARCELOS (RUA D. ANTÓNIO BARROSO)

FONTE: [HTTPS://WWW.CM-BARCELOS.PT/ITEMS/RUA-D-ANTONIO-BARROSO-](https://www.cm-barcelos.pt/items/rua-d-antonio-barroso)



🔊 Centro comercial:

- **Tempo:** 1m 01s
- **Sons principais:** vozes (adultos e crianças), passos, chávenas, talheres, diálogo, mensagem de anunciador (através de intercomunicador) e “bips” de caixa de supermercado.
- **Captura:** a maior dificuldade encontrada foi em evitar ruídos de “vento” (causado pelo movimento das pessoas ao passarem).
- **Edição:** deu-se especial relevância ao excerto da voz do anunciador no intercomunicador, sendo que seria o melhor indicador de qual o espaço a que esta faixa sonora se referia.
- **Ferramentas do Audition:** *Razor Selected Clips Tool (R)*
Ajustes em *Volume Keyframes*
Effects > Filter and EQ > Parametric Equalizer
Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness

Igreja:

- **Tempo:** 1m 08s
- **Sons principais:** tosse, eco, passos, ruído de bancos de madeira e vozes.
- **Captura:** a maior dificuldade encontrada durante a captura foi encontrar sons que descrevessem este ambiente sonoro com mais precisão.
- **Edição:** manteve-se a edição do registo sonoro muito semelhante ao da gravação original.
- **Ferramentas do Audition:** *Razor Selected Clips Tool (R)*

Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness

B4.2 - Objetos

O segundo grupo de sons foi mais fácil de capturar, visto serem objetos que a autora tinha à sua disposição.

Lápis, Tomada/Ficha, Caneta, Forno, Tesoura e Afia:

- **Tempo:** **Lápis** - 0m 08s, **Tomada** – 0m 07s, **Caneta** – 0m 08s, **Forno** – 0m 16s, **Tesoura** – 0m 10s e **Afia** – 0m 08s
- **Captura:** não se verificaram dificuldades.
- **Edição:** manteve-se a edição do registo sonoro semelhante ao da gravação original.
- **Ferramentas do Audition:** *Razor Selected Clips Tool (R)*

Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness

B4.3 - Marcas Sonoras

Para a recolha deste grupo de sons recorreu-se a uma pesquisa na internet, de forma a adquirir-se os sons pretendidos. Todos os direitos estão reservados às marcas seguidamente apresentadas.

TVI, RTP1, Rádio Comercial, Netflix, Nintendo Switch, Playstation 4, MacBook, Windows, BMW, SIC, RTP2, Citroën, Zig Zag e Canal Panda:

- **Tempo:** **TVI** - 0m 14s, **RTP1** - 0m 23s, **Rádio Comercial** - 0m 06s, **Netflix** - 0m 04s, **Nintendo Switch** - 0m 08s, **Playstation 4** - 0m 14s, **MacBook** - 0m 08s, **Windows** - 0m 04s, **BMW** - 0m 03s, **SIC** - 0m 08s,

RTP2 - 0m 22s, **Citroën** - 0m 02s, **Zig Zag** - 0m 10s e **Canal Panda** - 0m 07s.

- **Captura:** recorreu-se a *download*, não a captura. Todas as faixas foram retiradas do *Youtube*.
- **Edição:** apenas se cortaram os excertos em que o nome da marca era mencionado (ex: Rádio Comercial e Citroen).
- **Ferramentas do Audition:** *Razor Selected Clips Tool (R)*

Match Loudness Settings: EBU R128 Loudness

B5) Falemos sobre som!

Nesta secção, descrevem-se e justificam-se as atividades implementadas para cada grupo e o formato das apresentações realizadas.

B5.1 - 3º Ciclo

Apresenta-se, de seguida, a ordem de atividades para o 3º ciclo.

Tabela 15 - ORDEM DE ATIVIDADES (3º CICLO)

FORNE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

3º CICLO - TABELA DE ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES - 1º DIA

FASE	ATIVIDADE	MATERIAIS NECESSÁRIOS	TEMPO ESTIMADO
Diagnóstico	inquérito	computadores, fones, canetas (para cada participante)	20 - 25 mnts
Implementação	apresentação sobre som	projektor, computador, colunas	30 - 40 mnts
	1ª atividade prática: criação de uma marca/intro sonora para a rádio escolar	2 gravadores de som telemóveis	1 hora

3º CICLO - TABELA DE ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES - 2º DIA

FASE	ATIVIDADE	MATERIAIS NECESSÁRIOS	TEMPO ESTIMADO
Implementação	2ª atividade prática: criação de uma narrativa sonora	telemóveis, computadores, gravadores de som	1 hora
Avaliação	inquérito	computadores, fones, canetas (para cada participante)	20 - 25 mnts

A apresentação sobre som, referida na tabela acima, teria a seguinte estrutura:

Tabela 16 - DESCRIÇÃO DA APRESENTAÇÃO SOBRE SOM (3º CICLO)

FONTES: TABELA CRIADA PELA AUTORA

3º CICLO - DESCRIÇÃO DA APRESENTAÇÃO - 1º DIA

TÓPICO N°	TEMA
1	Pedir opiniões dos participantes sobre inquérito da fase de diagnóstico
2	Explicar objetivos do workshop
3	Informação e reflexão sobre o que é a literacia sonora
4	Ouvir vs. escutar
5	Exercício de escuta profunda: resposta mental, resposta emocional, resposta física, reflexão
6	Os 3 tipos de som: antropofonia, geofonia, biofonia
7	Ouvir várias faixas sonoras (enquanto se pratica informações apreendidas no tópico 5 e 6)
8	Audição de "A Caixa" de Sofia Saldanha
9	Refletir sobre o que é uma narrativa sonora
10	Informação sobre marcas/intros sonoras
11	Ouvir exemplos de marcas/intros sonoras
12	Explicar 1ª atividade prática

3º CICLO - DESCRIÇÃO DA APRESENTAÇÃO - 2º DIA

TÓPICO N°	TEMA
13	Relembrar narrativa sonora "A Caixa" de Sofia Saldanha ouvida na apresentação
14	Explicar 2ª atividade prática

Poderão ver-se os *slides powerpoint* apresentados ao 3º ciclo em *Anexos* (ver Anexo 3).

Em vários momentos da apresentação, os estudantes seriam estimulados a participar ativamente na conversa, de forma que a autora pudesse, também, entender com mais clareza qual a reação (e opiniões) do grupo de jovens ao discurso programado.

Alguns exercícios listados na *Secção A2.4 - Planeamento de Workshops* foram excluídos da lista de atividades final devido a fatores como: pouca relevância do tema e indisponibilidade de recursos necessários para a realização da atividade proposta. Tutoriais sobre programas de edição de som foram, de igual modo, inicialmente considerados e mais tarde excluídos da lista, devido a falta de tempo e maior grau de relevância de outros tópicos em comparação.

Dividiu-se o *workshop* em dois momentos diferentes, ou seja, primeiro e segundo dia, tal como indicado na tabela, que deveriam ter, entre si, uma distância de pelos menos uma semana. Procurava-se, aqui, conceder algum tempo aos participantes para assimilarem e consolidarem alguns dos temas apreendidos no primeiro dia de atividades, para que, mais tarde, pudessem responder ao inquérito da fase de avaliação de forma mais crítica.

As duas atividades práticas escolhidas – criar uma *intro* sonora para a rádio e produzir uma narrativa sonora – exigiam a implementação, essencialmente, dos conteúdos apresentados pela autora durante o *slideshow*. Ambos os exercícios requeriam criatividade e sensibilidade sonora por parte dos estudantes.

O primeiro exercício prático enalteceria a Rádio Vale do Tamel, promovendo a conceptualização de uma “identidade sonora”, ou seja, um registo sonoro fixo que espelhasse quais os objetivos e temas tratados pela rádio, e quaisquer outras características que os participantes vissem ser relevantes na produção da marca sonora. Não só se contribuiria para o estímulo da criatividade e produção sonora, como também se poderia aplicar as produções finais dos estudantes à rádio atual, se assim o desejassem.

O segundo exercício prático focar-se-ia na construção de uma narrativa sonora, em que os estudantes tivessem que, de forma autónoma, gravar a narração de uma história que incluísse efeitos sonoros. Este exercício promoveria a utilização de um método de *storytelling* não tão conhecido que, mais tarde, poderia ser reaproveitado como uma nova forma de discursar (ou noticiar) na Rádio Vale do Tamel, de modo a enriquecer os textos falados. Tornaria toda a experiência mais dinâmica, tanto para o ouvinte como para o produtor. Para a realização desta tarefa, seriam fornecidos aos participantes 2 guiões escritos pela autora, sendo que os estudantes seriam responsáveis pela gravação dos sons necessários para a história. Estes guiões poderão ser consultados no Anexo 4.

Tal como já afirmado pela autora, para este projeto, a literacia sonora define-se pela capacidade de escutar, compreender e criar sons. Estas três componentes deveriam ser espelhadas nas atividades implementadas, sendo que a capacidade para:

- **Escutar e compreender** sons são referentes aos tópicos nº 4, 5, 6, 7 e 8 (consultar Tabela 16);
- **Criar** sons é referente à primeira e segunda atividade prática.

B5.2 - 1º Ciclo

A ordem de atividades planejadas para o 1º ciclo tomaria a seguinte estrutura:

Tabela 17 - ORDEM DE ATIVIDADES (1º CICLO)

FONTES: TABELA CRIADA PELA AUTORA

1º CICLO - TABELA DE ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES - 1º DIA

FASE	ATIVIDADE	MATERIAIS NECESSÁRIOS	TEMPO ESTIMADO
Diagnóstico	entrevista	2 cadeiras, 1 câmera, 1 tripé, 1 micro de lapela, fones, telemóvel	20 mnts para cada participante

1º CICLO - TABELA DE ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES - 2º DIA

FASE	ATIVIDADE	MATERIAIS NECESSÁRIOS	TEMPO ESTIMADO
Implementação	1ª atividade prática: telefone de corda	2 telefones de corda	30 mnts
	2ª atividade prática: apresentação dos participantes	1 gravador de som H4	40 mnts
	3ª atividade prática: desenho a partir da música "The All Seeing Eye"	folhas brancas, material de desenho, colunas de som	40 mnts
	4ª atividade prática: escutar "Anda lá!" de Duncan Whitley	colunas de som, 1 gravador de som	25 mnts

1º CICLO - TABELA DE ORGANIZAÇÃO DE ATIVIDADES - 3º DIA

FASE	ATIVIDADE	MATERIAIS NECESSÁRIOS	TEMPO ESTIMADO
Avaliação	entrevista	2 cadeiras, 1 câmera, 1 tripé, 1 micro de lapela, fones, telemóvel	20 mnts para cada participante

Para o grupo do 1º ciclo, dividiram-se os *workshops* em três momentos diferentes. Tal como já mencionado e justificado anteriormente para o grupo do 3º ciclo, seria necessário algum espaço de tempo entre as fases de diagnóstico e de avaliação. A escolha pela divisão em três momentos diferentes foi pensada pela autora e a professora da turma do 1º ano, de forma que as necessidades dos participantes fossem consideradas durante todo o processo.

As atividades foram organizadas da seguinte forma:

Tabela 18 - DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES (1º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

1º CICLO - DESCRIÇÃO DE ATIVIDADES

ATIVIDADE	TEMA
1ª Atividade Telefone com corda	O que é o som e como se propaga.
2ª Atividade Apresentação dos participantes	As informações que os sons nos podem indicar.
3ª Atividade Desenhar “The All Seeing Eye”	O som pode despertar em nós certos tipos de sensações e/ou imagens.
4ª Atividade Escutar “Anda lá!” de Duncan Whitley	O som pode indicar-nos tempo e espaço.

Tal como descrito na tabela, realizaram-se quatro atividades (referentes a quatro temas diferentes) com o grupo do 1º ciclo durante a fase de implementação.

Uma das maiores preocupações da autora, no que respeitava ao planeamento de atividades para o grupo do 1º ciclo, seria como cativar e manter a atenção das crianças durante um maior período de tempo. Para tal, estipulou-se que os quatro temas abordados na apresentação deveriam ser verbalizados de forma simples e concisa (nunca excedendo um minuto) e sempre seguidos por uma atividade prática que demonstrasse aquilo que tinha sido explicado.

Tome-se por exemplo a primeira atividade descrita na tabela acima, em que a autora iniciaria o seu discurso explicando que

O som é energia que se move em ondas sonoras. Estas ondas sonoras estão à nossa volta.

Movem-se através do ar, da água e dos objectos. As ondas sonoras atingem os nossos tímpanos.

Os nossos tímpanos vibram. O nosso cérebro transforma as vibrações nos sons que ouvimos. ⁴¹

(Hagler, 2012, p. 5).

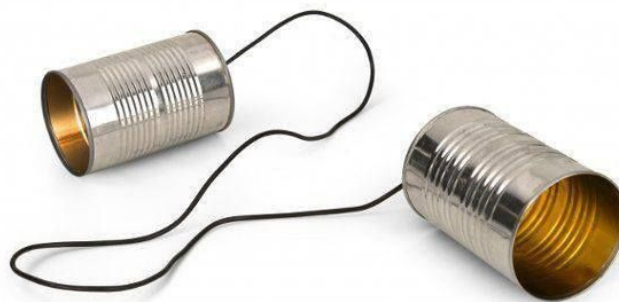
⁴¹ Texto traduzido pela autora.

Após esta explicação, cada uma das crianças teria oportunidade de experimentar um telefone de corda, para poder entender com mais facilidade a informação apresentada pela autora. O telefone de corda demonstrar-se-ia uma boa ferramenta de demonstração da propagação física de som, porque tal como Roberto A. Pimentel Jr. explica

Digamos que você fale em um dos copos. Com isso, você faz com que o ar no interior dele vibre para frente e para trás muito rapidamente – algo como mil vezes por segundo. É isso o que nós chamamos de som. (...) Essas vibrações não são visíveis porque o fundo do copo se movimenta pouco e muito rapidamente. (...) O fundo do seu copo acaba puxando e soltando o fundo do outro copo, que também acaba se movimentando, como se fosse uma membrana. Esse puxar e soltar gerará vibrações para dentro do segundo copo. (...) O segredo para o telefone funcionar está no barbante que une os dois fundos dos copos e que deve estar bem esticado, de maneira que possa transmitir os puxões dados por uma membrana para a outra, ou seja, conduzir o som de um copo para o outro. (Pimentel Jr., 2007, para. 3-4)

Figura 7 - TELEFONE DE LATA E CORDA

FONTE: [HTTPS://BR.PINTEREST.COM/PIN/331014641365834788/](https://br.pinterest.com/pin/331014641365834788/)



Tal como aplicado às atividades do 3º ciclo, as atividades do 1º ano deveriam espelhar o conceito de literacia sonora, ou seja, a capacidade para escutar, compreender e criar sons. Explica-se, seguidamente, como cada atividade promove cada uma destas capacidades:

○ **1ª Atividade - Exercício didático (não se inclui diretamente no conceito de literacia sonora)**

Nesta atividade, tal como descrito acima, a autora explicaria como o som se propaga e como isso se pode observar ao utilizar-se um telefone de corda.

Esta atividade serviria como um "exercício surpresa", não servindo necessariamente ao conceito de literacia sonora utilizado neste projeto. Proporcionar-se-ia um contacto entre as crianças e um brinquedo antigo que, provavelmente, nunca teriam experimentado antes. Serviria, de igual modo, como uma introdução dinâmica (e para um aumento de entusiasmo) a um tópico pouco explorado pelo grupo.

○ **2ª Atividade - Capacidade para criar sons**

Para esta atividade, pedir-se-ia aos participantes que:

- Dissessem o seu nome e idade;
- Imitassem o som de um animal à sua escolha;
- Imitassem o som de um objeto à sua escolha.

Tome-se o seguinte exemplo de como deveria ser estruturado o discurso de cada participante: *"Olá, o meu nome é Maria. Tenho sete anos. Se eu fosse um animal seria um cão, "ãõ ãõ". Se eu fosse um objeto seria uma tesoura, "tsk"."*

Esta atividade inclui-se na vertente de criação de sons. Ao contrário dos jovens do 3º ciclo, não se considerou a utilização autónoma de equipamentos de som para o grupo do 1º ano, de modo a evitarem-se danos materiais ou outros tipos de complicações. Desta forma, o método de criação sonora teria de ser simplificado e inevitavelmente restringido à expressão verbal de cada participante.

Esta segunda atividade contribuiria, igualmente, para com que o participante se focasse mais criticamente na sua própria expressão verbal e dicção, sendo que as vozes dos participantes seriam gravadas enquanto realizavam esta atividade; em simultâneo, as crianças utilizariam fones enquanto o gravador estivesse ligado, para se poderem ouvir a si mesmas enquanto falavam (o que, indiretamente, estimularia a capacidade de escuta dos alunos).

○ **3ª Atividade - Capacidade para escutar e compreender sons**

Para este exercício, a autora pediria aos participantes que desenhassem enquanto ouviam a música *The All Seeing Eye*⁴² do grupo musical *Toy*. Esta atividade foi sugerida pelo professor orientador Pedro Portela, de forma a que as crianças desenvolvessem um maior nível de consciência sobre as emoções e imagens que os sons podem despoletar num indivíduo. Tal como Voegelin (2010) debate na sua obra, o som "convida a um investimento emocional na obra e produz a duração do seu momento estético através da agência da memória (...)"⁴³ (p.171).

Esta atividade estimula a capacidade para escutar e compreender sons diversos. Os sons que compõem a música *The All Seeing Eye* permitiriam ao participante estimular o seu lado criativo e compreender como o som pode ser aplicado à imagem, mesmo que a origem da fonte sonora não seja necessariamente conhecida. Nesta atividade, a escuta e compreensão sonora traduzem-se na capacidade de "materializar" som.

○ **4ª Atividade - Capacidade para escutar e compreender sons**

A última atividade planeada seria a implementação do exercício de dimensão C - Análise de uma composição sonora, (consultar Tabela 3), em que as crianças teriam oportunidade de ouvir, analisar e responder a uma série de questões colocadas pela autora relativamente à faixa *Anda la!*⁴⁴ de Duncan Whitley. Este exercício seria realizado coletivamente.

Enquanto ouvissem a faixa, a autora colocaria uma série de questões aos participantes, nomeadamente:

- O que é que estão a ouvir?
- Em que sítio é que isto é?
- O que é que as pessoas que se ouvem na faixa estão a fazer?
- Sabem que atividade (profissão) é esta?
- Alguém já viu isto (que estão a ouvir) a acontecer?
- Querem comentar algo mais?

⁴² "The All Seeing Eye" de Toy: <https://www.youtube.com/watch?v=YbXCLE9ozA>

⁴³ Texto traduzido pela autora.

⁴⁴ "Anda la!" de Duncan Whitley: <https://soundcloud.com/duncan-whitley/anda-la-rosa>

Esta atividade pretende demonstrar as dimensões que o som pode indicar, tais como tempo e espaço, e estimular as crianças a participarem mais regularmente no exercício de escuta ativa, promovendo a capacidade para decompor e identificar sons com mais precisão.

CAPÍTULO C - OUVINDO O 1º E 3º CICLO: A AVALIAÇÃO

C1) Análise quantitativa e qualitativa de resultados

Nesta secção, apresentam-se os resultados obtidos de todas as atividades implementadas. Os resultados são, maioritariamente, apresentados em tabelas. As considerações finais (retiradas dos resultados obtidos) são elaboradas na *Secção D1) Limitações do Projeto*.

C1.1 - 3º Ciclo

Inicia-se a secção pela apresentação dos resultados do 3º ciclo, seguindo-se a seguinte estrutura:

- 1º)** Tabela com as questões colocadas em cada alínea (para facilitar leitura dos resultados);
- 2º)** Respostas obtidas da fase de diagnóstico;
- 3º)** Cotações (fase de diagnóstico);
- 4º)** Tabela de sons utilizados para a fase de avaliação + Dimensão E;
- 5º)** Respostas obtidas da fase de avaliação;
- 6º)** Cotações (fase de avaliação);
- 7º)** Conclusão retirada dos resultados obtidos;
- 8º)** Comentários sobre as produções realizadas pelos participantes durante a fase de implementação.

Reitera-se que, nas atividades implementadas para o 3º ciclo, participaram, no total, nove estudantes. Cada estudante é identificado pelo número três, seguido de uma letra (exemplo: 3A, 3B, etc.). Poderá ler-se mais sobre os participantes no *Capítulo B1) Quem está a ouvir?*, na *Secção B1.1*.

Relembra-se, aqui, qual a questão colocada para cada alínea presente nos inquéritos:

Tabela 19 - QUESTÕES DOS INQUÉRITOS (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 3º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

	QUESTÕES
DIAGNÓSTICO E AVALIAÇÃO	A Qual é o objeto a que este som se refere?
	B1 Qual é o local a que este áudio se refere?
	B2 A que horas/altura do dia se refere este áudio?
	C Indica todos os sons que consegues identificar nesta faixa sonora.
D Qual é o produto mediático ou marca a que este som se refere?	
AVALIAÇÃO	E Quais são as 4 práticas no exercício de "escuta profunda" de Pauline Oliveros?

3º Ciclo – Resultados da fase de diagnóstico



Poderá ler-se, novamente, qual a lista de sons utilizada no inquérito da fase de diagnóstico do 3º ciclo.

Tabela 20 - LISTA DE SONS (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

	alínea	sons
A	a1	LÁPIS
	a2	TOMADA
B 1	b1a	REFEITÓRIO DA ESCOLA
	b1b	HALL DE ENTRADA DA ESCOLA
	b1c	FEIRA DE BARCELOS
	b1d	RUA DIREITA DE BARCELOS
B 2	b2a	HORA DE ENTRADA NA ESCOLA (MANHÃ)
	b2b	HORA DE ALMOÇO NA ESCOLA
C	c1	VOZES/GRITOS/PASTORES
	c2	OVELHAS
	c3	ÁGUA A CORRER
	c4	PEDRAS
	c5	ANIMAL (CÃO OU CAVALO)
	c6	MOSCA
D	d1	TVI
	d2	RTP1
	d3	RÁDIO COMERCIAL
	d4	NETFLIX
	d5	NINTENDO SWITCH
	d6	PLAYSTATION 4
	d7	MACBOOK
	d8	WINDOWS
	d9	BMW

Poderá ver-se o modelo do inquérito da fase de diagnóstico do 3º ciclo em *Anexos* (ver Anexo1).

Apresentam-se, agora, as respostas obtidas dos inquéritos da fase de diagnóstico. Sendo este um documento digital, o leitor poderá aceder à faixa sonora respetiva a cada alínea, clicando no retângulo azul que contém a alínea correspondente (na primeira coluna da tabela que se apresenta de seguida). Se não for possível aceder às faixas desejadas através dos retângulos azuis, o leitor poderá aceder à lista de sons através do [link](#)  [Lista Sons Fase de Diagnóstico \(3º Ciclo\)](#), e [Faixa Alínea C.](#) 

As respostas corretas e parcialmente corretas referentes à alínea C são indicadas com sublinhado.

Tabela 21 - RESPOSTAS OBTIDAS DOS INQUÉRITOS (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID DE PARTICIPANTE										
	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G	3H	3I	
ALÍNEAS	a1	lápiz	lápiz a escrever	lápiz a escrever	limpa-vidros	lápiz a escrever	lápiz	um lápis	borracha a apagar	um marcador
	a2	cinto de segurança	spray	peça a encaixar em algum lado	agrafador	uma ficha a entrar na tomada	cubeos	um dado num copo de plástico a mexer	abrir lata	uma pessoa a pôr a tampa nos marcadores
	b1a	cantina	cozinha	fábrica	cantina	cantina	refeitório	cozinha	refeitório	cantina
	b1b	aeroporto	escritório	recepção de uma escola	pbx (telefone)	um escritório	escola	recepção da escola	recreio	escola
	b1c	feira das cruces	rua	passeio de uma rua	feira	um festival (feira das cruces)	feira	rua	feira	rua
	b1d	estação de comboio	rua	esplanada de um café	café	shopping	restaurante	café	restaurante	café
	b2a	manhã	dia	manhã	dia	depois das 18:00h	20:00h	a chegar a casa	dia	noite
	b2b	entre as 12:00h às 13:00h	noite	meio dia	hora de almoço	depois das 11:00h	12:00h	almoço	almoço	meio dia
	c	uma pessoa a gritar, ovelhas, água a passar por pedras, alguém a espirrar, pedras a bater, uma pessoa a chamar pelo seu cão, vento a soprar, uma mosca, uma pessoa a gritar "cima", uma fogueira, eco, palmas	peçoas a gritar, água, ovelhas, cabritas, pessoa a assobiar, vento, pessoa a falar, lobos	chuva, gritos, pássaros, ovelhas, passos, palavras, abelha, coiotes	vento, ovelhas, uivos, gritos, pessoa a chamar pelas ovelhas	cabras ou ovelhas, dentro de uma caverna (ou num local fechado) com água e pedras a escorrer, e um homem a gritar	gritos, ovelhas, chuva	uma pessoa a falar, ovelhas, chuva, um mosquito, um cavalo, pedras a bater umas nas outras, um tipo de sino	água, ovelhas, cuspir, pastor, mastigar, abelha	chuva, uma pessoa a gritar, ovelhas, uma pessoa a cuspir, uma pessoa a assobiar, virar uma página de um livro
	d1	Nike	TVI	canal de tv	TVI	CMTV	Pantene	TVI	Pantene	TVI
d2	SIC	RTP	RTP	RTP1	TVI	RTP	RTP	RTP	RTP1	
d3	rádio comercial	rádio Comercial	jogo	megahits	rádio Comercial	comercial	comercial	comercial	comercial	
d4	netflix	netflix	netflix	não sei	netflix	netflix	netflix	netflix	netflix	
d5	nintendo Switch	nintendo Switch	programa de tv	não sei	nintendo	nintendo	jogos de mario kart na nintendo	filmes NOS	nintendo	
d6	não sei	jogo	windows	não sei	Playstation 3	não sei	não sei	não sei	não sei	
d7	samsung	pc a ligar	sistema de computador a ligar	não sei	marca de filmes	não sei	início dos filmes	não sei	não sei	
d8	windows	windows	notificação windows	tom de toque	windows 98	windows	encerrar o computador	windows	microsoft	
d9	volkswagen	pegeout	rádio	paco rabane	Nissan	TVI	fim dos filmes no cinema	TVI Jornal	citroen	

■ RESPOSTA CORRETA
 ■ RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA
 ■ RESPOSTA ERRADA
 ■ CLASSIFICAÇÃO DIFERE

Antes de se avançar mais na leitura relativa ao processo de cotação dos resultados do 3º ciclo, aconselha-se uma releitura da *Secção A2.2 - Literacia Sonora: Como medir?*. O leitor poderá notar, de igual modo, que alguns dos comentários incluídos na *Secção A2.2* são repetidos em algumas das etapas descritas neste capítulo. A repetição serve o propósito de auxílio à interpretação de resultados.

Como se pode observar na tabela anteriormente apresentada, cada resposta é classificada como correta, parcialmente correta ou errada. Cada resposta foi classificada de acordo com este quadro:

Tabela 22 - EXEMPLOS DE RESPOSTAS OBTIDAS DOS INQUÉRITOS E AS SUAS CLASSIFICAÇÕES (3º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ERRADA, se não tiver qualquer tipo de conexão apropriada à resposta totalmente correta	
EXEMPLOS DE RESPOSTAS ERRADAS	
A	máquina de lavar, tesoura
B1	praia, casa-de-banho
B2	hora de ir dormir
C	televisão, carro
D	marca de produto de beleza, marca de supermercado
*PARCIALMENTE CORRETA, se for possível verificar uma conexão minimamente apropriada à resposta totalmente correta	
EXEMPLOS DE RESPOSTAS PARCIALMENTE CORRETAS	
A	material de escrita, cabo
B1	ao lado da sala "x", perto de, zona de compras em Barcelos, no pavilhão onde temos aulas
B2	quando os alunos estão ao portão, hora de comer
C	abelha, chuva
D	programa de canal 1, estação de rádio, consola de jogos
*Nota: se a resposta (objeto/local/horas/marca sonora) indicada pelo participante tiver um som semelhante ao da resposta totalmente correta, considera-se a resposta parcialmente correta.	
CORRETA, se estiver em absoluto acordo com a resposta totalmente correta	
EXEMPLOS DE RESPOSTAS CORRETAS	
A	lápiz, tomada, ficha, carregador, esferográfica, forno
B1	por onde se entra para a escola, campo da feira, rua movimentada, cantina
B2	hora de ir para as aulas, hora de ir para casa, hora de almoço
C	gritos, ovelhas, cão, cavalo
D	playstation, canal 1, startup de computador apple

Este quadro foi estabelecido após a recolha das respostas aos inquéritos da fase de diagnóstico, de forma que a autora pudesse ter uma ideia base de quais seriam os tipos de resposta obtidos. Classificar e cotar as respostas na fase pós-recolha de resultados demonstrou-se o caminho mais viável para este projeto, tendo em conta que os parâmetros de medição utilizados nunca tinham sido anteriormente testados.

Após a classificação das respostas, seguia-se o seu processo de cotação. O primeiro passo seria compreender quantos pontos valeria cada alínea. Para isto, começou-se por contar o número e tipos de resposta obtidos por cada alínea.

Tabela 23 - NÚMERO E TIPOS DE RESPOSTA OBTIDOS POR ALÍNEA (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

DIMENSÃO	ALÍNEA	Nº TOTAL DE RESPOSTAS	Nº RESPOSTAS CORRETAS	Nº RESPOSTAS PARCIALMENTE CORRETAS	Nº RESPOSTAS ERRADAS	Nº RESPOSTAS EM BRANCO
A	a1	9	6	1	2	0
	a2	9	1	2	6	0
B1	b1a	9	6	2	1	0
	b1b	9	3	4	2	0
	b1c	9	5	0	4	0
	b1d	9	1	7	1	0
B2	b2a	9	2	3	4	0
	b2b	9	7	1	1	0
C	c1	9	9	0	0	0
	c2	9	9	0	0	0
	c3	9	4	4	0	1
	c4	9	3	0	0	6
	c5	9	2	0	0	7
	c6	9	2	2	0	5
D	d1	9	4	2	3	0
	d2	9	7	2	0	0
	d3	9	7	1	1	0
	d4	9	8	0	0	1
	d5	9	6	0	2	1
	d6	9	1	1	1	6
	d7	9	0	2	3	4
	d8	9	7	1	1	0
	d9	9	0	4	5	0
TOTAL		207	100	39	37	31

Para a dimensão C, não se consideraram respostas erradas. Se o participante não mencionasse um dos sons listados, considerava-se a resposta "em branco".

Após a designação deste quadro, hierarquizaram-se as alíneas de maior para menor número de respostas corretas obtidas:

Tabela 24 - ALÍNEAS POR ORDEM DE: MAIOR PARA MENOR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO)

FORNTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ALÍNEA	Nº RESPOSTAS CORRETAS
c1	9
c2	9
d4	8
d2	7
d3	7
d8	7
b2b	7
b1a	6
a1	6
d5	6
b1c	5
c3	4
d1	4
b1b	3
c4	3
b2a	2
c6	2
c5	2
b1d	1
a2	1
d6	1
d9	0
d7	0

↑ menor grau de dificuldade
↓ maior grau de dificuldade

Tabela 25 - PONTUAÇÃO POR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS

FORNTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

Nº RESPOSTAS CORRETAS	PONTUAÇÃO		
	RC	RPC	RE
> ou = 9	1pt	0.5pts	0
8	2pts	1pt	
7	3pts	1.5pts	
6	4pts	2pts	
5	5pts	2.5pts	
4	6pts	3pts	
3	7pts	3.5pts	
2	8pts	4pts	
1	9pts	4.5pts	
0	10pts	5pts	

↑ menor grau de dificuldade
↓ maior grau de dificuldade

RC - RESPOSTA CORRETA
RPC - RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA
RE - RESPOSTA ERRADA

Quanto maior o número de respostas corretas, menor se assumia o grau de dificuldade da alínea; se um menor número de respostas corretas, maior o grau de dificuldade. Ou seja, a alínea com o maior número de respostas corretas obtidas (no total) seria a que tinha a pontuação mais baixa do inquérito (e vice-versa). Estabeleceu-se uma escala de até dez pontos (ver Tabela 25).

De seguida, pontuou-se cada alínea de acordo com o número de respostas corretas obtidas.

Tabela 26 - ALÍNEAS E AS SUAS PONTUAÇÕES (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO)

FONTES: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ALÍNEA	Nº RESPOSTAS CORRETAS	PONTUAÇÃO		
		RC	RPC	RE
a1	6	4pts	2pts	0pts
a2	1	9pts	4.5pts	
b1a	6	4pts	2pts	
b1b	3	7pts	3.5pts	
b1c	5	5pts	2.5pts	
b1d	1	9pts	4.5pts	
b2a	2	8pts	4pts	
b2b	7	3pts	1.5pts	
c1	9	1pt	0.5pts	
c2	9	1pt	0.5pts	
c3	4	6pts	3pts	
c4	3	7pts	3.5pts	
c5	2	8pts	4pts	
c6	2	8pts	4pts	
d1	4	6pts	3pts	
d2	7	3pts	1.5pts	
d3	7	3pts	1.5pts	
d4	8	2pts	1pt	
d5	6	4pts	2pts	
d6	1	9pts	4.5pts	
d7	0	10pts	5pts	
d8	7	3pts	1.5pts	
d9	0	10pts	5pts	
TOTAL		130pts		

RC - RESPOSTA CORRETA
 RPC - RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA
 RE - RESPOSTA ERRADA

Aplicou-se, então, a pontuação aos resultados obtidos.

Tabela 27 - PONTUAÇÕES DOS PARTICIPANTES (DIAGNÓSTICO, 3º CICLO)

FONTES: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID DE PARTICIPANTE		3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G	3H	3I
ALÍNEAS	a1	4	4	4	0	4	4	4	0	2
	a2	4.5	0	4.5	0	9	0	0	0	0
	b1a	4	2	0	4	4	4	2	4	4
	b1b	0	3.5	7	7	3.5	3.5	7	0	3.5
	b1c	5	0	0	5	5	5	0	5	0
	b1d	0	9	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5	4.5
	b2a	8	4	8	4	0	0	0	4	0
	b2b	3	0	3	3	1.5	3	3	3	3
	c1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	c2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	c3	6	6	3	0	6	3	3	6	3
	c4	7	0	0	0	7	0	7	0	0
	c5	8	0	0	0	0	0	8	0	0
	c6	8	0	4	0	0	0	8	4	0
	d1	0	6	3	6	3	0	6	0	6
	d2	1.5	3	3	3	1.5	3	3	3	3
	d3	3	3	0	1.5	3	3	3	3	3
	d4	2	2	2	0	2	2	2	2	2
	d5	4	4	0	0	4	4	4	0	4
d6	0	4.5	0	0	9	0	0	0	0	
d7	0	5	5	0	0	0	0	0	0	
d8	3	3	3	0	3	3	1.5	3	3	
d9	5	5	0	0	5	0	0	0	5	
TOTAL PONTOS	78	66	56	40	77	44	68	43.5	48	
* TOTAL %	≈ 60%	≈ 50.76%	≈ 43.07%	≈ 30.76%	≈ 59.23%	≈ 33.84%	≈ 52.30%	≈ 33.46%	≈ 36.92%	

* A PERCENTAGEM FOI CALCULADA DA SEGUINTE FORMA: $\frac{\text{Nº TOTAL DE PONTOS DO PARTICIPANTE} \times 100}{130}$

■ RESPOSTA CORRETA ■ RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA ■ RESPOSTA ERRADA

3º Ciclo – Resultados da fase de avaliação

Relembra-se que, entre a fase de diagnóstico e a fase de avaliação, decorreram algumas atividades que tinham como objetivo aumentar os níveis de literacia sonora dos participantes. Apresentam-se, de seguida, os níveis de literacia sonora dos participantes após a implementação de atividades. Poderá ver-se o modelo do inquérito da fase de avaliação do 3º ciclo em *Anexos* (ver Anexo 2). Apresenta-se, primeiro, a lista de sons utilizada para o inquérito desta fase.

Tabela 28 - LISTA DE SONS (AVALIAÇÃO, 3º CICLO)

FORNE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

	alínea	sons
A	a1	ESFEROGRÁFICA
	a2	FORNO
B 1	b1a	RECREIO
	b1b	HALL DE ENTRADA DA ESCOLA
	b1c	CENTRO COMERCIAL
	b1d	IGREJA
B 2	b2a	HORA DE ENTRADA NA ESCOLA (MANHÃ)
	b2b	HORA DE SAÍDA DA ESCOLA (ÀS 13:00H)
C	c1	VOZES/GRITOS/PASTORES
	c2	OVELHAS
	c3	ÁGUA A CORRER
	c4	PEDRAS
	c5	ANIMAL (CÃO OU CAVALO)
	c6	MOSCA
D	d1	TVI
	d2	CITROEN
	d3	RÁDIO COMERCIAL
	d4	RTP2
	d5	NINTENDO SWITCH
	d6	PLAYSTATION
	d7	MACBOOK
	d8	SIC
	d9	BMW

■ SONS JÁ UTILIZADOS NA FASE DE DIAGNÓSTICO

Na seleção das alíneas repetidas olhou-se, primeiro, para as que tinham obtido um maior número total de respostas erradas e parcialmente corretas na fase de diagnóstico. A autora pretendia, essencialmente, repetir as alíneas com o menor número de respostas corretas e repeti-las na fase de avaliação. Com base nos resultados obtidos da fase de diagnóstico, as alíneas com o menor número de respostas corretas (por dimensão):

- Na dimensão A, foi a alínea a2, referente ao som de uma ficha a ser colocada numa tomada;

- Na dimensão B1, foram as alíneas *b1b* e *b1d*, referentes ao som do *hall* de entrada da escola (pbx) e da Rua Direita de Barcelos, respetivamente;
- Na dimensão B2, foi a *b2a*, referente ao som da hora de entrada na escola (de manhã);
- Não se contou o número de respostas corretas obtidas na dimensão C, visto que toda a narrativa sonora teria de ser inevitavelmente repetida;
- Na dimensão D, as alíneas mais erradas foram a *d1*, *d6*, *d7* e *d9* referentes às marcas sonoras da TVI, *Playstation*, *Macbook* e *BMW*.

Em segundo lugar, procurou-se definir o mesmo número de alíneas já utilizado na fase de diagnóstico, de modo a manter-se alguma uniformidade entre as fases. Isto também permitiria adicionar novas faixas sonoras ao inquérito, o que tornaria o exercício mais interessante para os participantes. As novas faixas seriam aquelas que tinham sido recolhidas e, posteriormente, excluídas da fase de diagnóstico.

Após a organização dos resultados da fase de diagnóstico, fez-se uma breve análise qualitativa das respostas obtidas em cada alínea, e definiu-se o seguinte:

- Entendeu-se que a faixa sonora respetiva à alínea *a2* era consideravelmente ambígua, gerando uma diversidade indesejável de respostas. A autora decidiu, portanto, excluir esta faixa da fase de avaliação;
- Observou-se, também, o mesmo problema de ambiguidade relativo à faixa sonora da alínea *b1d*, sendo que as respostas parcialmente corretas foram o tipo de resposta mais prevalente na alínea. Manteve-se, então, apenas a alínea *b1b* para a fase de avaliação;
- Para a dimensão B2, manteve-se a alínea *b2a* para a fase de avaliação;
- A dimensão C foi repetida no seu todo, tendo em conta que se tratava de uma narrativa sonora;
- Na dimensão D foram utilizadas as alíneas *d1*, *d6*, *d7* e *d9*. Nesta dimensão repetiram-se, também, as alíneas *d3* e *d5* para se manter o mesmo número de alíneas nas 2 fases, sendo que a autora tinha apenas mais três novas faixas sonoras (*d2*, *d4* e *d8*) que podia utilizar para esta dimensão.

Na fase de avaliação, adicionou-se, ainda, uma nova alínea, a alínea E, não correspondente a um exercício de escuta (ver Tabela 19). Lembra-se o leitor que as fases de diagnóstico e de implementação (*workshops*) já tinham sido realizadas quando se definiu o formato da fase de avaliação.

A dimensão E pretendia compreender se a informação disponibilizada durante os *workshops* teria sido lecionada de forma eficaz e se, como resultado, os participantes teriam apreendido o conteúdo apresentado. A questão selecionada para esta dimensão foi: *Quais são as 4 práticas no exercício de "escuta profunda" de Pauline Oliveros?*. A resposta a esta questão foi incluída no *powerpoint* apresentado ao grupo (ver Anexo 3). Primeiramente, a autora baseou-se na sua perceção pessoal do envolvimento do grupo durante a fase dos *workshops* para selecionar a questão referida, sendo que os participantes aparentavam concentração e entendimento durante a explicação do exercício de Pauline Oliveros. Adicionalmente, a autora baseou-se no conteúdo a que a questão se referia, sendo que se considerou o tópico do exercício de "escuta profunda" o mais relevante ao tema central explorado neste projeto.

Agora, poderão ver-se os resultados obtidos do inquérito da fase de avaliação. Antes de se iniciar a observação dos resultados da fase de avaliação, aconselha-se a releitura da Tabela 19 e da Tabela 22 (que se adequam, também, à interpretação dos dados apresentados de seguida).



Se não for possível aceder às faixas desejadas através dos retângulos azuis, o leitor poderá aceder à lista de sons através do *link*  [Lista Sons Fase de Avaliação \(3º Ciclo\)](#), e  [Faixa Alínea C.](#)

Tabela 29 - RESPOSTAS OBTIDAS DOS INQUÉRITOS (AVALIAÇÃO, 3º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID DE PARTICIPANTE

ALÍNEAS

	3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G	3H	3I
a1	esferográfica	lápiz	caneta	caneta	lápiz	lápiz	lápiz	borracha	marcador de quadro branco
a2	máquina de lavar	triturador	máquina	máquina de secar as mãos	-	secador	aspirador	lata	secador de mãos
b1a	parque infantil	campo de futebol	campo de futebol	campo de futebol	feira	parque	campo de futebol	cantina	campo de futebol
b1b	secretaria	receção	escola	recreio	escritório	centro de saúde	secretaria	hospital	secretaria de uma escola
b1c	cantina	restaurante	central de camionagem	cantina	refeitório	refeitório	cantina	feira	café
b1d	hospital	-	hospital	hospital	hospital	hospital	escadas de um hospital	parque	centro de saúde
b2a	noite	manhã	de manhã	manhã	entre 17:00h e 20:00h	dia	noite	manhã	ao fim da tarde
b2b	manhã	noite	por volta das 8:00h ou 9:00h	tarde	entre 8:00h e 9:00h	dia	a hora de ir embora da escola	almoço	manhã
c	<u>água</u> a passar por <u>pedras</u> , <u>uma pessoa a gritar</u> , <u>ovelhas</u> , uma pessoa a espirrar, uma pessoa a chamar por um <u>cão</u> , <u>lareira</u> , <u>vento</u> , <u>eco</u>	<u>vento</u> , <u>gritos</u> , <u>ovelha</u> , <u>cabrita</u> , <u>chuva</u> , <u>mosca</u>	<u>gritos</u> , <u>chuva</u> , <u>cabras</u> , <u>passos</u> , <u>abelha</u> , <u>pássaro</u>	<u>pessoa a chamar</u> <u>pelas</u> <u>ovelhas</u> , <u>ovelhas</u> , <u>vento</u>	<u>ovelhas</u> à beira de uma corrente de <u>água</u> com <u>um homem a chamar</u>	<u>chuva</u> , <u>gritos</u> , <u>cabras</u> , <u>ovelha</u>	<u>chuva</u> , <u>mosquitos</u> , <u>uma pessoa a falar</u> , <u>ovelhas</u> , <u>uma cancela</u> , <u>pedras</u> a bater umas nas outras, <u>eco</u>	<u>água</u> , <u>pastor</u> , <u>ovelhas</u> , <u>comer</u> , <u>cuspir</u> , <u>moscas</u>	<u>uma mulher a gritar</u> , <u>ovelhas</u> , <u>chuva</u> , <u>alguém a cuspir</u>
d1	não sei	SIC	TVI	TVI	CMTV	pantere	RTP1	(...)/TVI	SIC
d2	PS3	-	-	creme	marca de eletrónica	RTP	creative technology	RTP	não sei
d3	rádio comercial	comercial	rádio comercial	rádio	rádio comercial	comercial	comercial	rádio comercial	RFM
d4	RTP	disney	warner bros	orquestra	dream world	não sei	disney	netflix	início de um filme de princesas
d5	Nintendo Switch	Nintendo Switch	-	não sei	nintendo	nintendo	nintendo	NOS filmes	nintendo
d6	Audi	Lenovo	playstation	tom de toque	playstation 3	alarme	não sei	-	playstation
d7	windows	-	windows	netflix	marca de filme	netflix	não sei	-	huawei
d8	SIC	TVI	RTP	SIC	TVI	SIC	TVI	windows	RTP
d9	volkswagen	mercedes-benz	-	audi	nissan	TFS	volvo	TFS	citroen

■ RESPOSTA CORRETA ■ RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA ■ RESPOSTA ERRADA ■ CLASSIFICAÇÃO DIFERE

Tabela 30 - RESPOSTAS OBTIDAS DA DIMENSÃO E (AVALIAÇÃO, 3º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID DE PARTICIPANTE	ALÍNEA E	
	3A	Escutar, interpretar, focar, imaginar.
	3B	-
	3C	A voz de alguém a narrar, barulhos de fundo, tentar transmitir emoções através de sons.
	3D	Apesar do workshop ter sido interessante, não é suposto lembrar-me de uma coisa que já ouvi há um mês atrás, sendo que tenho imensos exames e ando extremamente cansada. Não me lembro das 4 práticas e sinceramente não quero saber. Uma coisa que devem melhorar na próxima vez que fizerem um workshop é o tempo. Acaba por ser uma seca quando passamos 1 hora a ver uma apresentação e a saber os tipos de som. Na nossa faixa etária gostamos de coisas práticas.
	3E	Não sei.
	3F	-
	3G	Não sei.
	3H	Escutar, atenção, aprofundar a escuta, escutar algumas vezes.
	3I	Não me lembro.

Seguiu-se o mesmo método de cotação já utilizado na fase de diagnóstico. Reitera-se que da alínea E não resultaram cotações, apenas uma análise qualitativa das respostas obtidas.

Tabela 31 - NÚMERO E TIPOS DE RESPOSTA OBTIDOS POR ALÍNEA (AVALIAÇÃO, 3º CICLO) *

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

DIMENSÃO	ALÍNEA	Nº TOTAL DE RESPOSTAS	Nº RESPOSTAS CORRETAS	Nº RESPOSTAS PARCIALMENTE CORRETAS	Nº RESPOSTAS ERRADAS	Nº RESPOSTAS EM BRANCO
A	a1	9	3	4	2	0
	a2	9	0	0	9	0
B1	b1a	9	7	0	2	0
	b1b	9	4	2	3	0
	b1c	9	0	2	7	0
	b1d	9	0	7	1	1
B2	b2a	9	4	1	4	0
	b2b	9	1	3	5	0
C	c1	9	9	0	0	0
	c2	9	9	0	0	0
	c3	9	3	5	0	1
	c4	9	2	0	0	7
	c5	9	1	0	0	8
	c6	9	3	1	0	5
D	d1	9	3	4	1	1
	d2	9	0	0	6	3
	d3	9	7	2	0	0
	d4	9	1	4	3	1
	d5	9	6	0	1	2
	d6	9	3	0	4	2
	d7	9	0	2	4	3
	d8	9	3	5	1	0
	d9	9	0	6	2	1
TOTAL		207	69	48	55	35

*AS ALÍNEAS JÁ UTILIZADAS NA FASE DE DIAGNÓSTICO ESTÃO ASSINALADAS A BRANCO PARA FACILITAR INTERPRETAÇÃO DE RESULTADOS.

As alíneas comuns à fase de diagnóstico não foram incluídas na Tabela 32 porque a sua pontuação já foi estabelecida. Utilizou-se, tal como na fase de diagnóstico, uma escala de até dez pontos (ver Tabela 25).

Tabela 32 - ALÍNEAS POR ORDEM DE: MAIOR PARA MENOR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS (AVALIAÇÃO, 3º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ALÍNEA	Nº RESPOSTAS CORRETAS
b1a	7
d8	3
a1	3
d4	1
b2b	1
b1d	0
b1c	0
a2	0
d2	0

Tabela 33 - ALÍNEAS E AS SUAS PONTUAÇÕES (AVALIAÇÃO, 3º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ALÍNEA	Nº RESPOSTAS CORRETAS	PONTUAÇÃO		
		RC	RPC	RE
a1	3	7pts	3.5pts	0pts
a2	0	10pts	5pts	
b1a	7	3pts	1.5pts	
b1b		7pts	3.5pts	
b1c	0	10pts	5pts	
b1d	0	10pts	5pts	
b2a		7pts	3.5pts	
b2b	1	9pts	4.5pts	
c1		1pt	0.5pts	
c2		1pt	0.5pts	
c3		6pts	3pts	
c4		7pts	3.5pts	
c5		8pts	4pts	
c6		8pts	4pts	
d1		6pts	3pts	
d2	0	10pts	5pts	
d3		3pts	1.5pts	
d4	1	9pts	4.5pts	
d5		4pts	2pts	
d6		9pts	4.5pts	
d7		10pts	5pts	
d8	3	7pts	3.5pts	
d9		10pts	5pts	
TOTAL		162pts		

RC - RESPOSTA CORRETA
 RPC - RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA
 RE - RESPOSTA ERRADA

BASEADO NOS RESULTADOS DA FASE DE DIAGNÓSTICO

Tabela 34 - PONTUAÇÕES DOS PARTICIPANTES (AVALIAÇÃO, 3º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID DE PARTICIPANTE		3A	3B	3C	3D	3E	3F	3G	3H	3I
ALÍNEAS	a1	7	3.5	7	7	3.5	3.5	3.5	0	0
	a2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	b1a	3	3	3	3	0	3	3	0	3
	b1b	7	7	3.5	0	3.5	0	7	0	7
	b1c	0	5	0	0	0	0	0	0	5
	b1d	5	0	5	5	5	5	5	0	5
	b2a	0	7	7	7	0	3.5	0	7	0
	b2b	0	0	0	4.5	0	4.5	9	4.5	0
	c1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	c2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
	c3	6	3	3	0	6	3	3	6	3
	c4	7	0	0	0	0	0	7	0	0
	c5	8	0	0	0	0	0	0	0	0
	c6	0	8	4	0	0	0	8	8	0
	d1	0	3	6	6	3	0	3	6	3
	d2	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	d3	3	3	3	1.5	3	3	3	3	1.5
	d4	9	4.5	4.5	0	4.5	0	4.5	0	0
	d5	4	4	0	0	4	4	4	0	4
	d6	0	0	9	0	9	0	0	0	9
d7	5	0	5	0	0	0	0	0	0	
d8	7	3.5	3.5	7	3.5	7	3.5	0	3.5	
d9	5	5	0	5	5	0	5	0	5	
TOTAL PONTOS	78	61.5	65.5	48	52	38.5	70.5	36.5	51	
* TOTAL %	≈ 48.14%	≈ 37.96%	≈ 40.43%	≈ 29.62%	≈ 32.09%	≈ 23.76%	≈ 43.51%	≈ 22.53%	≈ 31.48%	

* A PERCENTAGEM FOI CALCULADA DA SEGUINTE FORMA: $\frac{\text{N}^\circ \text{ TOTAL DE PONTOS DO PARTICIPANTE} \times 100}{162}$

■ RESPOSTA CORRETA
 ■ RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA
 ■ RESPOSTA ERRADA

3 ° Ciclo - Conclusão retirada dos resultados obtidos

Apresenta-se, aqui, a média final de cada uma das fases.

Tabela 35 - MÉDIA FINAL DOS RESULTADOS (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 3º CICLO)

FONTES: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID PARTICIPANTE	RESULTADO FINAL (EM PERCENTAGEM)	
	DIAGNÓSTICO	AVALIAÇÃO
3A	= 60%	≈ 48.14%
3B	≈ 50.76%	≈ 37.96%
3C	≈ 43.07%	≈ 40.43%
3D	≈ 30.76%	≈ 29.62%
3E	≈ 59.23%	≈ 32.09%
3F	≈ 33.84%	≈ 23.76%
3G	≈ 52.30%	≈ 43.51%
3H	≈ 33.46%	≈ 22.53%
3I	≈ 36.92%	≈ 31.48%
*média final	≈ 44.48 %	≈ 34.39%

*A MÉDIA FINAL FOI CALCULADA DA SEGUINTE FORMA:

SOMA DE TODOS OS VALORES FINAIS EM PERCENTAGEM

9

Como se pode observar na tabela anterior, na fase de avaliação verificou-se uma redução de desempenho em comparação ao resultado obtido na fase de diagnóstico. A diferença no desempenho dos participantes da primeira para a última fase é de, aproximadamente, -10.09% (utilizaram-se os valores calculados para a média final). Conclui-se, então, desde já, que **a implementação das atividades de som realizada não resultou num aumento (geral e/ou individual) de literacia sonora nos participantes do 3º ciclo**, ao contrário do que era esperado pela autora. O mesmo se pôde observar nas alíneas comuns à fase de diagnóstico e de avaliação, onde não se observou uma diferença considerável de desempenho, mantendo-se, em geral, os resultados inicialmente obtidos.

Adicionalmente, realizou-se uma breve análise geral dos resultados obtidos das fases de diagnóstico e avaliação. Durante esta análise, a autora teve oportunidade de refletir, especular e comentar sobre alguns dos resultados obtidos, por razões diversas. Pôde entender-se que:

- De todas as faixas sonoras utilizadas nos inquéritos de ambas as fases, (excluindo a alínea C), a alínea com maior número de respostas corretas foi a *d4* da fase de diagnóstico, referente à marca sonora da plataforma *Netflix*, obtendo, no total, oito respostas corretas. Inicialmente, isto levou a duas possíveis considerações: que a *Netflix* é um produto mediático com uma presença constante na vida dos jovens participantes e/ou que a marca sonora desta plataforma se destaca (e memoriza facilmente) pela qualidade e notabilidade da sua “composição musical”. Aplicaram-se as mesmas considerações às faixas relativas às marcas sonoras da RTP1, Rádio Comercial e *Windows* (*d2*, *d3* e *d8* da fase de diagnóstico, respetivamente), com cada uma das alíneas obtendo 7 respostas corretas. Comenta-se mais sobre este aspeto na *Secção D1.3 - Observações da Autora*;
- Dos resultados obtidos de ambos os inquéritos, (excluindo a alínea C) pôde observar-se que a alínea que obteve o maior número de respostas erradas foi a alínea *a2*, da fase de avaliação, referente ao som de um forno, obtendo, na sua totalidade, nove respostas erradas. Sete das nove respostas obtidas referem algum tipo de máquina. Apesar de não terem indicado a resposta correta, maioria dos participantes pareceu compreender, certamente, que se trata de um objeto tecnológico. Tal como já referido anteriormente, a autora concluiu que o som utilizado para esta alínea poderia ser demasiado ambíguo, não permitindo aos participantes explorarem hipóteses mais exatas;
- De todas as respostas aos inquéritos, (excluindo a alínea C), a alínea com o maior número de respostas parcialmente corretas foi a *b1d*, da fase de avaliação, referente a um ambiente sonoro de uma igreja, obtendo-se, no total, sete respostas parcialmente corretas. Semelhante ao problema encontrado na faixa sonora mencionada no ponto anterior, o ambiente sonoro de uma igreja demonstrou-se excessivamente vago ao ouvido dos participantes, gerando-se, assim, interpretações divergentes. Interessantemente, em sete das nove respostas obtidas menciona-se algum tipo de ambiente hospitalar. Mesmo não entendendo como a faixa sonora poderá ser interpretada desse modo, (talvez porque a autora já sabia qual o local gravado para esta alínea), a autora considerou tais respostas como parcialmente corretas, tendo em conta

que sete dos nove participantes parecem estar em concordância de que tal faixa sonora possa indicar tal espaço;

- Previsivelmente, em ambas as fases, verificou-se uma facilidade, por parte dos participantes, em identificar os sons dos pastores e das ovelhas na faixa *Anda lá!* De Duncan Whitley (da dimensão C). Ao adicionar-se o número de respostas corretas obtidas de ambas as fases, (por alínea), poderá entender-se que a alínea *c5*, referente ao som de um animal, (assumiu-se que um cão ou um cavalo), foi a que obteve o menor número de respostas corretas (no total, três). A segunda alínea da dimensão C com o menor número de respostas corretas (no total, em ambas as fases), foi a alínea *c6*, que se referia ao zumbido de uma mosca, contabilizando-se, apenas, cinco respostas corretas;
- Comparando os resultados obtidos da fase de diagnóstico e de avaliação, pode observar-se que, (das alíneas comuns a ambas as fases), aquelas em que se observou uma melhoria foram a *b1b* (*hall* de entrada da escola), a *b2a* (hora de entrada na escola/manhã), a *c6* (mosca) e a *d6* (*Playstation 4*). No entanto, este aumento de desempenho é ligeiro, não correspondendo, de todo, às expectativas iniciais da autora;
- Em algumas das alíneas comuns a ambas as fases, pode observar-se, também, que o participante acertava na resposta da fase de diagnóstico e, posteriormente, errava na resposta da fase de avaliação. Pode observar-se isto, por exemplo, nas respostas do participante 3A às alíneas *b2a* (referentes à hora de entrada na escola/manhã). Esta questão é novamente mencionada (e comentada) na *Secção D1.2 – Escolhas Metodológicas*;
- Na fase de diagnóstico, a média final dos participantes do 9º ano foi de 46.14%; a dos do 7º ano foi de 43.15%. Na fase de avaliação, a média final do 9º ano foi de 39.03%; do 7º ano foi de 30.67%. Conclui-se que o grupo de participantes no 9º ano atingiu melhores resultados em ambas as fases em comparação ao grupo do 7º ano. Deverá ter-se em consideração que o grupo do 9º ano era constituído por apenas quatro estudantes, enquanto o do 7º ano era constituído por cinco;
- O desempenho de todos os participantes piorou da fase de diagnóstico para a fase de avaliação. Na *Secção D1.2 – Escolhas Metodológicas*, exploram-se algumas das razões pelas quais isto poderá ter acontecido.

Da dimensão E, exclusiva à fase de avaliação, que contou nove participantes, obtiveram-se sete respostas (ver Tabela 30). A resposta correta à questão sobre as quatro práticas do exercício de "escuta profunda" de Pauline Oliveros era: *resposta mental, resposta emocional, resposta física e reflexão*. Como se pode observar na Tabela 30, nenhum dos participantes acertou na resposta, não se obtendo, deste modo, nenhuma resposta totalmente correta. Tal como já explicado anteriormente, a dimensão E visava a compreensão de qual o grau de eficácia da apresentação projetada ao grupo; a partir disto, **pôde concluir-se que o grau de impacto da apresentação não foi satisfatório.**

No entanto, algumas das respostas obtidas da alínea E indicaram e promoveram a reflexão sobre outros aspetos importantes, nomeadamente:

- A ausência de respostas corretas e o tipo de respostas obtido levou a autora a considerar que talvez os participantes não conseguissem, apenas, responder à questão selecionada de modo específico; ou seja, entenderem, na prática, o que se deve fazer para realizarem o exercício de "escuta profunda" mas não serem capazes de listar e/ou nomear com exatidão qual a designação das quatro práticas. Isto levou à consideração de que a incapacidade para se lembrarem de uma das partes lecionadas, não teria que, necessariamente, indicar a apresentação realizada como ineficaz na sua totalidade. Três dos nove participantes foram capazes de referir alguns termos minimamente relacionados com a resposta totalmente correta, tais como "interpretar", "transmitir emoções através de sons" e "escutar algumas vezes". Mesmo não sendo a resposta que a autora procurava dos participantes, os termos demonstram algum nível de compreensão perante o exercício de "escuta profunda" de Pauline Oliveros, o que valida, modestamente, alguns aspetos positivos da apresentação;
- Embora não fosse essa a intenção da inclusão da alínea E, a participante 3D utilizou a alínea mencionada como uma oportunidade de dar o seu *feedback* sobre os *workshops*; a resposta da participante permitiu à autora retirar algumas conclusões sobre o modo como planeou e implementou as atividades realizadas. As conclusões que a autora retirou da resposta da participante 3D poderão ser lidas na *Secção D1.1 - As Atividades de Som*.

Tal como já mencionado, o leitor poderá ler mais sobre alguns dos aspetos referidos anteriormente, no *Capítulo D1 – Limitações do Projeto*.

Em suma, não se observou um aumento no nível de literacia sonora dos participantes do 3º ciclo. Adicionalmente, a apresentação realizada ao grupo, ainda que com aspetos positivos, não alcançou o impacto memorável que a autora intencionava.

3º Ciclo – Comentários sobre as produções sonoras realizadas pelos participantes


Apresentam-se e comentam-se, seguidamente, as produções sonoras realizadas pelos participantes durante a fase de implementação, ou seja, durante os *workshops*. Tal como já explicado anteriormente, os participantes foram desafiados com duas tarefas práticas: a primeira focou-se na criação de uma marca sonora para a Rádio Vale do Tamel e a segunda focou-se na criação de uma narrativa sonora.

Todos os estudantes do grupo do 3º ciclo participaram na primeira atividade prática.

A segunda atividade prática contou apenas com a presença de cinco alunos, os do 7º ano. A ausência dos alunos do 9º ano deveu-se a incompatibilidade de horário.


A autora não interferiu ou influenciou em nenhum aspeto (ou decisões) do trabalho dos participantes durante a realização das produções sonoras para cada tarefa, permitindo aos estudantes total liberdade criativa.

Apresentam-se, primeiro, as produções sonoras resultantes da primeira atividade. (Aconselha-se uma leitura prévia do *Slide* 15 do Anexo 3 antes de se prosseguir). Para a criação de uma marca sonora para a Rádio Vale do Tamel, a autora sugeriu formarem-se grupos de trabalho, tendo em conta o tempo que tinham disponível e a dificuldade do exercício em si. Ao todo, formaram-se três grupos, escolhidos pelos próprios participantes. Poderá aceder-se às produções sonoras dos participantes clicando no *link* associado a cada grupo.

O  [Grupo A](#), constituído pelos quatro estudantes do 9º ano (3A, 3B, 3C, 3D), realizou a tarefa na sala de rádio da escola, (por escolha própria), obtendo, assim, mais isolamento e recursos de produção de som. Os estudantes utilizaram os seguintes materiais: um *mixer* de som, um microfone, um gravador áudio e um computador. Apesar de não ter estado presente durante todas as fases da produção, a autora pôde observar que os participantes manuseavam os equipamentos com agilidade, não demonstrando constrangimento a nível técnico.

A marca sonora resultante do trabalho do Grupo A é constituída por dois elementos: o som dos equipamentos da sala (botões do *mixer* e microfone) e uma voz robótica (gravada por um dos participantes e editada num programa de computador) que indica o nome da rádio. Todos os sons utilizados são de autoria dos participantes. A marca sonora tem, no seu todo, cinco segundos.


A primeira consideração que surgiu à autora, ao ouvir o trabalho deste grupo pela primeira vez, era que a faixa era demasiado curta, não permitindo ao ouvinte, desta forma, “absorver” ou “assimilar” o tom e “força” da marca em si. É perceptível, também, a baixa qualidade da gravação de voz utilizada, sendo que se sentem alguns ruídos na faixa. Adicionalmente, a autora tinha pedido a cada grupo, previamente, que cada marca sonora produzida refletisse, de algum modo, a “identidade” da Rádio Vale do Tamel. A autora assume que os sons dos equipamentos são utilizados como meio de revelar o procedimento tomado antes de se utilizar a sala da rádio – demonstrando, quase que, um *modus operandi* da rádio escolar. No entanto, ao ouvir o trabalho sonoro do Grupo A, a autora não conseguiu entender, com clareza, de que forma os sons produzidos refletiam os temas da rádio escolar e aquilo que esta última representava para o meio estudantil, sendo que os sons utilizados parecem ser demasiado “frios” e “distantes”, não se sentindo o lado mais acolhedor da Rádio Vale do Tamel.

O  Grupo B era constituído por três estudantes do 7º ano (3F, 3H e 3I). Estes estudantes realizaram a atividade na sala de aula onde decorreu a apresentação. O grupo utilizou um computador e dois telemóveis. Tal como o Grupo A, o Grupo B demonstrou a habilidade necessária para a produção técnica da sua marca sonora.

A marca sonora do Grupo B tem, no seu todo, 14 segundos. A faixa produzida contém dois elementos: uma música de fundo (retirada de um banco *online* de sons) e a voz de uma das participantes, dizendo “*Agora no ar. Um agrupamento. Uma escola. Uma rádio. Rádio Vale Tamel. A tua rádio, a nossa rádio.*”

Ao ouvir-se a marca sonora do Grupo B, pode compreender-se, de imediato, que o grupo terá conceituado a sua ideia antes de a colocar em prática. O texto utilizado na narração, que se revela eficaz na apresentação da rádio para que falam, demonstra planeamento e debate prévio entre os estudantes do grupo. A voz, o ritmo da narração e a música foram selecionados ponderadamente, concedendo, deste modo, um tom caloroso e convidativo à marca sonora; um tom que a autora considera apropriado para a rádio escolar em que os estudantes se inserem. O único problema que a autora apontou foi o da música não ser de autoria dos próprios participantes, sendo que teria sido mais desafiador e dinâmico

para os participantes criarem uma melodia sua ou outro tipo de som *background* original. No entanto, tendo em conta o tempo e recursos disponibilizados, a autora não restringiu os estudantes nesse sentido, permitindo o acesso a materiais online.

O  [Grupo C](#) foi composto por dois estudantes do 7º ano (3E e 3G). Este grupo produziu a sua marca sonora numa sala de aula distinta, de modo a terem mais silêncio e privacidade durante a gravação dos sons necessários. Tal como os seus colegas, os estudantes do Grupo C não demonstraram dificuldade na parte técnica da produção do seu trabalho, utilizando apenas um gravador áudio durante todo o processo.

A marca sonora do Grupo C tem, no seu todo, oito segundos. A faixa é composta pelas vozes dos participantes, (que dizem “*Oh! Olá! Já ouviste falar da RVT? A tua. A nossa. Rádio Vale Tamel.*”), e pelo som de uma porta a fechar (no início da faixa). Todos os sons utilizados são de autoria dos estudantes.

O maior problema da produção sonora do Grupo C foi o modo pouco cuidado como a gravação foi realizada. A parte inicial, referente a uma porta a fechar, é muito pouco perceptível e tem pouco impacto sonoro na faixa. Podem, também, ouvir-se alguns ruídos causados por movimento, que afetam, negativamente, a clareza da narração. Já na narração, sentem-se fragilidades no tom de voz utilizado pelos participantes, tanto a nível de perceptibilidade como de *performance*. Apesar do texto da narração ter sido bem trabalhado, a autora considera que a ideia em si parece carecer de alguma base conceitual mais fundamentada em torno da “identidade” da Rádio Vale do Tamel.


Contudo, a autora não interpreta as fragilidades encontradas nos projetos sonoros dos participantes como falta de interesse, esforço ou criatividade por parte dos mesmos; na verdade, todos os participantes demonstraram um bom nível de cooperação durante as atividades, tentando solucionar por si mesmos os problemas que apareciam ao longo do processo. Alguns dos problemas observados nas produções dos estudantes poderão dever-se a diversos fatores, tais como:

- Falta de tempo para a realização da tarefa (1 hora);
- Falta de recursos para produção de sons;
- Os participantes não tiveram oportunidade de explicar qual o conceito dos seus trabalhos (as interpretações da autora acima descritas poderão não estar corretas);
- A autora privilegiou, durante a apresentação, a vertente de sensibilização ao som, não praticando exercícios de gravação sonora em conjunto com os participantes e,

consequentemente, não permitindo aos estudantes um primeiro contacto (experimental) onde pudessem "errar livremente".

Conclui-se que, para a atividade referente à criação de uma marca sonora para a Rádio Vale do Tamel, **os participantes alcançaram o objetivo da primeira atividade prática e revelaram as destrezas técnicas necessárias para a concretização de uma peça sonora, ainda que as produções finais demonstrem algumas limitações, por parte dos estudantes, na utilização do som como veículo narrativo.**

Criar uma narrativa sonora era a segunda atividade proposta ao grupo de participantes. Tal como já referido anteriormente, os cinco alunos do 7^a ano foram os únicos participantes neste exercício. Os participantes formaram apenas um grupo, integrando os cinco alunos (3E, 3F, 3G, 3H, 3I). O grupo utilizou diversos espaços escolares para a gravação de diferentes sons. Para esta atividade, a autora não disponibilizou nenhum gravador de áudio - considerou-se o gravador dispensável tendo em conta o tipo de exercício - os participantes utilizaram, portanto, os seus telemóveis para a realização da tarefa.

Os participantes utilizaram o Guião B, do Anexo 4, como base textual para a sua narrativa sonora. Os participantes tiveram cerca de uma hora para gravarem e editarem toda a narrativa. O título da narrativa é  ["Segredos da Escola Vale do Tamel"](#). Poderá aceder-se à faixa sonora através do *link* anterior.

No geral, a autora considera a narrativa sonora muito bem conseguida, sendo que os estudantes entenderam e alcançaram, claramente, o objetivo do exercício. Mesmo não se sabendo concretamente se os participantes terão realizado a narrativa com essa intenção, a história é contada de uma forma "leve" e divertida, lembrando, por exemplo, o tom de voz que se utiliza para contar uma história a uma criança.

Os maiores problemas verificados são a nível de edição. Deverá comentar-se, aqui, que os participantes tiveram apenas cerca de dez minutos para preparem a faixa no computador, (para poderem enviá-la à autora), não tendo, deste modo, muito tempo para ajustes na edição da narrativa. Mencionam-se alguns dos problemas observados: "desnível" nos volumes de sons de objetos (que causam sobressalto ao ouvinte), pouca clareza em alguns dos sons utilizados (não se entende qual o objeto a que o som se refere) e hesitações no discurso narrado. Essencialmente, a faixa é composta por narração seguida de um som de um objeto referido no próprio texto. Um aspeto que a autora considerou que poderia ser melhorado, seria o modo como a narrativa é construída, sendo que poderia haver uma

dinâmica mais interessante entre texto e som, de modo que não se sentisse um formato tão repetitivo. No entanto, tendo em conta a falta de experiência dos participantes com o tipo de trabalho proposto, e o tempo disponibilizado para o realizarem, o formato utilizado pelo grupo era expectável e apropriado ao exercício.

Para a segunda atividade, os estudantes do 3º ciclo demonstraram-se capazes na produção de uma narrativa sonora legível e cativante, observando-se, apenas, alguns problemas de captação e edição do áudio, que poderão ser justificados pelo tempo limitado que os participantes tiveram na realização da atividade.

Resumindo, os participantes não demonstraram dificuldade na operação de ferramentas sonoras, mas sim no modo de aplicá-las o mais eficazmente possível, de modo a obterem o efeito de comunicação desejado através do tom narrativo e expressividade utilizados.

C1.2 - 1º Ciclo

Apresentam-se, agora, os resultados do 1º ciclo, seguindo-se a seguinte estrutura:

1º) Tabela com as questões colocadas em cada alínea (para facilitar leitura dos resultados);

2º) Respostas obtidas da fase de diagnóstico;

3º) Cotações (fase de diagnóstico);

4º) Respostas obtidas da fase de avaliação;

5º) Cotações (fase de avaliação);

6º) Conclusão retirada dos resultados obtidos;

7º) Comentários sobre a participação das crianças e apresentação das suas produções gráficas e sonoras.

Reitera-se que, nas atividades implementadas para o 1º ciclo, participaram, no total, 11 estudantes. Cada estudante é identificado pelo número um, seguido de uma letra (exemplo: 1A, 1B, etc.). Poderá ler-se mais sobre os participantes no *Capítulo B1) Quem está a ouvir?*, na *Secção B1.2*.

Tabela 36 - QUESTÕES DAS ENTREVISTAS (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 1º CICLO)

FORTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

	QUESTÕES
A	Que objeto é este que estás a ouvir?
B1	Sabes onde é? Onde é que te parece ser?
B2	Que horas são neste som/faixa?
C	(não se aplica)
D	Reconheces este som? Se sim, de onde é?

1º Ciclo – Resultados da fase de diagnóstico

Poderá ler-se, novamente, qual a lista de sons utilizada nas entrevistas da fase de diagnóstico e de avaliação do 1º ciclo:

Tabela 37 - LISTA DE SONS (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 1º CICLO)

FORTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

	alinea	sons
A	a1	LÁPIS
	a2	TESOURA
	a3	AFIA
	a4	TOMADA/FICHA
B1	b1a	IGREJA
	b1b	FEIRA DE BARCELOS
B2	b2a	HORA DE ALMOÇO
D	d1	ZIG ZAG
	d2	RTP2
	d3	CANAL PANDA
	d4	TVI

Mais uma vez, o leitor poderá relembrar como funciona o processo de cotação, se assim o desejar, relendo a *Secção A2.2*.


Apresentam-se, agora, as respostas obtidas das entrevistas da fase de diagnóstico. Para se aceder à faixa sonora respetiva a cada alínea, deverá clicar-se no retângulo azul que contém a alínea correspondente (na primeira coluna da tabela que se apresenta de seguida).

Tabela 38 - RESPOSTAS OBTIDAS DAS ENTREVISTAS (DIAGNÓSTICO, 1º CICLO)

FORNE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID DE PARTICIPANTE		1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G	1H	1I	1J	1K
ALÍNEAS	a1	lápiz	lápiz de cera	rádio, aquilo de tocar na festa	metrelhadora	lápiz	lápiz	marcador	lápiz	cão	cão	lápiz a escrever
	a2	tesoura	tesoura	cortar / papel	papel a ser embrulhado	tesoura	tesoura	cortar, faca	tesoura	tesoura	tesoura	tesoura
	a3	afia	afiar o lápis	afiar lápis	uma garrafa a ser esmagada	afia	afia	tesoura	afia	copo	botar algo numa panela	afia
	a4	fechar	tesoura	esmagar lata, beber algo de uma lata	jogo de copo onde se mete uma bola	não sei	não sei	garfo	afia	prato	a mexer numa panela	régua
	b1a	vento	vento, trovoadas	piscina	avião, muito vento, aeroporto, portas a fechar	palco	dentro de uma garagem	chuva, alguém na chuva	chuva	dentro de uma casa	estrada	café
	b1b	não sei	café, à beira da missa	festa das cruzes	mar, patinho de borracha, canção, sítio com muitas canções	praia	feira	feira	feira	feira	feira	não sei
	b2a	almoço	16:00h / 17:00h , hora de comer	horas de almoçar	hora da cantina, meio-dia	hora de almoço	hora de almoço	horas de comer	almoçar	hora de comer (manhã)	meio-dia	meio-dia
	d1	casa, música	música	música, da maria, em casa	música da discoteca	não sei	não sei	não sei	ouvi nos jogos roblox	música	música de uma discoteca	não sei
	d2	não sei	missa	cinema a ver um filme	canção de uma tv, princesa sofia, canal 31	não sei	não sei	não sei	não sei	não sei	igreja	quando as pessoas dançam
	d3	não sei	brincar	o panda	televisão, canal de bebés, programa de tv de infante	canal de tv	música do panda	canal panda	não sei	canal de bonecos (televisão)	canal de televisão	não sei
	d4	música	música	música a ouvir em casa	músicas de banda, confettis	não sei	não sei	não sei	não sei	não sei	canal 4	não sei

■ RESPOSTA CORRETA ■ RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA ■ RESPOSTA ERRADA

Se não for possível aceder às faixas desejadas através dos retângulos azuis, o leitor poderá aceder à lista de sons através do [link](#)  [Lista Sons das Fases de Diagnóstico e Avaliação \(1º Ciclo\)](#).

Cada resposta é classificada como correta, parcialmente correta ou errada. Cada resposta, tanto da fase de diagnóstico como de avaliação, foi classificada de acordo com o seguinte quadro:

Tabela 39 - EXEMPLOS DE RESPOSTAS OBTIDAS DAS ENTREVISTAS E AS SUAS CLASSIFICAÇÕES (1º CICLO)

FORNE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ERRADA, se não tiver qualquer tipo de conexão apropriada à resposta totalmente correta	
EXEMPLOS DE RESPOSTAS ERRADAS	
A	máquina de lavar, pistola
B1	praia, casa de banho
B2	hora de ir dormir
D	marca de produto de beleza, marca de supermercado
*PARCIALMENTE CORRETA, se for possível verificar uma conexão minimamente apropriada à resposta totalmente correta	
EXEMPLOS DE RESPOSTAS PARCIALMENTE CORRETAS	
A	material de escrita, peça de encaixe, cortar
B1	zona de compras em Barcelos, sala com bancos de madeira
B2	hora de comer
D	programa de canal 2, canal de desenhos animados
*Nota: se a resposta (objeto/local/horas/marca sonora) indicada pelo participante tiver um som semelhante ao da resposta totalmente correta, considera-se a resposta parcialmente correta.	
CORRETA, se estiver em absoluto acordo com a resposta totalmente correta	
EXEMPLOS DE RESPOSTAS CORRETAS	
A	lápiz, tomada, ficha, afia
B1	campo da feira, igreja, festa das cruzes
B2	hora de almoço, hora de ir para a cantina, meio-dia
D	canal 2, canal 4

Tal como realizado para o 3º ciclo, o quadro de tipos de resposta foi estabelecido após a recolha das respostas aos inquéritos da fase de diagnóstico, de forma que a autora pudesse ter uma ideia base de quais seriam os tipos de resposta obtidos.

Após a classificação das respostas, seguia-se o seu processo de cotação. Utilizou-se o mesmo processo de cotação.

Tabela 40 - NÚMERO E TIPOS DE RESPOSTA OBTIDOS POR ALÍNEA (DIAGNÓSTICO, 1º CICLO)

FORTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

DIMENSÃO	ALÍNEA	Nº TOTAL DE RESPOSTAS	Nº RESPOSTAS CORRETAS	Nº RESPOSTAS PARCIALMENTE CORRETAS	Nº RESPOSTAS ERRADAS	Nº RESPOSTAS EM BRANCO
A	a1	11	6	1	4	0
	a2	11	8	3	0	0
	a3	11	7	0	4	0
	a4	11	0	0	9	2
B1	b1a	11	0	0	11	0
	b1b	11	6	1	2	2
B2	b2a	11	8	3	0	0
D	d1	11	0	0	7	4
	d2	11	0	1	4	6
	d3	11	3	5	0	3
	d4	11	1	0	4	6
TOTAL		121	39	14	45	23

De seguida, hierarquizaram-se as alíneas de maior para menor número de respostas corretas obtidas:

Tabela 41 - ALÍNEAS POR ORDEM DE: MAIOR PARA MENOR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS (DIAGNÓSTICO, 1º CICLO)

FORTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ALÍNEA	Nº RESPOSTAS CORRETAS
a2	8
b2a	8
a3	7
a1	6
b1b	6
d3	3
d4	1
d2	0
a4	0
b1a	0
d1	0

Relembra-se o modo de pontuação de acordo com o número de respostas corretas obtidas.

Tabela 42 - PONTUAÇÃO POR NÚMERO DE RESPOSTAS CORRETAS

FORNTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

Nº RESPOSTAS CORRETAS	PONTUAÇÃO		
	RC	RPC	RE
> ou = 9	1pt	0.5pts	0
8	2pts	1pt	
7	3pts	1.5pts	
6	4pts	2pts	
5	5pts	2.5pts	
4	6pts	3pts	
3	7pts	3.5pts	
2	8pts	4pts	
1	9pts	4.5pts	
0	10pts	5pts	

↑ menor grau de dificuldade
 ↓ maior grau de dificuldade

RC - RESPOSTA CORRETA
 RPC - RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA
 RE - RESPOSTA ERRADA

Obtém-se, então, a pontuação por alínea:

Tabela 43 - ALÍNEAS E AS SUAS PONTUAÇÕES (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 1º CICLO)

FORNTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ALÍNEA	Nº RESPOSTAS CORRETAS	PONTUAÇÃO		
		RC	RPC	RE
a1	6	4pts	2pts	0
a2	8	2pts	1pt	
a3	7	3pts	1.5pt	
a4	0	10pts	5pts	
b1a	0	10pts	5pts	
b1b	6	4pts	2pts	
b2a	8	2pts	1pt	
d1	0	10pts	5pts	
d2	0	10pts	5pts	
d3	3	7pts	3.5pts	
d4	1	9pts	4.5pts	
TOTAL		71pts		

RC - RESPOSTA CORRETA
 RPC - RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA
 RE - RESPOSTA ERRADA

Aplica-se, então, a pontuação a cada resposta obtida da fase de diagnóstico:

Tabela 44 - PONTUAÇÕES DOS PARTICIPANTES (DIAGNÓSTICO, 1º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID DE PARTICIPANTE		1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G	1H	1I	1J	1K
ALÍNEAS	a1	4	4	0	0	4	4	2	4	0	0	4
	a2	2	2	1	1	2	2	1	2	2	2	2
	a3	3	3	3	0	3	3	0	3	0	0	3
	a4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	b1a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	b1b	0	2	4	0	0	4	4	4	4	4	0
	b2a	2	1	2	2	2	2	1	2	1	2	2
	d1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	d2	0	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0
	d3	0	3.5	7	3.5	3.5	7	7	0	3.5	3.5	0
	d4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9	0
	TOTAL PONTOS	11	15.5	17	11.5	14.5	22	15	15	10.5	20.5	11
	*TOTAL %	≈ 15.49%	≈ 21.83%	≈ 23.94%	≈ 16.19%	≈ 20.42%	≈ 30.98%	≈ 21.12%	≈ 21.12%	≈ 14.78%	≈ 28.87%	≈ 15.49%

* A PERCENTAGEM FOI CALCULADA DA SEGUINTE FORMA: $\frac{N^{\circ} \text{ TOTAL DE PONTOS DO PARTICIPANTE} \times 100}{71}$

■ RESPOSTA CORRETA ■ RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA ■ RESPOSTA ERRADA

1º Ciclo – Resultados da fase de avaliação

Tal como para o 3º ciclo, realizaram-se atividades - com o objetivo de aumentar os níveis de literacia sonora - com o grupo do 1º ano, entre a fase de diagnóstico e de avaliação. Apresentam-se, de seguida, os níveis de literacia sonora dos estudantes do 1º ano após a implementação de atividades.

A lista de sons para a fase de avaliação do 1º ciclo é igual à da fase de diagnóstico.

 [Lista Sons das Fases de Diagnóstico e Avaliação \(1º Ciclo\)](#)

Tabela 45 - RESPOSTAS OBTIDAS DAS ENTREVISTAS (AVALIAÇÃO, 1ª CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID DE PARTICIPANTE												
	1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G	1H	1I	1J	1K	
ALÍNEAS	a1	lápiz	lápiz	rádio	cão	lápiz	lápiz a escrever numa folha	lápiz a escrever	lápiz	cão	vassoura	lápiz
	a2	tesoura	tesoura	tesoura	serra /cortar	tesoura	tesoura a cortar papel	tesoura a cortar papel	afia	tesoura	tesoura	tesoura
	a3	afia	afiar o lápis	afia	coisas a partirem	afia	afiar o lápis	afiar o lápis	afia	copo	pedras a cair	afia
	a4	abrir e fechar afia	botar lixo do afia fora	esmagar uma lata	brincar com copo de plástico	agrafador	cliques	copos	despejar uma afia	2 copos a baterem um no outro	panela	régua
	b1a	não sei	em Barcelos	parque aquático/casa	guerra na Ucrânia	palco / local fechado	a passar numa gruta	na estrada	parque	não me lembro do nome	peixaria	onde as pessoas comem
	b1b	não sei	exterior	quinta com música	na cidade de Lijó	praia / rua	feira	shopping, ar livre	feira	festa	feira	parque
	b2a	almoçar	hora de comer	hora de almoçar	hora de jantar	hora de almoçar	meio-dia	hora de almoço	hora de almoço	hora de almoço	meio-dia	meio-dia
	d1	música/casa	não sei	música / estar em casa	não sei	não sei	não sei	não sei	não sei	bonecos	discoteca	não sei
	d2	não sei	não sei	disney channel	jesus a ir para o céu / igreja	não sei	não sei	filme	não sei	não sei	igreja	música da cinderela
	d3	não sei	não sei	o panda	canal de tv	canal 5 / canal de bonecos	canal panda	panda	panda	panda	canal 4 / tv	não sei
	d4	não sei	não sei	canal que a minha mãe gosta de ver / SIC	banda a tocar	não sei	não sei	RFM	não sei	aparece quando estou a ver bonecos	canal de tv	não sei

■ RESPOSTA CORRETA ■ RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA ■ RESPOSTA ERRADA

As cotações das respostas da fase de avaliação:

Tabela 46 - PONTUAÇÕES DOS PARTICIPANTES (AVALIAÇÃO, 1º CICLO)

FONTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID DE PARTICIPANTE		1A	1B	1C	1D	1E	1F	1G	1H	1I	1J	1K
ALÍNEAS	a1	4	4	0	0	4	4	4	4	0	0	4
	a2	2	2	2	1	2	2	2	0	2	2	2
	a3	3	3	3	0	3	3	3	3	0	0	3
	a4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	b1a	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	b1b	0	2	2	0	0	4	4	4	2	4	2
	b2a	2	1	2	1	2	2	2	2	2	2	2
	d1	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0
	d2	0	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
	d3	0	0	7	3.5	3.5	7	7	7	7	3.5	0
	d4	0	0	4.5	0	0	0	0	0	0	4.5	0
	TOTAL PONTOS	11	12	25.5	5.5	14.5	22	22	20	18	16	13
	*TOTAL %	≈15.49%	≈ 16.90%	≈ 35.91%	≈ 7.74 %	≈ 20.42%	≈ 30.98%	≈ 30.98%	≈ 28.16%	≈ 25.35%	≈ 22.53%	≈ 18.30%

* A PERCENTAGEM FOI CALCULADA DA SEGUINTE FORMA: $\frac{\text{Nº TOTAL DE PONTOS DO PARTICIPANTE} \times 100}{71}$

71

■ RESPOSTA CORRETA ■ RESPOSTA PARCIALMENTE CORRETA ■ RESPOSTA ERRADA

1º Ciclo - Conclusão retirada dos resultados obtidos

Apresenta-se, agora, a média final de cada uma das fases.

Tabela 47 - MÉDIA FINAL DOS RESULTADOS (DIAGNÓSTICO & AVALIAÇÃO, 1º CICLO)

FORTE: TABELA CRIADA PELA AUTORA

ID PARTICIPANTE	RESULTADO FINAL (EM PERCENTAGEM)	
	DIAGNÓSTICO	AVALIAÇÃO
1A	15.49%	15.49%
1B	21.83%	16.90%
1C	23.94%	35.91%
1D	16.19%	7.74%
1E	20.42%	20.42%
1F	30.98%	30.98%
1G	21.12%	30.98%
1H	21.12%	28.16%
1I	14.78%	25.35%
1J	28.87%	22.53%
1K	15.49%	18.30%
*média final	20.93%	22.97%

*A MÉDIA FINAL FOI CALCULADA DA SEGUINTE FORMA:

SOMA DE TODOS OS VALORES FINAIS EM PERCENTAGEM

11

Como se pode observar na tabela anterior, na fase de avaliação do 1º ciclo verificou-se um aumento de desempenho em comparação ao resultado obtido na fase de diagnóstico. A diferença no desempenho dos participantes da primeira para a última fase é de, aproximadamente, +2.04% (utilizaram-se os valores calculados para a média final). Conclui-se, então, desde já, que **a implementação das atividades de som realizada resultou num ligeiro aumento da média final de nível de literacia sonora dos participantes do 1º ciclo**. Relembra-se que as faixas sonoras utilizadas para as fases de diagnóstico e de avaliação do 1º ciclo foram sempre as mesmas, ao contrário do formato utilizado para o 3º ciclo. Poderá ler-se mais sobre isto na *Secção D1.2 - Escolhas Metodológicas*.

Tal como para o 3º ciclo, a autora realizou uma breve análise geral dos resultados obtidos das fases de diagnóstico e de avaliação. Desta análise surgiram várias reflexões e comentários; em alguns destes, a autora compara os resultados do 1º ciclo aos do 3º ciclo. Pôde entender-se que:

- Da 1ª para a última fase, apenas se observou um aumento de nível de literacia sonora em cinco dos 11 participantes; três dos participantes mantiveram o nível de literacia sonora e outros três demonstraram redução no desempenho. Ou seja, mais de metade do grupo manteve ou reduziu o nível de desempenho da fase de diagnóstico para a fase de avaliação. Contudo, o aumento observado no desempenho da outra metade do grupo é significativo, como se pode observar nos valores na tabela anteriormente apresentada;
- Observando os tipos de resposta, verifica-se que alguns dos participantes não entenderam, com clareza, qual a questão colocada pela autora em algumas das alíneas;
- De ambas as fases, as alíneas que obtiveram maior número de respostas corretas foram a *a2* e a *b2a*, respetivas aos sons de uma tesoura e da hora de almoço na cantina, contando com nove respostas totalmente corretas na fase de avaliação;
- As alíneas *a4* e *b1a*, respetivas aos sons de uma tomada/ficha e de uma igreja, não obtiveram nenhuma resposta correta ou parcialmente correta em nenhuma das fases. Utilizou-se o mesmo ambiente sonoro da igreja que se utilizou para o 3º ciclo (*b1d*, fase de avaliação), sendo que, tal como já referido anteriormente, esta faixa sonora se demonstrou excessivamente ambígua. Curiosamente, em comparação às respostas obtidas do 3º ciclo, nenhum dos participantes do 1º ciclo pareceu associar a faixa sonora a um ambiente hospitalar, sendo que os termos utilizados mais comuns nas respostas à alínea *b1a* foram “chuva” e “vento”. Em relação à resposta “vento”, a autora acredita que as crianças desejavam, na verdade, utilizar a palavra “eco”, mas, possivelmente, desconheciam a existência ou a definição do termo. A alínea *b1a* serve como exemplo, também, como já afirmado anteriormente, que algumas das questões colocadas pela autora não foram claras para os participantes;
- As alíneas *a1*, *a2*, *a3*, *b2a* e *d3* registaram uma melhoria no desempenho da fase de diagnóstico para a fase de avaliação. Pode observar-se, também, que a dimensão A foi o grupo de alíneas das entrevistas do 1º ciclo em que se verificou o melhor nível de desempenho;
- Na dimensão D observaram-se resultados abaixo das expectativas da autora. Das 88 respostas obtidas do conjunto de alíneas desta dimensão, de ambas as fases, apenas nove

se verificaram estar totalmente corretas, 25 estavam erradas, 13 parcialmente corretas e 41 delas não obtiveram uma resposta (em branco);

- A alínea *d3*, referente ao som do canal de televisão infantil, o Canal Panda, foi a alínea com o maior número de respostas corretas da dimensão D;
- Na alínea *a1*, referente ao som de um lápis, das 22 respostas obtidas (de ambas as fases), quatro das respostas foram “cão”, algo que surpreendeu a autora. Na fase de avaliação, a autora teve oportunidade de esclarecer a resposta com o participante 1D, sendo que o este último explicou à autora que o som da alínea *a1* lhe parecia o ruído criado pela respiração de um cão;
- A alínea *b1b*, referente ao ambiente sonoro da feira de Barcelos, obteve um maior número de respostas corretas, na fase de diagnóstico, do que era esperado pela autora. Na primeira fase de entrevistas, seis dos participantes foram capazes de identificar, com precisão, qual o local a que a faixa se referia. Na segunda fase, apenas quatro acertaram, verificando-se, assim, uma descida de desempenho na mesma alínea (na mesma faixa sonora), de uma fase para a outra. Isto foi algo que se pôde, também, observar nos resultados do 3º ciclo. De igual modo, a autora comentará mais sobre estas observações na *Secção D1.2 - Escolhas Metodológicas*.

1º Ciclo - Comentários sobre a participação das crianças e apresentação das suas produções gráficas e sonoras

Recomenda-se uma releitura da *Secção B5.2 – 1º Ciclo* antes de se prosseguir.

O *workshop* do 1º ciclo foi composto por quatro atividades. Lembra-se quais as atividades realizadas:

- 1ª Atividade – Telefone de corda;
- 2ª Atividade – Apresentação dos participantes;
- 3ª Atividade – Desenhar enquanto se ouve a música *The All Seeing Eye*;
- 4ª Atividade – Escutar *Anda la!* de Duncan Whitley.

De cada atividade recolheram-se dados diferentes. Da primeira, segunda e quarta atividades, retiraram-se observações sobre a reação e participação das crianças nos exercícios. Da terceira atividade

resultaram vários desenhos, que são apresentados de seguida, em conjunto com algumas reflexões que a autora pôde fazer sobre eles.

No geral, na primeira atividade, em que as crianças tiveram oportunidade de experimentar um telefone de corda, **os participantes demonstraram entusiasmo e curiosidade em experimentar o brinquedo**. Com o auxílio da docente responsável pela turma do 1º ano, todos os participantes se dividiram em pares para realizarem a tarefa de modo mais didático e eficiente. Cada par teve cerca de um minuto para experimentar o brinquedo. Relativamente à informação lecionada durante esta atividade, a autora não pôde verificar, com certeza, se o conteúdo teria sido apreendido eficazmente pelas crianças. A autora acredita que terá sido um momento memorável para os mais novos - em que se apresentou um novo brinquedo que poderão construir por si mesmos e, posteriormente, divertirem-se com ele – no entanto, **a informação lecionada nesta etapa não era de simples compreensão, deixando, portanto, a dúvida, de qual o grau de entendimento dos participantes perante o tema de propagação do som.**

Para a segunda atividade, relativa às [🔊\) Apresentações do 1º Ciclo](#), realizaram-se gravações de cada participante a apresentar-se. Poderá aceder-se à gravação das apresentações através do *link* anterior. Excluiu-se o nome e a idade dos participantes da gravação. Durante a gravação, poderá ouvir-se a voz da autora e da docente responsável pela turma. Em alguns momentos, poderão ouvir-se ruídos (de outros estudantes e do ambiente escolar) que não são relevantes ao discurso dos participantes.

No geral, na segunda atividade, os participantes demonstraram-se capazes na produção de sons relativos a objetos e animais. Tal como se pode ouvir na faixa sonora, a docente e a autora intervieram frequentemente no discurso das crianças, quando as mesmas demonstravam alguma dificuldade em realizar o exercício, de forma que a criatividade fosse estimulada nos participantes. **Os estudantes demonstraram um melhor desempenho na produção de sons de animais do que de objetos; cinco dos 11 participantes demonstraram mais dificuldade em produzir o som do objeto**. A autora especula que este resultado poderá ser uma repercussão do tipo de *media* com que as crianças normalmente interagem, sendo que os animais tendem a ser um tipo de representação antropomórfica muito comum em suportes de entretenimento infantis (em especial, filmes de animação e livros).

Na terceira atividade, a autora pretendia que os participantes entendessem o modo como o som pode despoletar sensações, memórias e/ou imagens num indivíduo. Para isto, a autora pediu aos

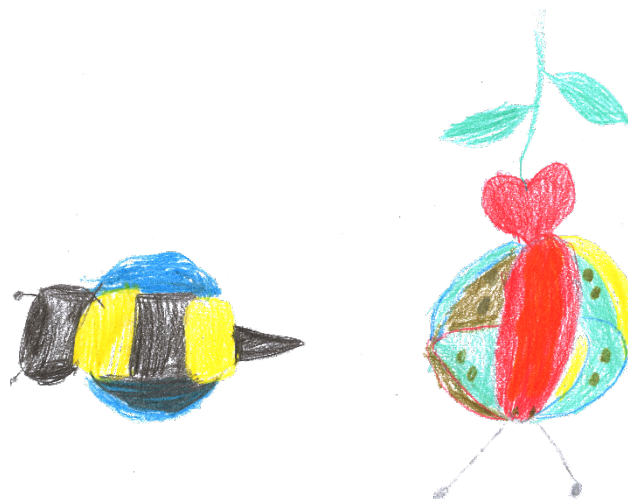
participantes que desenhassem livremente enquanto ouviam a música [🔊 The All Seeing Eye](#) do grupo musical *Toye* que, posteriormente, explicassem o seu desenho.

De seguida, apresenta-se o desenho de cada participante acompanhado de um título com um *link* de acesso à explicação do participante, seguido por um breve comentário da autora sobre o trabalho produzido por cada criança.

🔊 [Participante 1A](#)

Figura 8 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1A

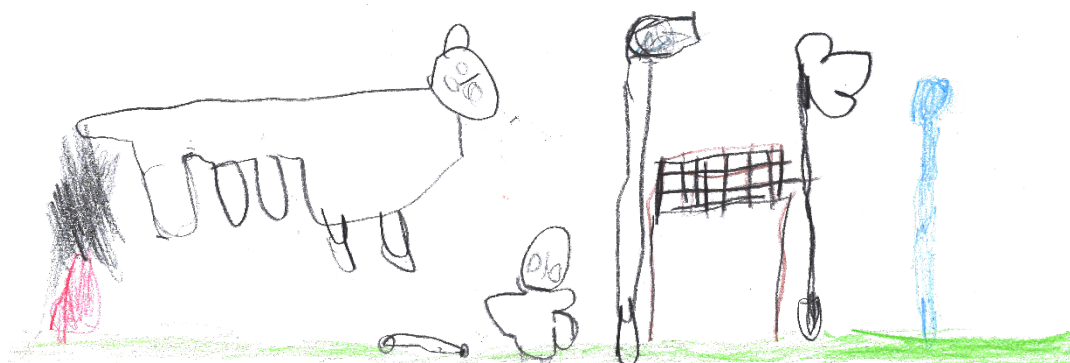
FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO



O desenho do participante 1A consiste na representação de uma abelha e uma borboleta. O participante descreve a música como “calma”. É importante mencionar que a língua materna do participante 1A não era língua portuguesa, o que poderá ter dificultado a capacidade de a criança explicar verbalmente, com clareza, aquilo que pretendia transmitir com o seu desenho. Apesar de não existirem respostas necessariamente corretas ou erradas para este exercício, a autora não considera o termo “calmo” apropriado ao tipo de música apresentado ao grupo; no entanto, crê-se que a representação gráfica do participante seja mais do que adequada, especialmente devido às cores vibrantes utilizadas.

Figura 9 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1B

FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO



No desenho do participante 1B, vêem-se os seguintes elementos: um cão, uma minhoca, uma pessoa, um candeeiro, um banco e uma flor. Na sua explicação, o participante não elabora o porquê de tais elementos, sendo que apenas diz ter desenhado o que pensava enquanto ouvia a música. Da perspetiva da autora, o desenho parece representar algum tipo de convívio num jardim, o que a autora considera que reflete adequadamente a música apresentada.

Figura 10 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1C

FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO

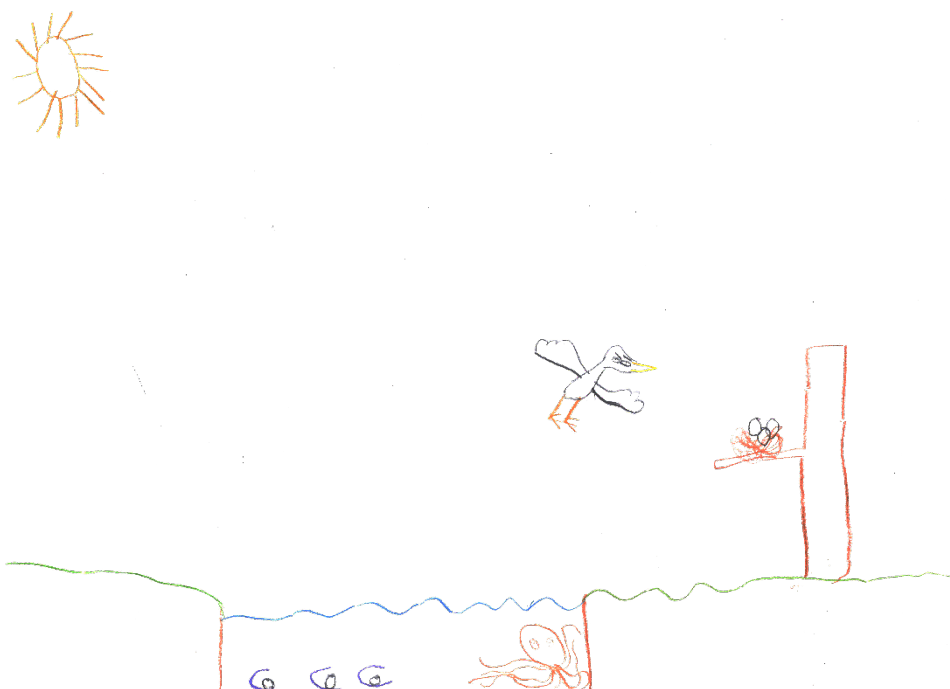


O participante 1C representou graficamente os sentimentos e memórias que a música lhe despoletou. Os elementos do desenho são um sol, três corações, um peixe, um autocarro da TUBA ⁴⁵, o céu, uma flor, uma macieira, um coelho e um menino. De acordo com o que a docente menciona enquanto questiona o participante, o desenho parece fazer referências a uma viagem realizada pela turma, possivelmente uma visita de estudo, sendo que a autora não tem conhecimento de qual a localidade visitada e qual o propósito da viagem. Mais uma vez, vê-se representado um ambiente animado num dos desenhos, que tem como cena principal um tipo de parque/jardim.

⁴⁵ Sistema integrado de mobilidade da cidade de Barcelos.

Figura 11 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1D

FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO



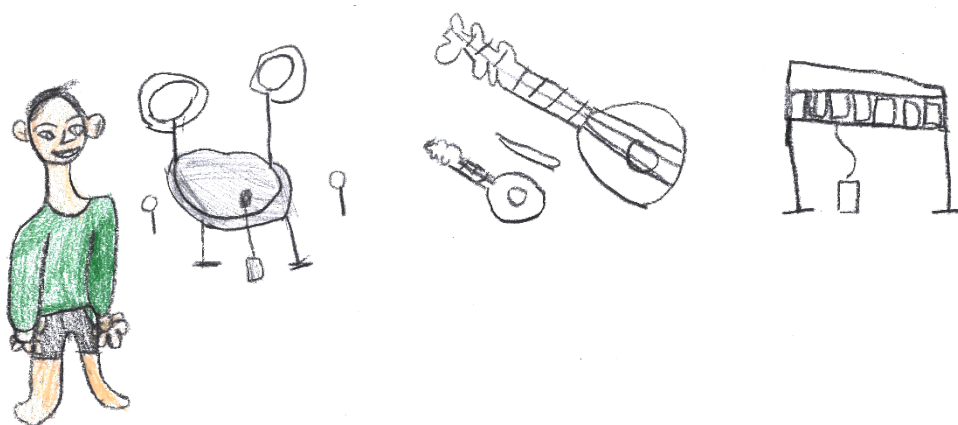
O participante 1D menciona que um dos instrumentos na música (um trompete) lhe evocou a imagem de um pato. Neste desenho encontra-se um ambiente aquático, a que o participante se refere como sendo o mar, em que se podem observar três ostras e um polvo. De lado, o pato parece voar em direção a um ninho com três ovos. Curiosamente, o pato desenhado pelo participante lembrou à autora a capa do álbum da faixa 🔊 *The All Seeing Eye*; capa, esta, que contém, o que a autora acredita ser, uma representação gráfica da ave dodó ⁴⁶. É importante mencionar que nenhum dos participantes tinha conhecimento prévio do álbum (ou da sua capa) e da música apresentada.

⁴⁶ <https://lastfm.freetls.fastly.net/i/u/770x0/299aa948cf1f4a24bcd94a1c4064c62.jpg#299aa948cf1f4a24bcd94a1c4064c62>

Participante 1E

Figura 12 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1E

FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO



No desenho do participante 1E, encontram-se vários instrumentos musicais e uma pessoa. O participante menciona apenas que desenhou aquilo que os sons lhe lembraram. O desenho parece representar um concerto ou uma banda, o que reflete apropriadamente o ritmo da música que o grupo teve oportunidade de ouvir.

Figura 13 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1F

FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO



No desenho do participante 1F, encontram-se vários elementos. Um deles, em baixo à direita, é referente a um leão, e a roxo, à esquerda, uma bateria. A participante não elaborou na explicação do seu desenho, explicando apenas, que ouviu uma bateria durante a música. Pode-se observar, no canto superior esquerdo, o desenho de um sol e nuvens, no entanto, não é claro para a autora a que o elemento amarelo mais pequeno e a torre a azul se referem. No geral, as cores escolhidas pela participante parecem ser adequadas à faixa sonora.

Figura 14 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1G

FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO



O participante 1G representou graficamente a Batalha das Flores ⁴⁷, uma tradição da Festa das Cruzes ⁴⁸. Durante a explicação do autor do desenho, a docente pergunta, também, ao participante se o desenho é referente a uma pintura que os estudantes terão visto (o contexto em que isto se deu é desconhecido à autora). *Os workshops* com o 1º ciclo foram realizados no dia 21 de junho, quase dois meses após o término das Festas das Cruzes. No entanto, tendo em conta o alto impacto cultural que estas festas têm na cidade e nos seus cidadãos, poderá entender-se como seria um momento ainda evidenciado na mente da criança, e como os sons divertidos da faixa sonora poderiam evocar memórias dos ruídos e das apresentações musicais típicas destas festas em Barcelos.

⁴⁷ Desfile de carros alegóricos, decorados com flores naturais e muita criatividade, que percorrem o centro da cidade de Barcelos. Os carros são conduzidos por membros de associações que se divertem a atirar flores uns aos outros e ao público, numa "batalha" de cores e aromas.

⁴⁸ Festividade religiosa cristã, de culto ao Senhor Bom Jesus da Cruz, que se realiza anualmente, entre finais de abril e inícios de maio, e que tem como dia fundamental de culto o dia 3 de maio, feriado municipal na cidade de Barcelos.

Figura 15 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1H

FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO



O desenho do participante 1H consiste na representação gráfica de figuras humanas e fantasmas. Curiosamente, neste desenho encontra-se um ambiente de temor - ainda que de forma cômica - algo que contrasta com os sentimentos de festividade e alegria representados, no geral, nos desenhos dos outros estudantes. Lamentavelmente, o participante não elaborou muito na explicação do seu desenho, sendo que teria sido interessante ouvir mais detalhadamente o conceito graficamente explorado. A autora considera este desenho uma interpretação que, mesmo sendo divergente da interpretação expectável, é perfeitamente aceitável tendo em conta a versatilidade dos sons utilizados na música.

Figura 16 - DESENHO DO PARTICIPANTE 11

FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO



No desenho da participante 11, vê-se uma banda num palco e uma plateia a assistir. Novamente, entende-se aqui um sentimento de celebração. Podem observar-se alguns corações e flores na parte superior do palco desenhado; dois elementos comuns nos desenhos dos participantes. Considera-se este desenho uma representação eficaz da faixa sonora apresentada.

Figura 17 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1J

FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO



Durante a sua explicação, a participante 1J refere que "sentiu a natureza" enquanto ouvia a música. Os elementos que se encontram neste desenho são: uma menina, um cão, um coelho, uma macieira, dois corações, céu e sol, e alguns traços que, de acordo com a autora do desenho, representam o vento. Considera-se a interpretação gráfica desta participante adequada à faixa apresentada.

Figura 18 - DESENHO DO PARTICIPANTE 1K

FONTE: PEÇA ORIGINAL DOS PARTICIPANTES DO 1º CICLO



No desenho da participante 1K, não é possível verificar-se uma cena isolada, mas sim um conjunto de elementos distintos. À semelhança do participante 1H, a participante 1K desenhou duas figuras fantasmagóricas (canto inferior esquerdo). Pode compreender-se através da conversa entre a participante e a professora, que terão sido os sons iniciais da música que despoletaram a ideia de "assombração". O desenho contém outros elementos, tais como: um tambor, uma bola e um pássaro. Toda a cena parece representar adequadamente a música *The All Seeing Eye*.

No geral, todos os participantes se demonstraram hábeis na representação gráfica dos sons apresentados. Em simultâneo, notou-se uma maior dificuldade por parte dos participantes na verbalização das suas ideias, aspeto que poderá ser justificado pela idade das crianças. Pode notar-se uma maior prevalência pela representação gráfica de cenários relacionados com festividade, alegria e convívio, um resultado esperado pela autora. De modo positivo e

surpreendente, puderam observar-se dois desenhos divergentes do tema gráfico com que a autora esperava deparar-se.

A quarta atividade, referente à escuta da faixa [🔊\) *Anda la!*](#) de Duncan Whitley, foi realizada em grupo. Lembra-se que na fase de *workshops* participaram dezoito estudantes. Até ao momento, apenas se mencionaram onze dos estudantes e as suas produções, sendo que os onze participantes mencionados foram os que participaram nas três fases do projeto (diagnóstico, implementação e avaliação). Os restantes sete estudantes, ainda não mencionados, participaram apenas na fase de implementação. Na próxima faixa sonora apresentada, poderão ouvir-se alguns desses sete estudantes.

A quarta atividade, referente à [🔊\) *Escuta da Narrativa Sonora Anda la! - 1º Ciclo*](#), foi guiada pela autora e a sua colega de turma, em conjunto com a professora do 1º ano.

As crianças tiveram oportunidade de se voluntariarem para participar no exercício. Apenas algumas das crianças conseguiram responder a algumas das questões colocadas, não se obtendo, assim, uma ideia mais específica de quantas das crianças compreenderam a narrativa. A autora pôde observar que, no geral, os participantes foram capazes de identificar os sons dos pastores, das ovelhas e da água a correr. Citam-se, de seguida, algumas das respostas dos participantes e apresentam-se observações sobre as mesmas:

- "*Está a chover.*" - mesmo não tendo detalhes mais específicos sobre as circunstâncias em que a faixa *Anda la!* foi gravada, o som da água a correr parece referir-se a algum tipo de riacho (e não chuva). No entanto, pôde observar-se que alguns dos participantes do 3º ciclo referiram, também, "chuva" nas respostas à dimensão C nos seus inquéritos. É interessante observar-se que, algumas das crianças, de seis e sete anos, parecem ter o mesmo nível de interpretação sonora que alguns dos jovens com o dobro da sua idade. Lembra-se que a faixa *Anda la!* foi ouvida pelos alunos do 3º ciclo com auscultadores e de modo individual, enquanto que os participantes do 1º ano ouviram a narrativa, pela primeira vez, em grupo e através de uma coluna de som - o alcance e qualidade sonora diferiram, o que poderá ter afetado as interpretações dos participantes.
- "*Uma quinta. Uma fazenda. Na estrada. No campo.*" - para a questão relativa ao local em que a narrativa foi gravada, a autora esperava as respostas obtidas. A resposta que mais surpreendeu a autora foi a "na estrada"; a autora assumiu que o participante já teria visto pastorícia por si mesmo, provavelmente numa estrada isolada num meio rural.

Tal como já mencionado na *Secção B2.1 - 3º Ciclo*, sabe-se que a narrativa *Anda la!* foi gravada na aldeia de Covas do Monte ⁴⁹, uma "aldeia de montanha". Assume-se que o local que se pode ouvir na narrativa seja um caminho de montanha que contém algum tipo de riacho no seu trajeto.

- *"Uma atividade para aprender mais sobre animais". "Estão a tentar caçar as ovelhas". "Estão a ajudar as ovelhas para não serem atropeladas numa estrada". "Estão a tentar apanhar as ovelhas para as pôr no seu lugar". "Estão a chamar as ovelhas"* - encontra-se, mais uma vez, a menção de uma estrada, reforçando a ideia de que a atividade de pastorícia deverá ser comum ver-se nas (ou próximo das) estradas da localidade onde as crianças residem. No geral, os alunos que participaram demonstraram entender, com clareza, qual a ação que decorre ao longo da narrativa sonora.
- *"Caçadores". "Fazendeiro". "Padre". "Pastor".* - estas foram as respostas obtidas à questão relativa a qual o tipo de profissão das pessoas que se ouvem na narrativa. Aceitou-se a expressão "fazendeiro" ⁵⁰ na mesma medida que se aceitou o termo "pastor". Uma das respostas que a autora questionou foi a de "caçador". Mais tarde, foi possível esclarecer que a participante utilizou o termo "caçar" no sentido de "apanhar"/"organizar" e não relativo à prática de captura e/ou matança de animais. A segunda resposta que não se entendeu claramente foi a de "padre". A autora assume que a criança tenha confundido as responsabilidades profissionais de um padre com as de um pastor de gado, visto que a expressão "pastor" pode ser utilizada num âmbito religioso, referindo-se a um líder responsável por guiar e apoiar emocionalmente os membros da congregação e organizar atividades relacionadas com a igreja.

A autora **conclui que, com esta atividade, maioria dos participantes demonstrou um bom nível de escuta e interpretação sonora e foi capaz de entender qual o formato do exercício de escuta ativa.** A autora considera a experiência positiva, visto ter sido possível mostrar aos participantes um novo exercício de escuta que poderão praticar, livremente, no futuro.

⁴⁹ Aldeia de montanha em Portugal, em São Pedro do Sul, onde os habitantes se dedicam à agricultura e à pastorícia.

⁵⁰ Dono ou trabalhador de uma fazenda. "Fazenda" é uma expressão utilizada em Angola e no Brasil que se refere a uma propriedade rural, geralmente composta por um imóvel e um terreno destinado à prática da agricultura e/ou da pecuária.

CAPÍTULO D - UM FINAL... RUIDOSO!

D1) Limitações do Projeto

Nesta secção, apresentam-se algumas das limitações de estudo evidenciadas durante a implementação do projeto. Neste capítulo, entende-se por limitação qualquer erro, insuficiência, especulação ou contradição encontrados no estudo e nos seus resultados. Dividem-se estas limitações em três categorias diferentes, com foco nas seguintes temáticas: as atividades realizadas, as escolhas metodológicas e as observações da autora. Estas limitações são enunciadas em lista, seguidas das conclusões que a autora retirou das limitações encontradas. Os comentários realizados são, essencialmente, o modo como algumas das circunstâncias do projeto se deveriam ter concretizado. Estas considerações são introduzidas por "**R:**" (de "recomendação") e apresentadas em formato de texto *bold*.

D1.1 - As Atividades de Som

Inicia-se o Capítulo D com as limitações encontradas durante a realização de atividades (das fases de diagnóstico, implementação e avaliação) do 3º e 1º ciclo. Em alguns dos seus comentários, a autora refere algumas observações, inevitavelmente baseadas em perceções pessoais, do comportamento e das reações das crianças e dos jovens aos exercícios propostos.

3º Ciclo

- A autora dispunha de, mais ou menos, quatro horas de trabalho (no total) com os estudantes do 3º ciclo. O tempo decorrido para cada fase foi:

Diagnóstico - (+/-) 40m 00s

Implementação - Apresentação - (+/-) 40m 00s

- 1ª Atividade Prática - (+/-) 1h 00m

- 2ª Atividade Prática - (+/-) 1h 15m

Avaliação - (+/-) 30m 00s

Uma das fases que não decorreu durante o tempo estipulado foi a fase de diagnóstico, ocupando o dobro do tempo inicialmente estimado (ler *Secção B5.1 - 3º Ciclo*). Como não se conhecia qual o tempo necessário para preenchimento dos inquéritos, a autora não impôs um limite de hora de término, esperando apenas que todos os participantes terminassem, para poder prosseguir com a apresentação. O tempo adicional gasto na

fase de diagnóstico poderia ter sido utilizado, de forma mais produtiva, na primeira atividade prática. **R: impor limite de tempo para o preenchimento dos inquéritos.**

- Os inquéritos da fase de diagnóstico foram realizados numa sala de aula, como se fosse um teste escolar. A autora permitiu aos estudantes escolherem um lugar por si mesmos, sendo que alguns dos alunos partilharam uma mesa de trabalho. A autora pôde observar, durante a fase de diagnóstico, uma tendência para os jovens partilharem as respostas entre si, o que poderá ter afetado os resultados obtidos. A autora declara, aqui, que algumas das respostas obtidas dos inquéritos poderão ser fruto dessa partilha, ou seja, os dados poderão não ser o mais verossímeis possível. **R: para o preenchimento dos inquéritos, designar um participante por mesa (como é habitual na realização de Exames Finais Nacionais de Ensino Secundário).**
- Dois dos participantes partilharam computador e fones durante os inquéritos da fase de diagnóstico, o que poderia facilitar a partilha indesejável de respostas. **R: não permitir partilha de material durante inquéritos e levar material de trabalho extra, no caso de um dos participantes não ter acesso aos materiais necessários para a realização do exercício.**
- Após terminarem a fase de diagnóstico, a autora pediu aos estudantes as suas opiniões sobre os inquéritos. Todos os participantes indicaram que nunca tinham preenchido algo semelhante. Um participante mencionou que, no geral, o inquérito era um pouco "confuso", que alguns dos "sons confundiam". Maioria dos participantes concordou que o grupo de alíneas mais difícil foi o último. A autora assumiu que os estudantes se referiam à quantidade de alíneas (no total, nove) e como facilmente se poderiam confundir as marcas entre si, tendo em conta que era necessário ouvir uma marca imediatamente a seguir a outra. Durante os inquéritos (da fase de diagnóstico e de avaliação) a autora pôde observar, também, o cansaço de alguns participantes para com o exercício. **R: reduzir número de alíneas (e duração da faixa de cada alínea) dos inquéritos do 3º ciclo, especialmente da dimensão D.**

- Os alunos do 9º ano preencheram os inquéritos da fase de avaliação somente com a supervisão do professor responsável pela Rádio Vale do Tamel, que confirmou que os inquéritos foram preenchidos como se fossem um teste de sala de aula. Posteriormente, o professor enviou os inquéritos preenchidos à autora por email. A autora preferia ter estado presente durante todas as fases, para que pudesse observar e tirar anotações sobre o modo como as atividades decorriam. No entanto, nesta situação, não foi possível, devido a incompatibilidade de horário. Adicionalmente, tal como já mencionado, os estudantes do 9º não puderam participar, de todo, na segunda atividade prática, o que poderá ter contribuído para os resultados obtidos da fase de avaliação. Estas circunstâncias imprevistas deveram-se a necessidades escolares dos alunos em questão, que estavam próximos de realizar as Provas Finais de 9º ano. **R: calendarizar mais eficazmente as atividades, de modo que não se realizem numa data tão próxima às das avaliações escolares dos alunos, ou excluir, do estudo, participantes dos anos de escolaridade em que se realizem exames nacionais.**

- Os grupos de trabalho foram selecionados pelos participantes. Na primeira atividade prática formaram-se três grupos; na segunda atividade prática formou-se apenas um. Ao todo, obtiveram-se, apenas, quatro produções sonoras finais do grupo do 3º ciclo. A autora pôde observar, também, que nos grupos com mais de três estudantes, pelos menos um dos alunos não participava tão ativamente. **R: realizar atividades com grupos de, no máximo, três estudantes, de modo a obter-se uma maior diversidade de produções sonoras finais.**

- Relativamente à reação dos participantes às atividades, a autora pôde notar um maior entusiasmo por parte dos alunos na realização da 2ª atividade em comparação à da 1ª. Da perspetiva da autora, a produção sonora resultante da 2ª atividade foi a que mais se destacou, positivamente, de todas as produções do 3º ciclo. Os participantes tiveram mais tempo, também, para a produção da narrativa sonora do que para a produção da marca sonora da rádio escolar. **R: permitir ainda mais tempo aos estudantes na produção de uma narrativa sonora (para disponibilizar mais tempo para a etapa de edição), e abordar o exercício de criação de uma marca sonora de**

um modo mais introdutório ao tema (talvez em grupo e em conjunto com a organizadora dos *workshops*).

- Os participantes não tiveram tempo para explicar as suas produções sonoras e para ouvir os trabalhos dos seus colegas. **R: reservar tempo para os participantes poderem mostrar e explicar os seus trabalhos à autora e aos outros estudantes.**

- Durante a apresentação sobre som, em que se projetaram os *slides* do Anexo 3, a autora promoveu a participação dos alunos, colocando-lhes questões e pedindo opiniões sobre as faixas sonoras que iam ouvindo durante a apresentação. Os estudantes intervieram raramente, não se verificando um entusiasmo em participar mais ativamente por parte do grupo. **R: encontrar (outros) meios que estimulem mais a intervenção e participação dos alunos durante a apresentação.**

- Na dimensão E, incluída na fase de avaliação (ver Tabela 30), a participante 3D utilizou o espaço reservado à resposta como uma oportunidade de dar a sua opinião sobre as atividades implementadas. A participante escreveu: "*Apesar do workshop ter sido interessante, não é suposto lembrar-me de uma coisa que já ouvi há um mês atrás, sendo que tenho imensos exames e ando extremamente cansada. Não me lembro das 4 práticas e sinceramente não quero saber. Uma coisa que devem melhorar na próxima vez que fizerem um workshop é o tempo. Acaba por ser uma seca quando passamos 1 hora a ver uma apresentação e a saber os tipos de som. Na nossa faixa etária gostamos de coisas práticas.*" Apesar de não ter respondido de todo à questão colocada, a resposta da participante permitiu retirar algumas conclusões importantes sobre as atividades realizadas:
 - Desde já, poderá dizer-se que (pelo menos) uma participante demonstrou um baixo grau de satisfação para com as atividades realizadas, o que poderá indicar uma falta de dinamismo nos *workshops*;
 - A participante 3D, do 9º ano, foi uma das alunas que não teve oportunidade de participar na segunda atividade prática. Isso poderá ter influenciado o

comentário da participante sobre a falta de "coisas práticas". **R: implementar mais atividades práticas.**

- Adicionalmente, a aluna exprime que "tem imensos exames" escolares e que se sente "extremamente cansada". Novamente, retira-se daqui a conclusão de que se deverá evitar incluir participantes que poderão não ter a possibilidade de participar em todas as fases do projeto ou que estejam sobrecarregados com avaliações escolares, ou, (no caso destes estudantes serem incluídos no estudo), a autora calendarizar as atividades de modo mais cuidado e antecipado.

- A participante comenta como não é suposto lembrar-se de algo que tinha ouvido no mês anterior, referindo-se ao período de tempo entre as fases de diagnóstico e de implementação (que se realizaram no dia 24 de maio) e a fase de avaliação (que se terá realizado por volta do dia 17 de junho). Tal como a autora já tinha explicado, na *Secção B5.1 - 3º Ciclo*, a fase de avaliação só poderia ser realizada, no mínimo, uma semana após a realização das atividades no primeiro dia com o 3º ciclo, para permitir a consolidação de conhecimentos apreendidos, sendo que esta "distância" de tempo entre fases era inevitável. A participante refere, ainda, que "Acaba por ser uma seca quando passamos 1 hora a ver uma apresentação e a saber os tipos de som". A percepção (inexata) do tempo decorrido poderá indicar falta de dinamismo na apresentação realizada, sendo que a apresentação durou, na verdade, cerca de 40 minutos. Tal como já concluído anteriormente, na *Secção C1.1 - 3º Ciclo*, relativo aos resultados obtidos da dimensão E, a resposta da participante 3D confirma que a apresentação sobre som não foi tão memorável ou interessante quanto a autora pretendia. **R: reduzir tempo de apresentação sobre som e encontrar meios mais dinâmicos de transmitir as informações lecionadas.**

- **R: incluir um espaço no inquérito onde os participantes possam dar a sua opinião sobre os *workshops* realizados.**

1º Ciclo

- Cada participante demorou cerca de dez minutos a completar a entrevista. A autora estimava, no mínimo, 20 minutos para cada um. A autora concluiu que poderia ter

utilizado mais do tempo disponível para alguns dos participantes clarificarem as suas respostas. **R: aproveitar todo o tempo disponibilizado para as entrevistas para motivar o participante a corrigir ou clarificar as suas respostas.**

- Cada um dos participantes realizou a entrevista individualmente. Após o término das entrevistas, as crianças dirigiam-se à sala de aula, onde tiveram contacto com outros participantes que ainda não tinham realizado a entrevista. Apesar da autora ter pedido a cada criança que não partilhasse o exercício que tinham realizado com os seus colegas, tendo em conta a idade das crianças, algumas delas poderão ter comentado as respostas com os colegas, o que poderá ter afetado alguns dos resultados obtidos. **R: evitar que os participantes tenham contacto entre si depois de realizar as entrevistas.**
- Durante as entrevistas das fases de diagnóstico e de avaliação do 1º ciclo, a autora apercebeu-se que alguns dos participantes respondiam às alíneas *b1a* e *b1b* - referentes a uma igreja e à feira de Barcelos - apressadamente, não ouvindo cada faixa atentamente até ao final. A autora pediu, várias vezes, durante as entrevistas, que as crianças ouvissem atentamente um pouco mais da faixa, sem observar uma mudança significativa no comportamento dos participantes. Esta pressa - uma agitação típica de crianças com as idades mencionadas - levou a que alguns dos participantes não conseguissem interpretar corretamente os ambientes sonoros apresentados. A faixa *b1a* tem 1m 08s de duração e a faixa *b1b* é de 1m 46s. **R: nas fases de diagnóstico e de avaliação, evitar apresentar faixas sonoras com mais de 30 segundos a participantes tão novos, e incentivar, de forma mais assertiva, os alunos a ouvirem a faixa até ao final de modo calmo e atento.**
- Tal como mencionado na *Secção C1.2 - 1º Ciclo*, a autora não pôde verificar, com certeza, se as crianças teriam conseguido compreender o conteúdo teórico que a autora lecionou durante a primeira atividade. **R: durante os *workshops*, pedir às crianças que expliquem, pelas suas próprias palavras, o conteúdo lecionado.**

- A nível de produção sonora, a autora propôs apenas um exercício onde as crianças somente podiam utilizar a sua própria voz, o que não resultou numa maior diversidade de resultados. **R: explorar e implementar outros tipos de exercícios de produção sonora para crianças.**
- No final das entrevistas da fase de diagnóstico, a autora teve oportunidade de perguntar a alguns dos participantes do 1º ciclo o que tinham achado do exercício. Grande parte dos participantes não respondeu, o que levou a autora a sugerir aos participantes que umas alíneas tinham sido mais fáceis que outras. As crianças a quem a autora colocou a questão apenas concordaram com a sugestão, não acrescentando muito mais às suas respostas. Isto fez com que a autora se apercebesse, mais uma vez, do quão sugestíveis e influenciáveis as crianças desta idade são. Por esta razão, nas suas considerações finais sobre as fases de diagnóstico e avaliação, a autora não incluiu o *feedback* dos participantes. **R: pedir *feedback* sobre o exercício realizado nas entrevistas a todos os participantes envolvidos, sem que a autora interfira, de modo algum, na resposta.**

D1.2 - Escolhas Metodológicas

Nesta secção, a autora enuncia as limitações metodológicas que conseguiu identificar ao longo do projeto. Seguiu-se a mesma estrutura que na *Secção D1.1*. Vários dos pontos seguidamente apresentados se referem ao conteúdo da *Secção A2.2 - Literacia Sonora: Como medir?*.

- A primeira limitação metodológica que se encontra é relativa aos parâmetros de literacia sonora definidos na *Secção A2.2*. Tal como explícito na Tabela 1, os parâmetros definidos para este projeto foram: consciência sonora, memória sonora, escuta ativa e produção sonora. Os parâmetros foram definidos pela autora, sendo que esta se baseou no conhecimento adquirido na disciplina de Sonoplastia e na definição de literacia sonora de Shannon Bolen ⁵¹. A questão que se levanta, aqui, é quanto destes parâmetros correspondem, verdadeiramente, às diferentes capacidades de escuta. A autora questiona, por exemplo, se a consciência e memória sonora não serão, na verdade, o mesmo parâmetro com duas definições distintas. Na dimensão D, o que se

⁵¹ Educadora de música e autora do site: <http://soundliteracy.weebly.com/what-is-sound-literacy.html>

pretendia avaliar era o nível de memória sonora; no entanto, poderá argumentar-se que quando os participantes tentavam lembrar-se de qual o produto mediático a que a marca sonora se referia, estavam a solicitar, simultaneamente, aquilo a que neste projeto a autora se refere como consciência sonora, a capacidade para racionalizar e situar sons. A outra questão que se impõe, é se os quatro parâmetros definidos neste projeto serão os únicos parâmetros existentes na avaliação de níveis de literacia sonora, tendo em conta a escassez de informação sobre o tema. **R: debater o tópico de literacia sonora mais amplamente e encontrar mais literatura relacionada com o tema.**

- A segunda questão que se levantou foi em relação ao método de cotação de respostas obtidas das fases de diagnóstico e avaliação. No geral, pretendia-se simplificar o processo de cotação ao máximo, não se baseando o processo em nenhum método anteriormente experimentado (que seja do conhecimento da autora). Tal como já explicado anteriormente, o processo de cotação partia do número de respostas corretas por alínea, sendo que quanto maior o número de respostas corretas, menor o número de pontos associados à alínea. Mesmo tendo cumprido o seu propósito, um problema observado neste processo foi como as respostas classificadas como parcialmente corretas não eram levadas em consideração. Ou seja, se em dez respostas obtidas, uma alínea estava correta e outras nove parcialmente corretas, esta alínea valeria o mesmo número de pontos que uma alínea que obteve uma resposta correta e nove erradas. Afirmar-se que, neste exemplo, ambas as alíneas apresentam exatamente o mesmo grau de dificuldade, não seria correspondente à realidade, sendo que, no primeiro exemplo, nove dos participantes demonstravam uma ideia vaga sobre qual a resposta totalmente correta, ao contrário do segundo exemplo, em que os participantes não demonstravam ter, de todo, uma resposta minimamente adequada. **R: explorar outros métodos de cotação de respostas.**
- Partindo-se do ponto anterior, a autora identificou, igualmente, um problema relativo ao processo de classificação de respostas. Tal como já referido, as respostas foram classificadas como corretas, parcialmente corretas ou erradas. O problema que se observou, aqui, foi a base que a autora utilizou para definir aquilo que considerava

correto, parcialmente correto e errado. A autora baseou-se na sua própria percepção sonora de cada faixa, o que, desde logo, apresenta um obstáculo na classificação justa de respostas. Pode verificar-se a manifestação deste problema nos resultados da alínea *b1d* da fase de avaliação do 3º ciclo, em que a autora nunca teria considerado a maioria das respostas, que foram "hospital" e "centro de saúde", como parcialmente corretas; no entanto, tendo em conta a prevalência com que este tipo de resposta apareceu durante os inquéritos, a autora concluiu que não era correto (ou sensato), contradizer a percepção sonora de sete alunos, com idades e experiências distintas, contra a sua própria percepção que, apesar de mais experiente com o tema, era apenas uma. **R: explorar outros métodos de classificação de respostas e, tal como já referido, procurar mais literatura sobre o tópico de literacia sonora.**

- Tal como já mencionado, a alínea relativa à faixa sonora de uma igreja, a alínea *b1d* na fase de avaliação do 3º ciclo e a alínea *b1a* das entrevistas do 1º ciclo, revelou um grau de ambiguidade demasiado alto, o que resultou num número de respostas incorretas superior ao desejável. Ao realizar-se a gravação e a edição desta faixa, não era óbvio para a autora que o ambiente sonoro em questão poderia apresentar tal problema. Isto levou a autora a considerar que deveria ter sido realizado um teste prévio das faixas sonoras para entender qual o seu nível de identificabilidade. **R: testar o grau de identificabilidade (dos sons) das faixas sonoras das fases de diagnóstico e de avaliação antes de as implementar.**
- Pôde observar-se uma redução no nível de desempenho de todos os participantes do 3º ciclo da fase de diagnóstico para a fase de avaliação, ou seja, o nível medido de literacia sonora do 3º ciclo reduziu da primeira para a última fase. A autora apontou duas razões pelas quais se poderá ter verificado uma redução de desempenho na fase de avaliação:
 - O estado de espírito dos participantes durante o preenchimento dos inquéritos da fase de avaliação poderá não ter sido tão recetivo. Deverá levar-se em conta o cansaço dos alunos, já mencionado na *Secção D1.1 – As Atividades de Som* e, de igual modo, os resultados mais baixos poderão ter sido fruto de uma falta de interesse geral perante um exercício que já tinham realizado na fase de diagnóstico;

- A adição de novas faixas sonoras na fase de avaliação poderá ter sido uma falha na medição de níveis de literacia sonora. Inicialmente, a autora tinha considerado utilizar as mesmas faixas sonoras para ambas as fases, tal como foi realizado para a medição de níveis de literacia sonora do grupo do 1º ano. No entanto, a autora desejava ter a maior diversidade de sons possível nos inquéritos do 3º ciclo para ter um maior número de opções que pudesse explorar durante a análise qualitativa de respostas. Isto poderá ter afetado negativamente a comparação justa de resultados de cada fase, sendo que a redução de desempenho poderá ter-se devido à inclusão de faixas sonoras mais complexas de interpretar do que as faixas utilizadas na fase de diagnóstico. **R: utilizar as mesmas faixas sonoras para a fase de diagnóstico e de avaliação.**

- o Em algumas das faixas comuns à fase de diagnóstico e de avaliação do 3º ciclo (e do 1º), pôde observar-se uma redução de desempenho, ou seja, alguns dos estudantes indicaram a resposta correta durante a fase de diagnóstico, mas erraram na resposta relativa à mesma faixa sonora durante a fase de avaliação. Pode tomar-se como exemplo a resposta do participante 3A às alíneas *b2a*, as respostas dos participantes 3G e 3I às alíneas *d1* e as respostas dos alunos 1C e 1I às alíneas *b1b*. Nos resultados obtidos do grupo do 1º ano, pôde observar-se um aumento no desempenho de cinco dos participantes (1C, 1G, 1H, 1I e 1K) da fase de diagnóstico para a de avaliação. Ao observar o aumento na pontuação final destes participantes, a autora concluiu, apressadamente, que a implementação de atividades sobre som teria surtido efeito neste grupo de estudantes. Contudo, observou-se, novamente, que alguns destes cinco participantes, nas mesmas alíneas, acertavam na fase de diagnóstico, mas erravam na fase de avaliação. Neste caso, o aumento de pontuação final devia-se a alguns destes cinco alunos acertarem, na fase de avaliação, em alíneas com um maior grau de dificuldade (ou seja, que valiam mais pontos). Não se pode afirmar, portanto, que o nível medido de literacia sonora destes participantes do 1º ano terá necessariamente aumentado de uma fase para a outra. Estas particularidades levaram a autora a questionar qual o grau de veracidade do método de medição de literacia sonora utilizado neste projeto. Reitera-se que a atitude dos participantes durante a fase de avaliação

poderá não ter sido tão recetiva, por razões já anteriormente mencionadas, o que poderá ter afetado os resultados obtidos.

- Para a dimensão D das entrevistas do 1º ciclo, a autora utilizou apenas marcas televisivas. Como se pôde observar nos resultados obtidos das entrevistas com o 1º ciclo, a dimensão D não obteve o resultado que a autora esperava, obtendo-se, na maioria, respostas erradas e em branco. Durante as entrevistas da fase de avaliação, a autora teve oportunidade de questionar dois participantes sobre qual o tipo de *media* que mais consumiam. Os participantes responderam que tinham por hábito ver alguns canais de televisão (não referindo quais), séries no Youtube e Netflix (especificamente, a série *Carinha de Anjo* ⁵²). Na seleção de sons para as entrevistas com o 1º ciclo, a autora selecionou quatro produtos televisivos: Zig Zag, RTP2, Canal Panda e TVI. Estes produtos mediáticos foram selecionados tendo em conta a idade dos participantes, sendo que a autora assumiu que seriam programas e canais de televisão frequentemente visitados no ambiente familiar das crianças. Isto demonstrou-se um problema, tendo em conta que a dimensão D pretendia avaliar o nível de memória sonora dos participantes; maioria das crianças demonstraram desconhecer a marca sonora e não, necessariamente, não se lembrarem a que marca a faixa sonora se referia. A autora foi capaz de perceber isto devido a algumas das expressões faciais de alguns participantes durante as entrevistas, que apresentaram uma expressão neutra perante vários dos sons apresentados na dimensão D. **R: investigar mais minuciosamente, através de metodologias etnográficas, sobre quais os produtos mediáticos presentes no quotidiano dos participantes envolvidos no estudo.**
- Mesmo não sendo o principal objetivo da medição dos níveis de literacia sonora dos participantes neste estudo, a autora considerou que teria sido interessante realizar uma breve análise dos resultados de cada grupo por dimensão medida (A, B, C e D). Deste modo, poderia recorrer-se à comparação entre os resultados obtidos (por dimensão) de cada grupo e gerar-se um discurso benéfico às considerações finais sobre o estudo de

⁵² Telenovela brasileira.

literacia sonora. **R: Incluir estudo dos resultados obtidos por dimensão (A, B, C e D).**

D1.3 - Observações da Autora

Nesta secção, a autora descreve algumas das suas reflexões sobre os resultados obtidos. As reflexões realizadas nesta secção não respondem ao objeto de estudo principal, tratando-se, apenas, de algumas considerações que a autora pôde ir realizando ao longo do *Capítulo C - Ouvindo o 1º e 3º Ciclo: a avaliação*.

Uma das primeiras reflexões que a autora pôde realizar originou-se a partir do resultado obtido da alínea *d4* da fase de diagnóstico do 3º ciclo, referente à marca sonora da plataforma *Netflix*, em que se pôde observar o maior número total de respostas corretas de todas as alíneas (à exceção da dimensão C) dos inquéritos do 3º ciclo. Ao analisar tais dados, a questão que se coloca é de que forma é que uma marca sonora se torna memorável; se terá a ver com a quantidade de vezes que é apresentada ao ouvinte no seu dia-a-dia, se com a qualidade da “musicalidade” do som apresentado, ou com aquilo que o ouvinte sente ou associa à marca quando a ouve. A plataforma *Netflix* é um serviço *streaming* de filmes e séries que, facilmente, se associa a momentos de lazer. Talvez a maioria dos participantes não tenha sido capaz de identificar corretamente a marca por lhes ser familiar, mas sim pelas memórias de entretenimento (positivas) que o som da marca despoletou no grupo. Neste ponto, tendo em conta os resultados obtidos dos inquéritos, apenas se poderá especular. A autora crê, presentemente, - um tema que se sujeita a uma investigação mais aprofundada - que o que torna uma marca sonora memorável é o cruzamento de todos os fatores descritos anteriormente.

A segunda reflexão que a autora pôde realizar é relativa ao grau de identificabilidade de um registo sonoro. Reitera-se que a autora, tal como para as faixas utilizadas para a dimensão D, selecionou os ambientes sonoros de acordo com o que lhe parecia mais provável os participantes reconhecerem. Entende-se, aqui, de novo, uma necessidade por uma investigação etnográfica prévia, que esclareça quais os sons com que os participantes lidam no seu quotidiano. Refere-se, novamente, para servir de exemplo, a faixa referente a um ambiente sonoro de uma igreja⁵³. Assumiu-se que este era um espaço que os participantes frequentavam habitualmente ou pontualmente (deverá ter-se em conta esta especulação ao ler-se a reflexão seguidamente apresentada). No momento de gravação desta faixa, a

⁵³ [Faixa sonora da Igreja](#) (alínea b1d, avaliação, 3º ciclo & alínea b1a, diagnóstico e avaliação, 1º ciclo)

autora entendeu-a como minimamente reconhecível aos ouvidos dos participantes - algo que não se verificou nos resultados obtidos dos grupos do 3º e 1º ciclo - não se considerando que o ambiente sonoro em questão poderia ser interpretado como um ambiente hospitalar. Daqui, surgiu a questão de quais são os fatores que, exatamente, definem o grau de identificabilidade de um registo sonoro. No ambiente sonoro de uma igreja, a autora concluiu que seria necessária uma "paisagem sonora" mais detalhada para se poder identificar o local com precisão. Ao tentar listar os sons que complementassem esta paisagem, a autora apercebeu-se de que os sons necessários para tal eram escassos, e aqueles que se incluíam no ambiente sonoro em questão tornavam a faixa demasiado óbvia (como por exemplo, um excerto do discurso de um padre ou o público da missa a clamar "amém"). Aqui, a autora encontrou, também, um dilema: como produzir faixas sonoras apropriadas ao tipo de estudo realizado sem que estas sejam excessivamente vagas ou, por outro lado, demasiado óbvias. Não é, portanto, completamente claro para a autora, quais são os fatores que definem um registo sonoro como minimamente (e corretamente) interpretável. Já relativamente à interpretação sonora de cada indivíduo, questiona-se o quanto desta interpretação é influenciada não pela perceção dos atributos sonoros, mas sim por características como a memória pessoal, o ambiente cultural e a experiência familiar do indivíduo em questão.

De seguida, refletiu-se sobre os resultados obtidos da dimensão C das fases de diagnóstico e avaliação. Reitera-se que, nos resultados das fases de diagnóstico e de avaliação do 3º ciclo, se verificou uma facilidade, por parte dos participantes, em identificar os sons dos pastores e das ovelhas na faixa *Anda la!*⁵⁴ de Duncan Whitley (da dimensão C). Refere-se, novamente, que ao adicionar-se o número de respostas corretas obtidas de ambas as fases, (por alínea), poderá entender-se que a alínea *c5*, referente ao som de um animal, e a alínea *c6*, que se referia ao zumbido de uma mosca, foram as alíneas que obtiveram o menor número de respostas corretas nesta dimensão. A primeira vez em que a autora teve oportunidade de ouvir a faixa sonora da alínea C, que ocorreu no contexto de uma aula de Sonoplastia durante o curso de mestrado, a autora e outros estudantes participantes no exercício, com idades compreendidas entre os 20 e 30 anos, demonstraram, no geral, tal como os estudantes do 3º ciclo, uma maior dificuldade em identificar os sons das alíneas *c5* e *c6*. Adicionalmente, pôde observar-se que nos grupos do 3º e 1º ciclo, durante a interpretação da narrativa de Whitley, algumas das crianças referiram "chuva" - tal como alguns dos participantes do 3º ciclo - em relação ao registo sonoro que a autora acredita que seja proveniente de um riacho. Tal como já mencionado na *Secção C1.2 - 1º Ciclo*,

⁵⁴ "Anda la!" de Duncan Whitley: <https://soundcloud.com/duncan-whitley/anda-la-rosa>

é interessante observar-se como a interpretação sonora de crianças de seis e sete anos é semelhante à de jovens adolescentes. Tendo em conta a diferença de idades entre os participantes do 1º ciclo, 3º ciclo e os estudantes de mestrado, a autora questionou-se sobre qual a relação entre a idade e o nível de literacia sonora de um determinado indivíduo, ou se esta relação é, de todo, existente e/ou relevante em estudos sobre literacia sonora.

Durante a análise dos resultados do 1º ciclo, a autora contava, previamente, com que a faixa referente a uma ficha a ser colocada numa tomada ⁵⁵ não fosse identificável pelo grupo dos mais novos, sendo que, à partida, não seria um objeto com que os participantes estivessem familiarizados. No entanto, como se pode observar nos resultados da fase de diagnóstico do 3º ciclo, (assumindo-se que objetos como fichas e/ou tomadas sejam mais comuns na vida de um adolescente), apenas um estudante identificou, corretamente, o som da alínea correspondente. A autora questionou-se, mais uma vez, qual o papel que o “fator idade” desempenha neste estudo, e surgiu, simultaneamente, a dúvida sobre qual a influência que o grau de familiarização com uma determinada fonte sonora tem na capacidade para identificar, corretamente, essa mesma fonte.

A última questão sobre qual a autora refletiu foi qual o grau de impacto dos *workshops* nos resultados obtidos na fase de avaliação. Tal como explicado na *Secção B5) Falemos sobre som!*, os *workshops* deveriam abranger tópicos e atividades que se traduzissem nas categorias de escutar, compreender e criar sons, respetivamente, de modo que incitassem um desenvolvimento nas capacidades analisadas durante as fases de diagnóstico e avaliação. É difícil compreender qual o grau de importância (se existente) que as atividades implementadas tiveram no desempenho dos estudantes durante a fase de avaliação. Esta dificuldade deve-se, maioritariamente, aos problemas observados no modelo de medição de literacia sonora utilizado neste projeto, que impossibilitam uma visão mais clara sob o impacto das atividades realizadas.

D2) Conclusão

A questão de investigação que se propunha neste projeto era se a implementação de várias atividades sobre som num grupo de jovens e crianças resultaria num aumento de literacia sonora nos mesmos. Após a conclusão de todo o projeto e a análise de resultados, pode concluir-se que, de acordo

⁵⁵ [Faixa sonora da ficha/tomada](#) (alíneas a4, diagnóstico e avaliação, 1º ciclo & alínea a2, diagnóstico, 3º ciclo)

com os parâmetros e definição de literacia sonora utilizados neste projeto, a implementação de várias atividades sobre som:

- Não resultou num aumento de níveis de literacia sonora no grupo do 3º ciclo;
- Resultou num ligeiro aumento de níveis de literacia sonora no grupo do 1º ciclo.

Ao enunciar a questão de investigação, a autora esperava que as atividades de som implementadas resultassem num aumento de literacia sonora em ambos os grupos, o que, claramente, não se observou no grupo do 3º ciclo. Este resultado poderá dever-se a várias razões, como já explorado em secções anteriores.

Mesmo não sendo possível responder-se à questão de investigação deste projeto do modo que a autora antecipava, tendo em conta os resultados obtidos, não é correto afirmar-se, de igual forma, que as atividades realizadas ao longo de todas as fases não resultaram em alguns aspetos benéficos para o grupo de estudantes envolvidos. Durante a implementação de todas as atividades sobre som planeadas, os participantes tiveram um contacto mais aprimorado com o tema, permitindo-lhes compreender e explorar outras potencialidades e características relativas à arte sonora. Tal como se explica na *Secção A1.3 - Enunciação da questão de investigação*, o objeto de estudo deste projeto de ação focou-se na tentativa de sensibilização das crianças e jovens ao som, ou seja, na estimulação do desenvolvimento de literacia sonora nos participantes. O pretendido, essencialmente, era apresentar aos participantes todas as dimensões que o som pode tomar, e a sua potencialidade, desde a sua utilidade como ferramenta de produção audiovisual à sua vertente mais artística. A autora considera, tendo em conta a informação lecionada e as produções realizadas pelos participantes durante os *workshops*, que este objetivo foi cumprido.

Ainda na *Secção A1.3 - Enunciação da questão de investigação*, explica-se como este projeto visava outros objetivos secundários, tais como, compreender a importância da escuta, capacitar os estudantes na criação de composições sonoras, reforçar as competências necessárias para um maior grau de literacia sonora e estimular os estudantes a participarem mais ativamente na rádio escolar. No geral, a autora considera que estes objetivos secundários foram atingidos. Durante os *workshops*, a autora promoveu a utilização de som enquanto veículo de expressão artística, de modo que, mais tarde, os participantes pudessem reaproveitar tais ferramentas para as suas produções para a rádio escolar. A autora não pôde verificar, com certeza, se os tipos de atividades realizadas terão, necessariamente, contribuído para um envolvimento mais ativo dos estudantes na rádio escolar; poderá afirmar-se, no

entanto, que as atividades implementadas poderão ter contribuído para que - tendo em conta os “resultados audíveis” dos *workshops* - os estudantes abordassem as suas produções sonoras de modo mais diversificado. Os *workshops* tiveram, também, uma manifestação positiva na consciencialização dos participantes para a escuta, na produção de peças sonoras e na exploração do relacionamento entre a escuta e a memória (e imaginação, para o 1º ciclo). Desta implementação, pôde observar-se que o grupo do 3º ciclo revelou um bom grau de competência funcional e, em contraste, uma carência a nível de compreensão do som enquanto veículo narrativo. A autora conclui que, dos *workshops* realizados com o 3º ciclo, deveria ter-se permitido mais tempo para um debate mais interativo e dinâmico sobre os diversos tipos de som e como estes desempenham funções (narrativas e expressivas) diferentes. Para o 1º ciclo, a autora concluiu que era necessário encontrarem-se outros meios de produção sonora, que permitissem às crianças explorar mais da vertente de criação de conteúdo áudio.

Da perspetiva da autora, o aspeto mais proveitoso do projeto de intervenção-ação desenvolvido é relativo à exploração de métodos de medição de níveis de literacia sonora. Tal como já mencionado, o conteúdo sobre o tema de literacia sonora é escasso, o que exigiu uma maior capacidade de conceptualização do desenho metodológico utilizado no projeto. O desenho metodológico que a autora definiu, ainda que com limitações, é o elemento que se considera o mais frutífero de todo o projeto, sendo que apresenta um formato que possibilita a medição de níveis de literacia sonora. Os formatos de medição e cotação utilizados neste projeto não foram descritos de modo a serem interpretados como formatos fechados sob o tema, mas sim como aberturas à exploração sobre o tópico principal. Intencionou-se, ao produzir este documento, a promoção da crítica aos métodos utilizados no projeto (e a sua conseqüente reformulação), de modo a estabelecer-se, futuramente, um método e formato de medição de níveis de literacia sonora mais completo e eficaz.

Simultaneamente, autora pôde entender qual o seu próprio papel durante todo o processo de desenvolvimento do projeto e anotar algumas das suas limitações e superações pessoais perante alguns momentos desafiantes. Uma das maiores dificuldades com que a autora se confrontou foi durante os momentos de interação com os alunos do 3º e 1º ciclo, em que sentiu uma maior exigência na capacidade de adaptação às respostas e comportamentos dos alunos durante as apresentações. Sendo que prefere trabalhar, usualmente, sob um plano previamente definido, a autora debateu-se com a habilidade de conduzir o discurso de modo harmonioso, visto que este teria de ser adaptado às necessidades observadas no grupo de estudantes. No entanto, não se encontraram apenas dificuldades, encontrou-se, de igual modo, uma experiência enriquecedora. No contexto deste projeto, a autora teve

oportunidade, pela primeira vez na sua vida, de interagir com um grupo de crianças do 1º ano de escolaridade. De modo surpreendentemente agradável, durante o programa que desenvolveu para os alunos do 1º ciclo, a autora apercebeu-se que se tratava de uma atividade que teria gosto em repetir no futuro, sendo que pôde reparar uma motivação e entusiasmo invulgares em si mesma durante a experiência. No geral, os momentos de interação com todos os participantes revelaram-se os mais produtivos para o próprio crescimento pessoal da autora, talvez pelo desafio que representavam e/ou por proporcionarem uma experiência totalmente nova, da qual a autora pôde retirar as suas próprias conclusões. Este projeto de ação teve uma intervenção ativa num contexto real, que a autora considera que tenha sido enriquecedora para todos os envolvidos, (nomeadamente a investigadora, os docentes da escola e, em especial, os alunos) promovendo, desta forma, futuras colaborações entre instituições da Universidade do Minho e escolas que se demonstrem interessadas neste tipo de implementações académicas.

Em suma, do projeto realizado, conclui-se que, apesar dos resultados finais não se terem revelado de acordo com as expectativas, o desenvolvimento deste estudo resultou no surgimento de outros temas (e questões) importantes, nomeadamente, a produção de mais conteúdo sobre uma vertente desvalorizada da área do audiovisual, uma breve exploração sobre métodos de medição de níveis de literacia sonora e a implementação de atividades sobre som num grupo de estudantes que nunca teria tido um contacto mais aprofundado com tal. Ao olhar para todo o projeto desenvolvido, a autora considera-o uma experiência benéfica, tanto a nível académico como a nível pessoal, no qual poderá basear-se, futuramente, para a produção de novo conteúdo sobre o tema, de modo a aprofundar e aprimorar o tópico de literacia sonora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bolen, S. (s.d.). *what is sound literacy?* SOUNDLITERACY.ORG. <http://soundliteracy.weebly.com/what-is-sound-literacy.html>
- bYou. (2020). <https://www.byou.ics.uminho.pt/resumo/>
- Chion, M. (2008). *A Audiovisão Som e Imagem no Cinema*. Texto & Grafia, Lda.
- Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina, S.A.
- Diegues, V. (2009, dezembro 26). Rádio Vale do Tamel. <http://radiovaledotamel.blogspot.com/2009/12/nota-de-abertura.html>
- Directiva 2007/65/CE do Parlamento Europeu e do Conselho. (2007, dezembro 11). *Jornal Oficial da União Europeia*.
- Gonçalves, P. M. (2002, maio 15). *Portugueses confiam mais na televisão do que na rádio e na imprensa*. Publico. <https://www.publico.pt/2002/05/15/jornal/portugueses-confiam-mais-na-televisao-do-que-na-radio-e-na-imprensa-170517>
- Hagler, G. (2012). *Step-by-Step Experiments with Sound*. United States of America: The Child's World.
- Hendy, D. (2013). *Noise A Human History of Sound and Listening*. Londres, Grã-Bretanha: Profile Books.
- Jacobs, F. (2006, julho 27). iPod Radios. *JacoBLOG*. https://jacobsmedia.typepad.com/jacobs/2006/07/ipod_radios.html
- Pimentel Jr., R. (2007, novembro 5). *COMO FUNCIONA O TELEFONE DE COPOS?* Ciência Hoje das Crianças. <https://chc.org.br/acervo/como-funciona-o-telefone-de-copos/>
- Lopes , P., Pereira, S., Moura, P., & Carvalho, A. (2015, setembro - dezembro). Avaliação de Competências de Literacia Mediática. (F. G. Junior, Ed.) *Revista Observatório*, 1, 42-61.
- Lopes, M. (2016, agosto 23). *Portugueses confiam mais na rádio e televisão do que na imprensa*. Publico. <https://www.publico.pt/2016/08/23/sociedade/noticia/em-que-meio-de-comunicacao-social-confiamos-mais-1742077>
- Meneses, J. P. (2011). Os jovens e a rádio (em Portugal): Uma geração perdida? *Observatorio*, 5.

- Pereira, S., & Moura, P. (2022, dezembro 20). Assessing media literacy competences: Reflections and recommendations from a quantitative study. *Journal of Media Literacy Education*, 14.
- Pereira, S., Pinto, M., & Moura, P. (2015). *Níveis de Literacia Mediática: Estudo Exploratório com Jovens do 12^o ano*. Braga, Portugal: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade Universidade do Minho.
- Stocker, M. (2013). *Hear where we are*. Langunitas, Califórnia, EUA: Springer.
- Tejkalova, A., Gheorghiev, O., Supa, M., & Nainova, V. (2021, dezembro 23). Children and the Radio: Who Should Listen to Whom? *Taylor and Francis Online*.
- Voegelin, S. (2010). *Listening to Noise and Silence*. Continuum.
- Whitley, D. (2014). *Duncan Whitley Anda la!* SoundCloud. https://soundcloud.com/duncan-whitley/anda-la-rosa?si=635aef647717411ca1a222be95205a4c&utm_source=clipboard&utm_medium=text&utm_campaign=social_sharing

ANEXOS

Anexo 1- Modelo de inquérito da fase de diagnóstico do 3º Ciclo



Projeto de Ação: Literacia sonora entre estudantes do 1º e 3º Ciclo: um estudo de caso

Fase de Diagnóstico

Questionário de Alunos do 3º Ciclo

Indica, por favor, o/a teu/tua:

NOME: _____

IDADE: _____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____

TURMA: _____

Desde já, agradecemos-te por consentires em participar neste projeto de ação 😊

Para este exercício, é de máxima importância que não partilhes e/ou debatas nenhuma das tuas respostas com os teus colegas, pois poderá afetar os resultados obtidos do questionário.

Este questionário pretende avaliar os teus níveis de literacia sonora. Recordamos-te que este projeto se insere dentro da área da investigação e que, portanto, necessitamos que as tuas respostas sejam o mais diretas e sinceras possível. Se não souberes algo, não tenhas vergonha e/ou não fiques nervoso/a, responde aquilo que te parece fazer mais sentido de acordo com as questões colocadas. Pedimos-te, também, uma escrita legível e que não deixes nenhuma resposta em branco.

Introdução ao Exercício

À medida que preencheres este questionário vais poder ouvir várias faixas de som. O que se pretende com este questionário é que respondas às questões de acordo com aquilo que ouves. Cada faixa sonora é respetiva a uma alínea; em cada alínea encontrarás uma questão à qual deves responder. Irás encontrar 4 grupos de questões diferentes (A,B,C e D). Serão dados exemplos em cada alínea.

Qualquer dúvida que te surja poderás perguntar à organizadora dos workshops.

Diverte-te! 😊

A) Qual é o objeto a que este som se refere?

Exemplo: “máquina de lavar”, “relógio”

a1)

a2)

B1) Qual é o local a que este áudio se refere?

Exemplo: Se ouvisses baloiços e crianças a brincar, a resposta correta seria “parque infantil”

b1a)

b1b)

b1c)

b1d)

B2) A que horas/altura do dia se refere este áudio?

Exemplo: se ouvisses sons noturnos, a resposta seria “noite” ou “depois das 20:00h”

b2a)

b2b)

C) Indica todos os sons que consegues identificar nesta faixa sonora.

Exemplo: se ouvisses uma faixa sonora relativa a uma praia, as respostas corretas seriam “ondas do mar”, “gaiotas”, “pessoas a jogar”, “vento” etc.

Nota: presta atenção a todos os sons, até mesmo os mais suaves e de curta-duração.

D) Qual é o produto mediático ou marca a que este som se refere?

Exemplo: "McDonald's", "AUDI", "megahits"

d1)

d2)

d3)

d4)

d5)

d6)

d7)

d8)

d9)

Depois de terminares entrega este documento à organizadora do workshop, por favor.

Obrigada pela tua participação ☺ !

Anexo 2 - Modelo de inquérito da fase de avaliação do 3º Ciclo



Projeto de Ação: Literacia sonora entre estudantes do 1º e 3º Ciclo: um estudo de caso

Fase de Avaliação

Questionário de Alunos do 3º Ciclo

Indica, por favor, o/a teu/tua:

NOME: _____

IDADE: _____

ANO DE ESCOLARIDADE: _____

TURMA: _____

Desde já, agradecemos-te por consentires em participar neste projeto de ação 😊

Para este exercício, é de máxima importância que não partilhes e/ou debatas nenhuma das tuas respostas com os teus colegas, pois poderá afetar os resultados obtidos do questionário.

Este questionário pretende avaliar os teus níveis de literacia sonora. Recordamos-te que este projeto se insere dentro da área da investigação e que, portanto, necessitamos que as tuas respostas sejam o mais diretas e sinceras possível. Se não souberes algo, não tenhas vergonha e/ou não fiques nervoso/a, responde aquilo que te parece fazer mais sentido de acordo com as questões colocadas. Pedimos-te, também, uma escrita legível e que não deixes nenhuma resposta em branco.

Introdução ao Exercício

À medida que preencheres este questionário vais poder ouvir várias faixas de som. O que se pretende com este questionário é que respondas às questões de acordo com aquilo que ouves. Para os 4 grupos de questões diferentes (A,B,C e D) o procedimento é o seguinte: cada faixa sonora é respetiva a uma alínea; em cada alínea encontrarás uma questão à qual deves responder. Serão dados exemplos em cada alínea. Este procedimento não se aplica a alínea E.

Qualquer dúvida que te surja poderás perguntar à organizadora dos workshops.

Diverte-te! 😊

A) Qual é o objeto a que este som se refere?

Exemplo: “máquina de lavar”, “relógio”

a1)

a2)

B1) Qual é o local a que este áudio se refere?

Exemplo: Se ouvisses baloiços e crianças a brincar, a resposta correta seria “parque infantil”

b1a)

b1b)

b1c)

b1d)

B2) A que horas/altura do dia se refere este áudio?

Exemplo: se ouvisses sons noturnos, a resposta seria “noite” ou “depois das 20:00h”

b2a)

b2b)

C) Indica todos os sons que consegues identificar nesta faixa sonora.

Exemplo: se ouvisses uma faixa sonora relativa a uma praia, as respostas corretas seriam “ondas do mar”, “gaivotas”, “pessoas a jogar”, “vento” etc.

Nota: presta atenção a todos os sons, até mesmo os mais suaves e de curta-duração.

D) Qual é o produto mediático ou marca a que este som se refere?

Exemplo: “McDonald's”, “Audi”, “megahits”

d1)

d2)

d3)

d4)

d5)

d6)

d7)

d8)

d9)

E) Quais são as 4 práticas no exercício de “escuta profunda” de Pauline Oliveros?

Nota: A alínea E não é correspondente a uma faixa sonora.

Depois de terminares entrega este documento à organizadora do workshop, por favor.

Obrigada pela tua participação 😊 !

Anexo 3 - Slides PowerPoint apresentados ao 3º Ciclo

Nota: os slides 11, 12 e 14 contêm links de acesso às faixas sonoras correspondentes.

O Anexo 4 contém os guiões dos textos mencionados no slide 16.



bYou  **DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO**
Linha 1500-014-4010
F 20200-014-01010

**LITERACIA SONORA ENTRE ESTUDANTES
DO 1º E 3º CICLO: UM ESTUDO DE CASO**



Maria Daniela
Mestrado em Ciências da Comunicação:
Audiovisual e Multimédia



ATIVIDADE 1 | INQUÉRITO DIAGNÓSTICO



1º Conectem fones aos vossos computadores

2º Acedam à pasta "Diagnóstico"
Dentro da pasta encontrarão várias faixas sonoras (b1, d4, a2, etc.)

3º Leiam o enunciado que vos foi dado em papel

4º Podem começar a preencher :)



O que acharam do primeiro exercício?

Foi fácil ou difícil?

Houve algo que vos surpreendeu?

Já tinham feito algo semelhante?

OBJETIVOS DO WORKSHOP



Pretende promover uma maior sensibilidade sonora.

O espaço, tempo e dimensão do som.

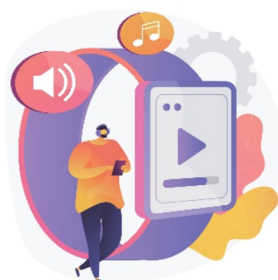
1

O que é a literacia?

Então... **o que é a literacia sonora?**



2



A literacia sonora é a **capacidade de ouvir, criar e compreender sons** dentro de uma ampla gama de contextos.

3

Ouvir vs Escutar

ouvir

captação de sons pelo ouvido

não requer especial atenção

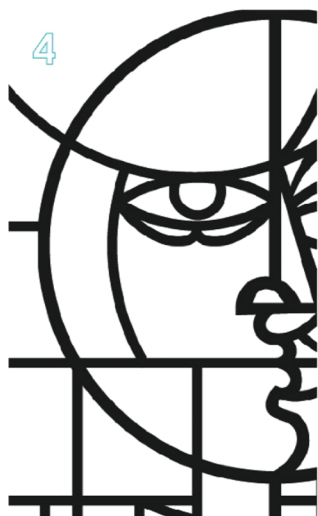
escutar

compreender aquilo que se ouve

exige atenção por parte do ouvinte



4



EXERCÍCIO ESCUTA PROFUNDA de Pauline Oliveros

Resposta mental
Resposta emocional
Resposta física
Reflexão

5

EXERCÍCIO ESCUTA PROFUNDA
de Pauline Oliveros

RESPOSTA MENTAL

já tinha ouvido?
longe/perto?
tem algum padrão?

...



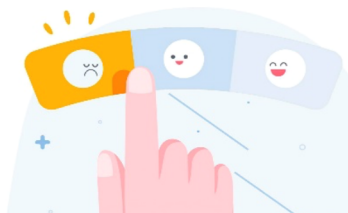
6

EXERCÍCIO ESCUTA PROFUNDA
de Pauline Oliveros

RESPOSTA EMOCIONAL

que sentimentos me invadiram?
as variações no som alteraram as emoções sentidas?
evocou memórias?

...



7

EXERCÍCIO ESCUTA PROFUNDA
de Pauline Oliveros

RESPOSTA FÍSICA

notei alguma reação física?
houve alteração de respiração/ batimento cardíaco?
gerou suores ou arrepios?

...



8



EXERCÍCIO ESCUTA PROFUNDA de Pauline Oliveros

REFLEXÃO

o que aprendi sobre mim?
o que aprendi sobre o mundo?

...

9

3 Tipos de Som

Antropofonia

sons emitidos
por humanos
ou por objectos
construídos por
humanos

Grunhido
Carro
Caminhar

Geofonia

conjunto de sons
da natureza
emitidos por fontes
não biológicas

Mar
Vento
Derrocada

Biofonia

conjunto de sons
emitidos por fontes
biológicas não
humanas

Pássaros
Grilos
Golfinhos

10

CONSEGUEM DAR-ME ALGUNS EXEMPLOS DE ANTROPOFONIA, GEOFONIA E BIOFONIA?

Antropofonia

Carros, passos, telemóvel

Geofonia

Mar, vento

Biofonia

Pássaros, grilos

11  [LINK DA FAIXA SONORA*](#)

VAMOS OUVIR ALGUNS EXEMPLOS

Resposta mental

Já tinhas ouvido antes?

Resposta emocional

Quais as emoções?

Resposta física

Batimento cardíaco? Respiração?

Reflexão

Conclusões?

Antropofonia

Carros, passos, telemóvel

Geofonia

Mar, vento

Biofonia

Pássaros, grilos

**Todos os sons utilizados nesta faixa foram retirados do Youtube.*



13

Narrativa Sonora

contar uma história utilizando apenas som

Parece-vos uma boa forma de contar histórias?

Quais os sentimentos que transmite?



14 LINK DA FAIXA SONORA



O QUE É UMA MARCA/INTRO SONORA?

um som, um efeito, um curto clip de música, um riff musical ou uma locução que dura normalmente entre três e cinco segundos

é um registo em que o som é utilizado para identificar a origem comercial de produtos ou serviços

VAMOS OUVIR ALGUNS EXEMPLOS

15

1ª ATIVIDADE

CRIAR UMA INTRO/MARCA SONORA PARA A RÁDIO DA ESCOLA

Utilizar os objetos à disposição para criar sons

Ter em consideração:

Quais os temas abordados na rádio?

A marca sonora adequa-se aos temas?

Quais são os sons que mais relacionam com a escola?

A vossa marca sonora transmite que tipo de sensações? Elas são adequadas?

QUANDO GRAVAREM

"MARCA SONORA" + O VOSSO NOME + A MARCA QUE CRIARAM

EDITAR SONS (SE POSSÍVEL)

ENVIAR (.MP3 ou .WAV) PARA

mariadaniela1998@gmail.com

16

2ª ATIVIDADE

CRIAR UMA PEQUENA NARRATIVA SONORA

(entre 1mnt e 1:30mnt)

Utiliza um dos guiões já escritos

ou

Escreve um guião:

Qual o tema? O que vai ser dito?

Quais os sons que precisas?

(lembra-te que tens apenas acesso a um número limitado de objetos como vais adaptar a história?)

Utilizar os objetos à disposição para criar sons

ENVIAR (.MP3 ou .WAV) PARA

mariadaniela1998@gmail.com



Anexo 4 - Guiões para 2ª Atividade Prática com 3º Ciclo (Narrativa Sonora)

GUIÃO A

Na Escola Vale do Tamel, todos corremos. Nesta escola nunca se anda; corremos sempre de um lado para o outro. Todos os dias corremos, e todos os dias o fazemos de forma alegre.

O Berto, aluno do 9º Ano, é o único da escola que nunca corre para lado nenhum. Todas as manhãs, calmamente, o Berto vai até à mesa de matraquilhos. É o melhor jogador de matraquilhos da escola, que não consegue encontrar um oponente digno do seu talento. Normalmente joga sozinho.

Mas hoje de manhã aconteceu algo diferente. Um aluno desconhecido aproximou-se de Berto, sorriu-lhe e estendeu-lhe duas mãos abertas. Numa das mãos, trazia um porta-chaves verde. Berto aceitou o porta-chaves e agradeceu, sem entender muito bem o que se estava a passar. O aluno misterioso aproximou-se do ouvido de Berto e sussurrou-lhe algo. Berto recuou, respirando pesadamente. Passado algum tempo, Berto aceitou o objeto que estava na outra mão. O aluno misterioso afastou-se, indo-se embora.

A partir daquele dia, Berto começou a correr para todo o lado como todas as outras pessoas da escola. E, todos os dias de manhã, jogava matraquilhos sozinho.

NARRADOR:

SONS NECESSÁRIOS:

GUIÃO B

Na Escola Vale do Tamel, guardavam-se demasiados segredos.

Não se sabia quem o fazia, mas havia alguém que escrevia todos os segredos de todos os alunos nas paredes das casas de banho. Ninguém sabia como a pessoa obtinha os segredos mas eram sempre certos.

Essa pessoa tinha uma rotina. De manhã, ia sempre à casa de banho mais isolada da escola, batia palmas três vezes, abria uma das torneiras e lavava as mãos. Respirava fundo duas vezes, abria o estojo e pegava na caneta. Escolhia sempre o mesmo local para escrever os segredos. Quando acabava, ria-se baixinho. Abandonava a casa de banho e deitava a caneta que tinha usado no lixo. Sentava-se no chão do corredor, comendo bolachas e bebendo água.

Não se entendia o porquê de tais comportamentos ou que é que a pessoa ganhava com a partilha de segredos de outros. O que se sabia é que todos os dias alguém tinha o seu segredo exposto.

NARRADOR:

SONS NECESSÁRIOS:

Anexo 5 - Consentimento do diretor do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel



Universidade do Minho

Instituto de Ciências Sociais
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
Telf.: 253 604 280

Termo de Consentimento – Menção da Escola Vale do Tamel e Rádio Vale do Tamel no relatório final de projeto ação para obtenção de grau de mestre no curso de Ciências da Comunicação

Exmo.(a) Senhor(a) Diretor(a) de Agrupamento de Escolas Vale do Tamel,

Do Projeto Intervenção-Ação intitulado de “Literacia Sonora entre estudantes do 1º e 3º Ciclo: um estudo de caso”, realizado entre outubro de 2022 e junho 2023, que teve como participantes vários alunos da Escola Vale do Tamel, resultará um relatório de projeto que servirá como prova final para obtenção de grau de mestre no curso de Ciências da Comunicação: Audiovisual e Multimédia da Universidade do Minho.

De acordo com o **Despacho RT-31/2019, Formatação gráfica e depósito de teses de doutoramento (ou equivalente) e de trabalhos de mestrado (dissertações, relatórios de estágio, projetos ou outros), NORMAS PARA FORMATAÇÃO DE TESES DE DOUTORAMENTO E DE TRABALHOS DE MESTRADO E PARA SUA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIUM, Parte 1- Normas para formatação gráfica, alínea 18:**

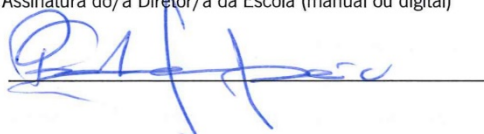
“18. Nas Teses de Doutoramento ou nos trabalhos de Mestrado, não podem ser incluídos dados ou imagens que permitam identificar pessoas ou instituições, pelo menos sem prévia autorização, escrita dos mesmos ou dos seus responsáveis legais, a qual deve ser integrada no trabalho.”

Tendo em conta esta norma de formatação de trabalho de mestrado, eu, Maria Daniela Asseiro Murcela, estudante do mestrado em Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, com o número mecanográfico pg45664, responsável pelo Projeto Intervenção-Ação intitulado de “Literacia Sonora entre estudantes do 1º e 3º Ciclo: um estudo de caso”, venho por este meio pedir a sua autorização para mencionar o Agrupamento de Escolas Vale do Tamel e a WebRádio Educativa do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel e utilizar registos fotográficos do espaço escolar no meu relatório final de projeto, a fim de proporcionar uma base contextual mais específica ao projeto produzido. Refiro, ainda, que nenhum dos alunos da Escola Vale do Tamel será identificado por nome, nº de aluno ou fotografia no relatório final.

CONSENTIMENTO DO DIRETOR/A DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALE DO TAMEL

Eu (nome) PAULO COUTINHO SAMPAIO, diretor/a do Agrupamento de Escolas de Vale do Tamel, autorizo a Maria Daniela Asseiro Murcela, aluna responsável pelo projeto de ação intitulado "Literacia Sonora entre estudantes do 1º e 3º Ciclo: um estudo de caso", realizado no ano letivo 2022/2023, a mencionar o Agrupamento de Escolas Vale do Tamel e a WebRádio Educativa do Agrupamento de Escolas Vale do Tamel e autorizo a utilização de registos fotográficos do espaço escolar no seu relatório final de projeto para obtenção de grau de mestre no curso de Ciências da Comunicação: Audiovisual e Multimédia na Universidade do Minho.

Assinatura do/a Diretor/a da Escola (manual ou digital)



Data:

18/09/2023

Anexo 6 - Consentimento da Senhora Professora Tânia Louro



Instituto de Ciências Sociais
Universidade do Minho
Campus de Gualtar
4710-057 Braga
Telf.: 253 604 280

Termo de Consentimento – Utilização de gravações da voz da Senhora Prof.^a Tânia Louro no relatório final de projeto ação para obtenção de grau de mestre no curso de Ciências da Comunicação

Exma. Senhora Prof.^a Tânia Louro,

Do Projeto Intervenção-Ação intitulado de “Literacia Sonora entre estudantes do 1º e 3º Ciclo: um estudo de caso”, realizado entre outubro de 2022 e junho 2023, que teve como participantes vários alunos da Escola Vale do Tamel, resultará um relatório de projeto que servirá como prova final para obtenção de grau de mestre no curso de Ciências da Comunicação: Audiovisual e Multimédia da Universidade do Minho.

De acordo com o **Despacho RT-31/2019, Formatação gráfica e depósito de teses de doutoramento (ou equivalente) e de trabalhos de mestrado (dissertações, relatórios de estágio, projetos ou outros), NORMAS PARA FORMATAÇÃO DE TESES DE DOUTORAMENTO E DE TRABALHOS DE Mestrado E PARA SUA DISPONIBILIZAÇÃO NO REPOSITÓRIUM, Parte 1- Normas para formatação gráfica, alínea 18:**

“18. Nas Teses de Doutoramento ou nos trabalhos de Mestrado, não podem ser incluídos dados ou imagens que permitam identificar pessoas ou instituições, pelo menos sem prévia autorização, escrita dos mesmos ou dos seus responsáveis legais, a qual deve ser integrada no trabalho.”

Tendo em conta esta norma de formatação de trabalho de mestrado, eu, Maria Daniela Asseiro Murcela, estudante do mestrado em Ciências da Comunicação da Universidade do Minho, com o número mecanográfico pg45664, responsável pelo Projeto Intervenção-Ação intitulado “Literacia Sonora entre estudantes do 1º e 3º Ciclo: um estudo de caso”, venho por este meio pedir a sua autorização para utilizar várias das gravações da sua voz (realizadas durante os *workshops* com a turma do 1º ano) no meu relatório final de projeto. Refiro, ainda, que nenhum docente da Escola Vale do Tamel será identificado por fotografia no relatório.

CONSENTIMENTO DA SENHORA PROF.ª TÂNIA LOURO, DOCENTE DA ESCOLA BÁSICA DE VALE DO TAMEL

Eu (nome) Tânia Regina da Silva Louro, professora responsável pela turma do 1º ano de escolaridade do Agrupamento de Escolas de Vale do Tamel, autorizo a Maria Daniela Asseiro Murcela, aluna responsável pelo projeto de ação intitulado "Literacia Sonora entre estudantes do 1º e 3º Ciclo: um estudo de caso", realizado no ano letivo 2022/2023, a utilizar várias das gravações de voz (que me incluem) no seu relatório final de projeto, para obtenção de grau de mestre no curso de Ciências da Comunicação: Audiovisual e Multimédia na Universidade do Minho.

Assinatura da Senhora Prof.ª Tânia Louro (manual ou digital)

Data:

Tânia Regina da Silva Louro