



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

A música como elemento facilitador no desenvolvimento de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Departamento de Educação

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



**Escola Superior
de Educação**

Politécnico de Coimbra

Mariana Calado Brito Reis Adriano

A música como elemento facilitador no desenvolvimento de aprendizagens no 1.º Ciclo do
Ensino Básico.

Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico,
apresentada ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de Coimbra para
obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Professora Doutora Catarina Cruz

Arguente: Professor Doutor Avelino Correia

Orientador: Professora Doutora Cristina Faria

Novembro, 2023

Agradecimentos

À minha orientadora, Professora Cristina Faria, que me acompanhou neste longo caminho de conclusão do curso, auxiliando-me com a sua experiência e profissionalismo. Pela total disponibilidade e atenção, pelos conselhos e o apoio em manter o foco e persistência, com cordialidade.

À professora cooperante, Ana Cristina Vieira, que, não sendo uma tarefa simples, cedeu a sua turma e o seu espaço, tornando possível a realização da intervenção.

À turma que fez parte integrante do meu estudo, os primeiros alunos e alunas, que numa troca recíproca de aprendizagens, me ensinaram a escutar, refletir e compreender. Pela sua alegria contagiante em querer saber mais e melhor ao longo deste desafio.

A todas as pessoas que compartilharam este percurso em Coimbra, a cidade de eleição, onde encontrei felicidade e concretização e onde deixo a esperança de um retorno futuro.

Às minhas amigas, da cidade dos doutores e dos amores, Joana, Tatiana, Catarina e Rita, pela amizade que se mantém constante desde o primeiro dia e por compartilharem comigo os momentos mais extraordinários ao longo dos cinco anos mais intensos e imprevisíveis.

À Sofia e à Jéssica pelas conversas que se estendem por horas e por uma amizade espelhada no apoio e na sinceridade.

Aos meus amigos de longa data, João G., David, Daniel, Daniela, Bia F., Bia C. e João P., pela constante presença, por me ajudarem a apreciar os momentos de descanso e pelas noites de excentricidades, que se tornam memórias valiosas.

À minha família, pelo conforto, amor e afeto.

Ao Kiko, pelo amor, carinho e dedicação. Por me acompanhar nos momentos mais desafiadores deste percurso de conclusão, arrancando-me sorrisos nos dias mais cinzentos. A minha outra metade!

Aos meus avós Manuel e Luz, exemplo de simplicidade, humildade, garra e trabalho. Valorizar as pequenas coisas da vida, como percebo agora, é o elemento que torna possível transformar o nada, no que pode ser tudo.

Aos meus avós José e Mimi. À avó, a referência de perfeccionismo, firmeza e estética, uma influência que perdura. Ao avô, a estrela mais brilhante, o significado de amor profundo, de força e valores inigualáveis.

Aos meus pais e à minha irmã, por tomarem as minhas conquistas, como as suas próprias conquistas. O meu porto seguro!

À minha irmã, uma mistura agridoce, habilidosa em resolver os meus problemas, embora sem antes desfiar um repertório das minhas falhas, ajudando-me a compreender o que preciso aprimorar. A pessoa que nunca desiste de mim, a sombra que eu persigo e que me persegue, a segunda mãe e a melhor amiga!

Ao meu pai, a personalidade mais genuína, um exemplo de perseverança e objetividade, que me ensinou a priorizar o que realmente importa, um exemplo de serenidade e tranquilidade, que me ensinou a valorizar do mais pequeno rastejante até à pessoa mais importante do mundo. Quem me dá a mão, quer faça chuva quer faça sol, o super pai!

À minha mãe, um exemplo de persistência e perfeccionismo, que me incutiu a importância de dar sempre o melhor de mim e a acreditar que consigo alcançar todos os meus sonhos, com esforço e dedicação. A minha inspiração para seguir o meu caminho como professora, por ser a melhor que já conheci. A voz da razão que me acompanha para qualquer lugar e que assegura que nada me falte, a super mãe!

A música como elemento facilitador no desenvolvimento de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico

Resumo: O presente relatório resulta de um projeto de investigação-ação, desenvolvido durante o estágio curricular, no ano letivo de 2021/2022, com uma turma do 2.º ano de escolaridade no 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O estudo centrou-se no princípio fundamental de que a música desempenha um papel importante como veículo facilitador do desenvolvimento de aprendizagens em outras componentes do currículo. Com base neste pressuposto, procurou-se implementar estratégias pedagógicas que permitissem destacar algumas das possibilidades que a música proporciona, com o intuito de abrir caminho a abordagens mais dinâmicas e criativas e desconstruir a forma como a música ainda é, maioritariamente, utilizada em sala de aula.

Verificou-se que ao promover o gosto pela música e ao criar atividades lúdicas musicais com caráter interdisciplinar, envolvendo os alunos e as alunas de forma ativa, desenvolveram-se competências significativas de forma mais eficaz e motivadora.

Palavras-chave: Música; Estratégias Pedagógicas; Aprendizagens Significativas; Interdisciplinaridade; Motivação; 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Music as a Facilitator in the Development of Learning in the 1st Cycle of Basic Education

Abstract: The present report is the result of an action research project carried out during the academic year of 2021/2022, within the framework of an internship, with a 2nd-grade class in the 1st Cycle of Basic Education.

The study focused on the fundamental principle that music plays an important role as a facilitator for the development of learning in other curriculum components. Based on this assumption, pedagogical strategies were implemented to highlight some of the possibilities that music offers, aiming to pave the way for more dynamic and creative approaches and to deconstruct the way music is still predominantly used in the classroom.

It was observed that by promoting a taste for music and creating playful interdisciplinary musical activities, actively involving both male and female students, significant skills were developed more effectively and in a more motivating manner.

Keywords: Music; Pedagogical Strategies; Meaningful Learning; Interdisciplinarity; Motivation; 1st Cycle of Basic Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA	4
CAPÍTULO 1 – Enquadramento Teórico	5
1. A música no desenvolvimento da criança.....	6
2. Música na Educação.....	9
2.1. Alguns metodólogos musicais.....	10
3. A música no 1.ºCiclo do Ensino Básico.....	18
3.1. A integração curricular da música no 1.ºCEB.....	18
3.2. A música como facilitadora de aprendizagens	21
3.3. O papel da Interdisciplinaridade.....	22
PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA	25
CAPÍTULO 2 – Estudo Empírico	26
1. Problemática	27
2. A pertinência do estudo.....	28
3. Questão-problema e objetivos do estudo	29
4. Metodologia.....	30
4.1. Natureza do estudo e estratégia de investigação.....	30
4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados.....	32
5. Descrição do contexto e da população do estudo.....	36
5.1. Caracterização do meio envolvente	36
5.2. Caracterização dos participantes.....	37
6. Descrição das intervenções e estratégias e metodologias adotadas	38
6.1. Planificações das intervenções	38
6.2. Apresentação das sessões de intervenção	39
6.2.1. Primeira sessão	39
6.2.2. Segunda sessão	42
6.2.3. Terceira sessão.....	43
6.2.4. Quarta sessão.....	45
6.2.5. Quinta sessão	47
6.2.6. Sexta sessão	49
CAPÍTULO 3 – Apresentação e Discussão de Resultados	51

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	67
LEGISLAÇÃO CONSULTADA	73
APÊNDICES.....	75

Lista de abreviaturas

1. CEB – Ciclo do Ensino Básico
2. AE – Aprendizagens Essenciais
3. BD – Banda Desenhada

Lista de Tabelas

TABELA 1. CRONOGRAMA DAS SESSÕES DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	39
--	----

Lista de Quadros

QUADRO 1 – RESULTADOS DA DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO DA SESSÃO 1.....	53
QUADRO 2 – RESULTADOS DA DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO DA SESSÃO 2.....	55
QUADRO 3 – RESULTADOS DA DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO DA SESSÃO 3.....	56
QUADRO 4 – RESULTADOS DA DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO DA SESSÃO 4.....	58
QUADRO 5 – RESULTADOS DA DISCUSSÃO EM GRANDE GRUPO DA SESSÃO 5.....	60

INTRODUÇÃO

O presente relatório surge como componente final do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na unidade curricular de Prática Educativa II. A elaboração deste documento revelou-se fundamental na análise e reflexão sobre a investigação, que decorreu durante o estágio, numa turma do 2.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Durante o período de observação e intervenção nos estágios curriculares realizados ao longo do curso, foi possível compreender e comprovar as dificuldades por parte dos/as professores/as, associadas à integração da música em sala de aula. Esta experiência despertou o interesse em desafiar os paradigmas que dificultam esse processo. Neste sentido, surgiu a ideia de desenvolver um estudo em que, através de diferentes estratégias pedagógicas, fosse possível a integração da música em sala de aula com o objetivo de facilitar o processo de aprendizagem dos/as alunos/as.

Pretendeu-se, com auxílio da música, contribuir para a construção de saberes significativos e para o desenvolvimento de competências essenciais presentes no documento oficial para a educação - as Aprendizagens Essenciais do 1.º CEB - as quais atuaram como “orientações curriculares de base na planificação, realização e avaliação” (Decreto-Lei nº 55/2018, 2018, p.2930), durante o projeto de investigação-ação.

Ao longo da intervenção, estabeleceram-se como objetivos estimular o entusiasmo e apreciação pela música e, ao mesmo tempo, explorar o seu papel como um elemento facilitador de aprendizagens de outras componentes do currículo, por intermédio do desenvolvimento de atividades lúdicas e interdisciplinares. Tal como defendem Silva e Lopes (2020), o/a professor/a deve planear conscientemente a sua prática, de modo a proporcionar momentos motivadores, promovendo a construção dos conhecimentos e uma aprendizagem prazerosa e lúdica.

Este documento foi elaborado com o intuito de relatar o desenvolvimento do presente estudo, realizado no ano letivo de 2021/2022.

Do ponto de vista estrutural, optou-se por dividir o relatório em duas partes distintas.

A primeira parte aborda a componente teórica, que contempla o capítulo 1, correspondente ao enquadramento teórico, no qual se apresentam os pressupostos teóricos que suportam e fundamentam a investigação. A segunda parte diz respeito à componente empírica, dividida em dois capítulos. O capítulo 2 corresponde ao estudo

empírico e é composto por seis subcapítulos. Inicialmente, é explanado o contexto no qual se desenvolveu o estudo e qual foi a sua pertinência, ou seja, o ponto de partida da investigação. De seguida, apresentam-se a questão-problema do estudo e os seus objetivos. No subcapítulo seguinte esclarece-se a natureza metodológica da investigação, assim como as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados. Posteriormente, procede-se à caracterização do agrupamento e da turma envolvida no estudo. No último subcapítulo aborda-se a intervenção pedagógica, com um esclarecimento sobre as planificações que são acompanhadas pela descrição minuciosa de todas as atividades e estratégias realizadas. O capítulo 3 diz respeito à apresentação e discussão dos resultados, onde se realiza a análise e reflexão sobre os resultados obtidos.

Nas considerações finais efetua-se uma análise abrangente do estudo, realçando as suas potencialidades e constrangimentos. Realiza-se também uma reflexão sobre a questão-problema e os objetivos definidos, avaliando o estudo e o percurso realizado. Por fim, abre-se espaço e destaca-se a necessidade de futuras investigações neste domínio de estudo.

Disponibilizam-se as referências bibliográficas e a legislação consultada ao longo da elaboração do relatório e ainda são incluídos os apêndices onde se encontram os materiais elaborados durante o processo.

PARTE I – COMPONENTE TEÓRICA

CAPÍTULO 1 – Enquadramento Teórico

O presente capítulo incide na fundamentação teórica com base no tema em estudo. Serão explorados temas como o desenvolvimento da criança, destacando o papel benéfico da música nesse processo. De forma mais específica, ao longo deste capítulo será analisada a importância da música na educação, ressaltando a introdução pioneira de alguns metodólogos e pedagogos que contribuíram significativamente para a inovação musical na educação. Por último, será explorado o papel da música no currículo do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e como atua como um veículo facilitador no processo de aprendizagem, uma vez que este ciclo de ensino é o foco de intervenção do estudo. Acrescenta-se também o papel da interdisciplinaridade. São estes pressupostos teóricos que sustentam grande parte da investigação.

1. A música no desenvolvimento da criança

O desenvolvimento da criança é um processo contínuo, que acarreta permanentes mudanças.

Vários autores têm realizado estudos e criado modelos de desenvolvimento da criança.

É o caso de Bruner, pioneiro nos estudos sobre o desenvolvimento cognitivo, que conceitualizou um modelo pluridimensional assente em 3 estádios de representação: o da representação ativa, o da representação icónica e, por fim, o da representação simbólica (Morais, 2015).

O estádio da representação ativa caracteriza-se pela ação em que a criança conhece e assimila o mundo que a rodeia, com respostas de natureza sensório-motora. Dalcroze (as cited in Moraes, 2015), relaciona os movimentos corporais com a música de modo a articular a motricidade global e a percepção e consciência corporal, que se desenvolvem no estádio da representação ativa, permitindo trabalhar a capacidade de “adaptación, de imitación, de reacción, de integración y de socialización” (Bianco, 2007, as cited in Moraes, 2015, p. 19). Esta relação permite desenvolver na criança a consciência do seu próprio corpo e espaço, a criatividade, a memória, a improvisação através do corpo, entre outros domínios.

Retomando Bruner, o estádio da representação simbólica centra-se na linguagem, associada ao desenvolvimento cognitivo do ser humano, fundamental para a

interação com os outros e “sem a qual não é possível compreender o processo da ação educativa” (Tavares & Alarcão, 2005, as cited in Morais, 2015, p.20). De acordo com Gagnard, por vezes as crianças podem apresentar perturbações a nível linguístico e psicomotor que se repercutem significativamente na sua aprendizagem. A música pode representar o auxílio de que necessitam, uma vez que o controlo emocional e corporal se relaciona com a música, tendo “as aquisições no plano rítmico uma repercussão sobre os bloqueios psicológicos e, por conseguinte, sobre as inibições verbais ou motoras” (Gagnard, 1974, as cited in Morais, 2015, p.20).

A investigação sobre o desenvolvimento da criança criou várias teorias ao longo dos anos. Gardner (as cited in Morais, 2015) desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas, segundo a qual existem 7 tipos de inteligências a desenvolver: “linguística, lógico-matemática, musical, corporal cinestésica, espacial, interpessoal e intrapessoal” (p. 23). Swanwick, afirma que as artes possuem um papel imprescindível no desenvolvimento social, motor, linguístico, auditivo e sensorial da criança, entre outros. Refere, igualmente, que “são observadas como as únicas atividades em que a imaginação e a imitação se desenvolvem, de tal forma que arrogam um papel decisivo no desenvolvimento da mente e da linguagem” (Rocha et al., 2019, p.83).

Ainda retomando Gardner, é a inteligência musical que surge mais cedo na criança. A música tem vários elementos que a caracterizam: melodia, ritmo, timbre e harmonia. Assim, as crianças com a capacidade de escuta mais desenvolvida, utilizando a inteligência musical, são capazes de identificar padrões rítmicos, timbres, melodia e de brincar com os sons, o que tem por consequência o desenvolvimento da capacidade de criar e inovar (Morais, 2015).

É importante referir que a inteligência musical e a inteligência linguística têm uma origem semelhante na criança. Movimentar-se e entrar em contacto com a música desde cedo beneficia o desenvolvimento linguístico e, em simultâneo, o desenvolvimento musical, pois uma boa articulação nas palavras implica o desenvolvimento rítmico, adquirido paralelamente com o do movimento corporal (Rodrigues & Rodrigues, 2000).

Edwin Gordon refere que a aprendizagem da língua materna se assemelha à aprendizagem musical. De forma a não comprometer o desenvolvimento linguístico, é crucial que a criança ouça, escute e reproduza sons verbais desde o nascimento. O

mesmo sucede no desenvolvimento musical da criança, onde escutar, adquirir e explorar o vocabulário musical se torna imprescindível (Rodrigues, 1998).

Num período denominado “jogo vocal exploratório”, reconhecido por investigadores que estudam o desenvolvimento pré-linguístico, o/a bebé utiliza a própria voz como um brinquedo, que explora de forma criativa (Rodrigues & Rodrigues, 2000). De acordo com Trevarthen, o bebé e os seus pais comunicam através de um “alfabeto pré-linguístico”, com características musicais explícitas, como o som vocal emitido, tanto pelo/a bebé como pelos pais (Vilarinho & Ruas, 2019). Assim, o/a bebé vai adquirindo alguns códigos e regras tanto no ponto de vista linguístico como musical.

De acordo com Rodrigues & Rodrigues (2000), é necessário compreender que, nas primeiras comunicações verbais da criança, “parece haver uma certa zona de promiscuidade entre música e palavra” (p.183), sendo por isso “difícil estabelecer fronteiras linguísticas e musicais” (p.183).

Brown (as cited in Mariano, 2015), parte da ideia de que tanto a música como a linguagem têm em comum duas ferramentas cruciais - a emoção e a referência do som como estrutura - num modelo denominado “Musilanguage”.

Para além da inteligência linguística, Gardner refere que é possível relacionar as aptidões musicais com quaisquer outras inteligências (Morais, 2015).

A música não assume apenas um carácter lúdico, sendo, igualmente, um meio de comunicar e interagir. Segundo Trevarthen, desde o nascimento, quando o adulto canta e conversa com o/a bebé, a sua voz exprime curiosidade, sendo através deste estímulo que o/a bebé aprende a partilhar os seus desejos e as suas emoções (Vilarinho & Ruas, 2019).

Assim, a música não é essencial apenas no desenvolvimento de capacidades musicais; tem, de igual modo, a capacidade de desenvolver outros domínios imprescindíveis para a formação equilibrada de todas as crianças (Rocha et. al, 2019). Neste sentido, a música possibilita o desenvolvimento das capacidades de expressão e comunicação, desenvolve igualmente a imaginação e o sentido de participação e integração da criança.

A música, agregada à aprendizagem, apresenta-se como um elemento fulcral no processo de desenvolvimento das crianças a nível motor, cognitivo, comunicativo, linguístico e na capacidade de concentração e atenção (Boal-Palheiros, 2014). Assim,

cantar rimas e canções com mímica, movimentar-se ao som da música, realizar jogos musicais, entre outros, contribui para este desenvolvimento.

Para além do que se referiu anteriormente, a música contribui, igualmente, para o desenvolvimento pessoal e social da criança, auxiliando-a na gestão de emoções, sentimentos, capacidade de interação e na formação da sua própria personalidade (Boal-Palheiros, 2014).

2. Música na Educação

Todos os povos se expressam através do som, criando a sua música. Assim, a cultura musical está presente em todas as culturas.

A música enriquece as práticas e a cultura dos seres humanos quando dialogam, partilham, escutam, cantam e criam.

Na perspetiva da Educação, é importante olhar para a música como facilitadora do desenvolvimento quer de capacidades sociais e pessoais quer de capacidades musicais, de modo que os/as alunos/as “aprofundem a sua apreciação, compreensão e desempenho musicais, permitindo criar, recriar e ouvir através do desenvolvimento de competências de experimentação, de improvisação, de composição, de escuta, de reflexão, de movimento, de interpretação” (Direção-Geral da Educação, 2018, p.2).

A música existe nos mais pequenos episódios do quotidiano coletivo e é a partir da interação com os outros que os/as alunos/as desenvolvem modos de pensar e ser, que lhes permitem agir abertamente e dar resposta aos problemas que surgem no dia a dia.

As experiências musicais na escola promovem o desenvolvimento de capacidades de observação e compreensão, estimulam o uso apurado dos sentidos e a sensibilidade no/a aluno/a. A música, em ambiente escolar, propicia oportunidades de cooperação, interação e integração dos/as alunos/as, na realização de experiências musicais coletivas com objetivos comuns. A criação musical é importante para despertar habilidades desconhecidas, para conhecer e explorar diversos instrumentos e objetos musicais, entre outras capacidades importantes para o desenvolvimento pedagógico.

A Lei n.º 46/86, de 14 de outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo - estabelece o quadro geral do Sistema Educativo Português. No que consta na Lei

referida, um dos objetivos gerais para o Ensino Básico consiste em “proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as atividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detetando e estimulando aptidões nesses domínios” (Lei nº 46/86, 1986, artigo 7º), resultando na valorização das expressões, como se pode constatar nos objetivos específicos “para o 1.º ciclo, o desenvolvimento da linguagem oral e a iniciação e progressivo domínio da leitura e da escrita, das noções essenciais da aritmética e do cálculo, do meio físico e social e das expressões plástica, dramática, musical e motora” (Lei nº 46/86, 1986, artigo 8º).

Desta Lei surgiram novos Decretos e Despachos que foram estabelecendo inovações curriculares em diversos níveis como a flexibilidade, a integração curricular, entre outros. Destaca-se o Decreto-Lei nº344/90, de 2 de novembro, no qual o Ministério da Educação estabelece as Bases Gerais da Organização da Educação Artística em todos os níveis educativos, que veio reestruturar todo o sistema de forma íntegra e global “iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio: música, dança, teatro, cinema, audiovisual e artes plásticas” (Decreto-Lei nº 344/90, 1990). Deste Decreto-Lei surge, como se pode verificar, a inserção da música no currículo escolar português, direcionada para todos/as os/as alunos/as, “independentemente das suas aptidões (...) sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral” (Decreto-Lei nº 344/90, 1990, p.4523).

2.1. Alguns metodólogos musicais

O início do século XX foi um período marcado pelo envolvimento de vários metodólogos no que diz respeito a questões educacionais, com vista a introduzir, na educação, uma pedagogia centrada na criança, isto é, uma pedagogia ativa com correlação entre a teoria e a prática, salvaguardando, em primazia, as fases de desenvolvimento e os interesses de cada criança.

Estas transformações na educação, fizeram-se sentir na música através da colaboração de alguns músicos e pedagogos com as suas propostas pedagógicas e metodologias inovadoras. De seguida, de forma sucinta, ir-se-ão expor os contributos

dos metodólogos que serviram de inspiração ao trabalho realizado, durante o período de implementação do estudo. São estes: a) Edgar Willems, b) Jacques Dalcroze, c) Zoltán Kodály, d) Carl Orff, e) Edwin Gordon e f) Murray Schafer.

a) Edgar Willems (1890-1978):

O trabalho de Willems teve uma grande influência na prática pedagógica do ensino da música. Sustenta o seu método em três princípios: “nas relações psicológicas estabelecidas entre a música e o ser humano, na não utilização de recursos extramusicais e no foco da necessidade do trabalho prático da vivência musical, antes do ensino musical teorizado” (Cristóvão, 2016, p.221). Assim, considera-se importante cultivar nas crianças o gosto pela música através de processos pedagógicos adequados.

Willems defendia a participação ativa na aprendizagem e centrava-se na ligação entre a música, a natureza e o ser humano. Apoiava uma visão ampla do ensino, em que defendia a relação entre aspetos musicais como o ritmo, a melodia e a harmonia, e as necessidades físicas, psicológicas e afetivas da criança (Cristóvão, 2016).

Na perspetiva de Willems, antes de tomar consciência dos conceitos musicais, é importante que a criança tenha oportunidade de os experienciar.

Os princípios e fundamentos deste metodólogo valorizavam a voz e o movimento, defendendo a aprendizagem de forma lúdica, tendo como ponto de partida elementos mais simples e gerais e, posteriormente, mais complexos e particulares. Neste sentido, o ritmo surge como o primeiro elemento, presente no dia a dia da criança, por exemplo nos movimentos, nos sons da natureza e na linguagem (Cristóvão, 2016).

Para Willems, a canção é o melhor caminho para desenvolver o ensino da música infantil, uma vez que permite a abordagem a diversos elementos musicais. Neste contexto, propõe canções simples, com mímica, ritmos do dia a dia (bater da porta, saltos...), lengalengas e canções para desenvolver a discriminação auditiva.

b) Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950):

Pedagogo suíço, Dalcroze contribuiu para o desenvolvimento de um método inovador para trabalhar música com as crianças. Pioneiro dos métodos ativos em

educação musical, verificou a falta de “coordenação entre olhos, ouvidos, mente e corpo, necessárias para uma correta aprendizagem musical” (Cristóvão, 2016, p.218). Neste sentido, desenvolveu um método “que utiliza a resposta do indivíduo ao ritmo, proposto através de movimentos rítmicos corporais” (Cristóvão, 2016, p.218). Assim, desenvolveu uma metodologia denominada “Eurhythmics”, com o objetivo de transformar o sentido rítmico numa experiência corporal, estabelecendo uma ligação rápida e constante entre o cérebro e o corpo.

Dalcroze entende que é a partir da audição (referida como uma escuta consciente), juntamente com a voz e a movimentação corporal, que se criam bases para uma aprendizagem musical significativa. O seu método tem três componentes: “a rítmica (movimento corporal), a improvisação em instrumentos de percussão ou piano e a educação do ouvido, através do canto, do jogo e do movimento” (Amado, 1999 cit. in Cristóvão, 2016, p.218), sustentados através da exploração e improvisação vocal e instrumental.

Dalcroze propôs uma organização do programa que se enquadra na estrutura curricular:

- a) exercícios para trabalhar a atenção; b) preparação e exercitação do corpo; c) exercícios de rápida reação e autodomínio; d) exercitação do ouvido e a preparação para a música; e) exercícios em conjunto; f) exercícios de expressão individual: espontânea, musical e plástica (Frega, 1994 cit. in Cristóvão, 2016, p.218).

c) Zoltán Kodály (1882-1967):

Kodály iniciou o seu trabalho de pesquisa em 1905, juntamente com Bela Bartók, recolhendo e divulgando a música folclórica húngara. Anos mais tarde, desenvolveu uma metodologia de educação musical para as escolas da Hungria, evidenciando as canções do folclore húngaro e as suas características. Kodály, mais focado para a área do canto, considerava importante tornar a música acessível a toda a população (Cruz, 1988). Neste sentido, desenvolveu um método onde a voz era o

instrumento principal. O papel do/a professor/a era viabilizar aprendizagens musicais através da participação ativa do/a aluno/a, da escolha de um repertório musical de tradição popular, suscitando o gosto de ouvir e escutar música.

A metodologia de Kodály assenta no desenvolvimento da perceção melódica e rítmica, utilizando a voz para cantar e atividades que envolvem o corpo. Kodály parte do pressuposto que uma metodologia não se deve transformar num obstáculo, mas sim facilitar e simplificar o processo de aprendizagem (Cristóvão, 2016).

Este método centra-se na educação do ouvido, aperfeiçoando a capacidade articulatória e de produção de sons e no ritmo, através de canções associadas à ligação entre gesto e fonema - fonomímica (Morais, 2015).

Ainda sobre este assunto, em Portugal, Rosa Maria Torres no seu livro “As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música”, inspirado na metodologia de Zoltán Kodály, transparece o fascínio pelo folclore português e as oportunidades que oferece para uma educação completa.

Torres (2015), refere que as canções tradicionais portuguesas apresentam características musicais distintas das canções húngaras, dado que a música tradicional assenta na língua materna de cada país. Para Kodály é fulcral “criar a metodologia correta para cada grupo social” (Torres, 2015, p. 53), começando por definir o património cultural da população em questão. Assim, para o critério de seleção das canções é imprescindível seguir alguns parâmetros apresentados por Kodály:

- apresentar qualidade musical, com valores estético e cultural;
- conter os mais variados aspetos teóricos, harmónicos, melódicos e rítmicos da linguagem musical;
- apresentar um aspeto didático novo em cada canção;
- sugerir várias canções para o mesmo conteúdo teórico;
- apresentar variantes da mesma canção;
- conter sempre que possível, elementos de comparação com a música erudita e folclórica e estrangeira;
- apresentar valor etnográfico (Torres, 2015, p.54)

Neste sentido, Torres selecionou algumas canções com interesse didático, sujeitas a classificação e ordenação com base nos critérios apresentados e

posteriormente apresenta sugestões de aplicação didática. O objetivo seria “refletir sobre o valor pedagógico das canções e de que forma se pode ligar a música tradicional à criança de hoje” (Torres, 2015, p.92), lançando uma proposta metodológica sobre as canções tradicionais portuguesas, apoiada nas conceções de Kodály, criando acesso a futuras investigações.

d) Carl Orff (1895-1982):

Compositor e pedagogo alemão, Orff que dedicou a maior parte da sua vida à música e fundou a Günther Schule, uma escola de música, ginástica rítmica e dança, familiarizando-se com os problemas da educação musical, na qualidade de diretor e professor.

Neste sentido, estruturou uma série de princípios metodológicos na sua obra didática “Orff-Schulwerk”, cujo impacto nos currículos de educação musical e nas práticas musicais de toda a Europa foi considerável. Esses princípios assentam essencialmente “nas ações reagir, agir, integrar e colaborar” (Cristóvão, 2016, p.219).

Outro contributo importante deste metodólogo para a educação musical foi a criação de instrumentos (essencialmente de percussão) adaptados às crianças, os instrumentos Orff, que permitem, pelo seu tamanho e pela facilidade de execução, um desenvolvimento e aprendizagem significativos. Com estes instrumentos é possível interligar a palavra, o som e o movimento, é possível também jogar e brincar, características naturais nas crianças.

Valendo-se das canções, danças e instrumentos, o método Carl Orff orienta as crianças para criar e interpretar, mais facilmente, a sua própria música a partir do jogo instrumental, ou seja, a partir da experimentação:

a criança cresce e desenvolve a sua aprendizagem musical de forma viva e atraente, partindo do seu próprio mundo e das suas próprias vivências (...). A alegria e o impacto de cantar, tocar, dançar realizar atividades lúdicas, desenvolvendo a sua criatividade, são (...) princípios básicos na formação musical das crianças. (Sousa, 2008, p.74)

O método desenvolvido por Carl Orff estimula e promove a improvisação coletiva que, por sua vez, desenvolve a consciência social e a capacidade de respeitar e escutar o próximo. A música é trabalhada através do ritmo, associado à linguagem. Assim, este método começa por analisar, discriminando auditivamente, as palavras, a sua divisão silábica, sílaba tónica e o seu ritmo; posteriormente analisa a frase e as suas entoações e acentuações e, por fim, o texto e a sua interpretação. Um exemplo deste método é a sonorização dos textos, com melodias produzidas pelos/as alunos/as, acompanhados por instrumentos.

Os contributos de Carl Orff refletem-se nas práticas pedagógicas e nas estruturas curriculares dos professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Educadores de Infância (Cristóvão, 2016).

e) Edwin Gordon (1927-2015):

Figura conceituada no domínio da psicologia da música e da pedagogia musical, desenvolveu a sua teoria conhecida por *"Music Learning Theory"*, onde expõe meteticulosamente como ocorrem os processos de desenvolvimento e aprendizagem musical.

Gordon enfatizou o seu trabalho no desenvolvimento musical de bebés e crianças, evidenciando que "o período mais importante da aprendizagem ocorre, desde o nascimento (ou até antes) até aos dezoito meses, quando a criança aprende através da exploração e a partir da orientação não estruturada" (Gordon, 2000, as cited in Cristóvão, 2016, p.222). A partir desta etapa, todas as aprendizagens musicais estruturadas e não-estruturadas, são importantes para o desenvolvimento musical. Deste modo, o papel dos adultos é um elemento valioso, por exemplo na entoação de melodias, inculcando nas crianças o gosto pela utilização da voz cantada. Gordon, considera que a exposição da criança a um meio musical estimulante é fulcral, pois, assim como na linguagem, a imitação só ocorre após terem sido concretizadas essas ações no seu meio ambiente (Rodrigues, 2001).

A sua teoria gira em torno de um conceito fundamental, denominado *"Audiation"*, traduzido para português como *"Audiação"*, que significa ter a capacidade de ouvir e compreender a música - mesmo sem que ela esteja presente - para depois dar

significado, executar, improvisar e compor música (Rodrigues, 2001). Gordon chega a este conceito através de testes realizados ao desenvolvimento das competências musicais e da observação do comportamento musical. Estes conceitos são encontrados nos seus dois livros mais importantes que integram a sua teoria: “Learning Sequences in Music: Skill, Content, and Patterns” (Teoria da aprendizagem musical: Competências, conteúdos e padrões) e “A Music Learning Theory for Newborn and Young Children” (Teoria de Aprendizagem Musical para recém-nascidos e crianças) (Mariano, 2015).

Gordon, definiu três tipos de “Audiação” preparatória, juntamente com os seus sete estádios de desenvolvimento. O primeiro tipo de “Audiação”, a aculturação, verifica-se desde o nascimento até aos dois/quatro anos de idade e é constituído por três estádios de desenvolvimento, a absorção, a resposta aleatória e a resposta intencional. É o período no qual se apresenta à criança a cultura musical do meio em que se insere. Posteriormente, a imitação, ocorre entre os dois/quatro anos até aos três/cinco anos de idade e caracteriza-se pelo facto de a criança se interessar mais pelo meio envolvente e reconhecer as suas próprias limitações. Num quarto estádio de desenvolvimento a criança começa a questionar-se e compreende que as suas respostas não coincidem com os estímulos musicais que ouve no seu meio envolvente, Gordon designa esta reação da criança como “audiation stare”. Num quinto estádio, a criança já é capaz de imitar com alguma precisão os padrões tonais e rítmicos que lhe foram “recitados”. Por fim, a assimilação, que decorre a partir dos três/cinco anos até aos quatro/seis anos de idade e é constituído por dois estádios de desenvolvimento, introspeção e coordenação. Nesta fase, a criança centraliza o interesse em si própria, onde primeiro reflete, avalia e corrige a sua performance e finalmente consegue coordenar o ritmo e o canto com o movimento e a respiração (Rodrigues, 2000).

f) Murray Schafer (1933-2021)

Um dos principais metodólogos da segunda geração dos métodos ativos¹, é conhecido mundialmente pela sua música, pelos seus contributos pedagógicos e pelo

¹ Os métodos ativos emergiram como resposta a profundas transformações ocorridas na sociedade do século XX. A partir desse contexto desenvolveram-se novas abordagens sobre o ensino da música que, até aos dias de hoje, são reconhecidas e aplicadas globalmente. Os métodos ativos propõem, assim, uma nova perspectiva de ensino, na qual todos os indivíduos têm a capacidade de se desenvolver musicalmente através de metodologias apropriadas. A primeira geração dos métodos ativos, protagonizada por metodólogos

seu trabalho num novo campo de investigação, a ecologia acústica (Cense Almanac, 2021).

A sua investigação intensiva sobre educação musical e ambiente sonoro, resultou na redação de vários livros, de entre os quais *The Thinking Ear* (1986), onde é discutido o tema educação musical e as suas diferentes abordagens.

Relativamente à paisagem sonora, essencial no presente estudo, Schafer fundou um projeto de pesquisa internacional *The World Soundscape Project* (Projeto Paisagem Sonora Mundial), que mais tarde culminou na publicação da obra *The Tuning of the World* (1977) - A Afinação do Mundo. A escola Bauhaus influenciou em grande parte a sua investigação (Schafer, 1977).

Em *The Tuning of the World*, compreende-se a importância concedida por Schafer às primeiras paisagens sonoras, compostas pelos sons da natureza, tais como os sons do oceano, as transformações da água, os fenómenos da terra, os animais aquáticos e terrestres, os insetos e as canções dos pássaros. Schafer (1997), ainda de acordo com as primeiras paisagens sonoras, menciona que “Mesmo onde não há vida pode haver som” (p.49), referindo o interior da terra como exemplo.

Na sua obra, menciona que “no vocabulário onomatopaico, o homem harmoniza-se com a paisagem sonora à sua volta fazendo ecoar seus elementos” (Schafer, 1997, p.70). Contudo, como a paisagem sonora natural é bastante complexa para ser reproduzida pela voz humana, visto que cada uma possui um som peculiar, “é na música que se criam os mais perfeitos modelos da paisagem sonora ideal da imaginação” (Schafer, 1997, p.70).

Aprender a ouvir é outro aspeto fulcral para o autor. Para isso utiliza a expressão *limpeza dos ouvidos*, nome de mais um dos seus livros onde ensina técnicas que visam “Treinar os ouvidos a escutarem de maneira mais discriminada os sons, em especial os do ambiente” (Schafer, 1977, p.365). Refere também que o mais importante para que isso aconteça é ensinar a respeitar o silêncio.

como Émile-Jaques Dalcroze, Edgar Willems, Zoltán Kodály, Carl Orff, adota técnicas pedagógicas inovadoras, envolvendo a música, a utilização da voz e do corpo. A segunda geração, como é o caso de autores com Murray Schafer, utiliza como material pedagógico as concepções e os recursos dos metodólogos do século XX, deslocando o foco do trabalho educativo para dar incentivo à criatividade (Fonterrada, 2008, cited in Abreu, 2014).

Apesar da imensa investigação de Schafer, salienta-se este tema devido à sua pertinência no presente estudo.

Neste paradigma, os pedagogos mencionados primam por uma série de princípios, dos quais incutir precocemente nas crianças e no seu desenvolvimento o gosto pela música, partindo da voz e do movimento corporal. Posteriormente, para que haja um bom desenvolvimento musical, é necessário estimular a criança regularmente para três tipos de experiência musical: a audição, a interpretação e a criação. No que diz respeito à audição, é importante que a criança seja exposta a estímulos sonoros ricos em diferentes estilos musicais; da interpretação fazem parte o cantar, o dançar, o tocar instrumentos e a movimentação ao som da música; e por fim, na criação, preconiza-se a manipulação de instrumentos com determinada intenção, concretizando criações que sejam fruto da imaginação.

3. A música no 1.º Ciclo do Ensino Básico

A música no 1.º Ciclo do Ensino Básico pretende proporcionar ao/à aluno/a, independentemente do seu grau de aptidão musical, um desenvolvimento global das suas faculdades.

Deste modo, a música não perspetivada como simples entretenimento possibilita tanto o desenvolvimento de capacidades musicais como o desenvolvimento de outros domínios imprescindíveis para uma formação equilibrada do/a aluno/a, tocando áreas como os valores da sociedade e conhecimentos globais das várias componentes do currículo.

Por conseguinte, é igualmente verificada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, a importância da compreensão das diversas culturas, e o desenvolvimento da criatividade e do espírito crítico, capacidades que se podem atingir com a música.

3.1. A integração curricular da música no 1.º CEB

A Lei de Bases do Sistema Educativo, promulgada pela Lei nº 46/86, de 14 de outubro, anteriormente mencionada, insere como objetivo promover o sucesso educativo e a equidade de oportunidades, objetivos que têm sido procurados alcançar. No entanto, os dados disponíveis revelam que tais objetivos ainda não foram

integralmente atingidos, evidenciando que nem todos os estudantes têm garantido o direito à aprendizagem e ao sucesso educativo. Na incerteza quanto ao futuro, permeado por inúmeras oportunidades para o desenvolvimento do ser humano, torna-se imperativo cultivar nos/as alunos/as competências que os/as habilitem a questionar e preparar-se para um novo panorama (Decreto-Lei nº55/2018, 2018).

Nesse contexto, foi aprovado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, que define princípios, valores e áreas de competências a serem seguidos no desenvolvimento do currículo. O desenvolvimento de aprendizagens significativas e de competências avançadas requerem tempo e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando tanto os conhecimentos disciplinares, como também o trabalho interdisciplinar para aprofundar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais, entre outros aspetos (Decreto-Lei nº55/2018, 2018).

De acordo com o Decreto-Lei nº55/2018, de 6 de julho, o currículo do ensino básico é estabelecido de modo a ir ao encontro das competências previstas no *Perfil dos Alunos à Saída de Escolaridade Obrigatória*. De acordo com o referido documento, na fase de planeamento curricular, a escola estabelece prioridades que visam, entre outros parâmetros, a valorização das artes e, nesse pressuposto, a valorização da música, objeto do presente estudo.

Os documentos curriculares integram, nas diversas componentes do currículo, as aprendizagens a desenvolver pelos/as alunos/as. Neste sentido, as Aprendizagens Essenciais estabelecem bases de orientação curricular no que diz respeito à planificação, realização e avaliação das aprendizagens e visam promover o desenvolvimento das áreas de competências inscritas no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Decreto-Lei nº55/2018, 2018).

Uma vez que o documento “*Aprendizagens essenciais*” define as orientações curriculares mais atualizadas, todo o trabalho deste estudo foi nele baseado.

Na área das Artes, as *Aprendizagens Essenciais* para o 1.º Ciclo do Ensino Básico foram estruturadas a partir de três Domínios/Organizadores comuns à Educação Artística, onde se insere a Música. O primeiro Domínio - experimentação e criação - é considerado imprescindível para concretização de aprendizagens significativas. Neste domínio é pretendido o desenvolvimento de competências de exploração, improvisação e composição musical. Do segundo Domínio - interpretação e comunicação - faz parte o

desenvolvimento de competências que dizem respeito à execução musical, como tocar, cantar, movimentar, bem como a partilha das suas performances e criações, publicamente. Por fim, no terceiro Domínio - apropriação e reflexão - as competências a desenvolver são referentes à análise, discriminação e comparação de elementos sonoro-musicais de modo a permitir escolhas fundamentadas do fazer e do ouvir musical, através de uma reflexão crítica consciente. A apropriação de terminologia e vocabulário específico da Música é considerada útil para a compreensão e reflexão crítica (Direção-Geral da Educação, 2018).

No 1.º Ciclo do Ensino Básico, o trabalho com a voz, o corpo e os objetos do dia a dia dos/as alunos/as, é parte integrante do seu desenvolvimento musical. Além disso, os elementos musicais como a melodia, harmonia, pulsação, ritmo, divisão, dinâmica, métrica, textura, forma e timbre, devem ser explorados nas atividades desenvolvidas em contexto escolar de forma clara e sistematizadora na escuta, na prática e na criação musical dos/as alunos/as.

O modelo curricular da música, presente nos documentos do Ministério da Educação, contempla três áreas: a Audição, a Interpretação e a Criação/Composição. No entanto, as *Aprendizagens Essenciais* conseguiram conciliar este currículo musical com os Domínios/Organizadores comuns da Educação Artística, expostos anteriormente, por se enquadrarem conceptualmente e facilitarem o cruzamento entre competências e conceitos das diferentes artes, apesar das suas diferenças, tendo como pressuposto que a experiência musical é holística e harmoniosa. Os Domínios/Organizadores, em contexto de sala de aula são interligados, de modo a criar atividades coesas e significativas (Direção-Geral da Educação, 2018).

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais*, os conhecimentos, as capacidades e as atitudes de cada Domínio/Organizador, apenas se mobilizam no final de cada ciclo e não no final de cada ano letivo, considerando os diferentes ritmos de aquisição de aprendizagens ao nível não só dos/as alunos/as, mas da turma, da escola e da comunidade educativa. Este contexto permite a adequação das estratégias para os diversos casos registados em cada turma, de modo a respeitar os diferentes níveis de aprendizagem, embora todos/as os/as alunos/as tenham como meta atingir as competências estipuladas para o final do 1.º Ciclo do Ensino Básico, independentemente das suas capacidades iniciais, que são distintas em todos/as os/as alunos/as.

A articulação pedagógica é evidenciada quando as capacidades adquiridas com a música são também aplicadas na aprendizagem de outras componentes do currículo. A música traz a oportunidade de explorar e instigar o lado mais criativo dos/as alunos/as, pois convida-os a produzir e a testar novas ideias. É sempre importante que a inovação e imaginação façam parte do quotidiano do/a aluno/a, pois a sociedade e o mundo do trabalho procuram, cada vez mais, mentes inovadoras capazes de pensar mais além (Jankowski, 2021).

3.2. A música como facilitadora de aprendizagens

A música em contexto escolar, para além de ser um elemento motivador em sala de aula, possibilita uma multiplicidade de oportunidades e contribui para o desenvolvimento integral do/a aluno/a (Costa et al., 2019).

Trabalhar regularmente com a música significa proporcionar ao/à aluno/a uma formação completa no que diz respeito a aspetos culturais, sociais, motores e cognitivos, como a valorização da sua cultura, a capacidade de cooperar e de se expressar perante os outros e ser capaz de sincronizar movimentos, auxiliando o desenvolvimento motor. A música é importante no processo de alfabetização, sendo possível proporcionar momentos de aprendizagem lúdicos, transformando-se numa abordagem agradável e motivadora (Silva & Lopes, 2020). Como exemplo, Torres (2015) refere que através das canções o/a aluno/a “pode, não só aprender os aspetos musicais, mas também conhecer melhor a sua língua, saber interpretá-la e usá-la corretamente” (p.92).

A aprendizagem lúdica é uma mais-valia para o/a aluno/a, por isso é responsabilidade do/a professor/a preparar o seu plano pedagógico com atividades lúdicas, utilizando também a música. Ao valorizar a aprendizagem pelo lúdico, permite que os/as alunos/as trabalhem diretamente com o corpo, as emoções e a mente.

A música, para além das suas próprias qualidades é também uma ferramenta pedagógica que pode ser utilizada para relacionar com conteúdos de outras áreas. No processo de planificação, o/a professor/a deve considerar estratégias que incluam atividades interdisciplinares, incluindo diferentes componentes do currículo (Costa et al., 2019).

Segundo Moreira et al. (2014), a música contribui para que o/a aluno/a reflita sobre o que ouve e escuta e para que desenvolva a sua capacidade de concentração.

Antes de se pensar sobre a descodificação da escrita é necessário refletir sobre o desenvolvimento do ser humano e a sua preparação para o dia a dia no mundo atual. Assim, a música tanto promove uma aprendizagem prazerosa e lúdica, como auxilia na construção do conhecimento (Silva & Lopes, 2020).

Neste sentido, a música, para além de tornar o ambiente escolar mais alegre, representa um excelente recurso didático, desenvolve a criatividade, a inspiração, a compreensão, a sensibilidade, o raciocínio entre outras competências. Compete ao/a professor/a planear conscientemente a sua prática para integrar a música em sala de aula. É importante que inclua ritmos, sons variados, melodias e diferentes abordagens musicais.

A música, no quotidiano escolar, pode ser um elemento facilitador no processo de aprendizagem. Assim, desenvolve nos/as alunos/as o interesse pelos conteúdos abordados, a autoestima e a interação e o equilíbrio entre o corpo e a mente, permitindo uma aprendizagem participativa e criativa dos/as alunos/as.

3.3. O papel da Interdisciplinaridade

A discussão sobre interdisciplinaridade abrange dois enfoques, nomeadamente o epistemológico e o pedagógico, que se complementam. O campo epistemológico, diz respeito à produção e reconstrução do conhecimento, bem como à ciência e aos seus paradigmas. O campo pedagógico, aborda as questões de natureza curricular, de ensino e de aprendizagem (Thiesen, 2008).

É imperativo que a escola consiga acompanhar as mudanças da sociedade, uma vez que, de acordo com Thiesen (2008), o “mundo está cada vez mais interconectado, interdisciplinarizado e complexo.” (p.550). A interdisciplinaridade, nesse contexto, procura assegurar a construção global do conhecimento, transcendendo as fronteiras disciplinares. Para isso, como defende Souza et al. (2022), é necessário que o/a professor/a assuma uma postura interdisciplinar, fundamente a sua prática e procure ter abertura para os problemas que envolvem o conhecimento sob uma perspetiva prática.

Thiesen (2008) afirma que “a interdisciplinaridade será sempre uma reação alternativa à abordagem disciplinar normalizadora” (p. 547). Independentemente da definição adotada por cada autor, uma vez que não existe uma definição exata, a interdisciplinaridade propõe romper com a fragmentação do conhecimento.

Considerando o regime de monodocência inserido no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde o/a professor/a assegura todos os domínios das diferentes componentes do currículo, existe a possibilidade de se explorar e compreender a relação entre eles e as suas potencialidades. O/A aluno/a envolvido/a numa abordagem metodológica interdisciplinar, é possível que desenvolva aprendizagens mais abrangentes e significativas, facilitando a aplicação prática dos seus conhecimentos. Os/As professores/as do ensino básico podem ser o elemento-chave para o desenvolvimento pleno da interdisciplinaridade, uma vez que têm a possibilidade de criar oportunidades que visam a relação entre as diferentes componentes do currículo, numa fase essencial do percurso escolar dos seus alunos e alunas.

Por conseguinte, o/a professor/a necessita tornar-se um/a profissional dotado/a de uma visão integral da realidade. Por isso, quanto mais interdisciplinar for o seu trabalho, quanto maiores forem as relações conceituais estabelecidas entre as diferentes áreas do conhecimento, quanto mais complexos, estimuladores e desafiantes forem os métodos de ensino, maior será a possibilidade de compreensão do mundo pelos/as alunos/as (Souza et al., 2022).

De acordo com Gardner (2009), autor da teoria das inteligências múltiplas, “the whole must be greater than the sum of its parts” (p.70), ou seja, a interdisciplinaridade resulta do trabalho entre as diversas componentes do currículo, sendo muito mais do que a soma das partes, mas sim o reconhecimento do todo. O “todo”, engloba a partilha da aprendizagem, de informação e conhecimento, cidadania, criatividade e autonomia (Thiesen, 2008).

Assim, a interdisciplinaridade é importante para que o/a aluno/a realize aprendizagens que permitam o seu desenvolvimento integral, construindo um conhecimento sustentado, para além dos limites impostos por cada disciplina, promovendo aprendizagens transversais. Por conseguinte, os/as professores/as devem criar condições propícias para estimular a aprendizagem e o processo artístico, recorrendo à interdisciplinaridade.

O próprio Decreto-Lei nº 55/2018, que estabelece o currículo do Ensino Básico, refere a valorização entregue à interdisciplinaridade, devendo ser incluída na “dinamização de trabalho (...), de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais” (p. 2929).

No que concerne ao objeto deste estudo, é imperativo que todos/as os/as alunos/as do 1.º CEB tenham acesso a um currículo que inclua o ensino da música, integrando-se de forma interdisciplinar com todas as outras áreas de conhecimento. A música pode ser trabalhada como uma área de articulação disciplinar, promovendo uma abordagem interdisciplinar no 1.º CEB e a transversalidade das aprendizagens, onde pode desempenhar um papel importante como facilitadora de aprendizagens.

PARTE II – COMPONENTE EMPÍRICA

CAPÍTULO 2 – Estudo Empírico

Neste capítulo apresentam-se as várias etapas do estudo empírico. Em primeiro lugar, surge a necessidade de esclarecer a questão que motivou a realização do trabalho de investigação-ação e destacar a sua relevância. Em seguida, apresentam-se a questão-orientadora e os objetivos do estudo e esclarece-se a natureza metodológica da investigação, assim como as técnicas e os instrumentos utilizados para a recolha de dados. Posteriormente, apresenta-se o contexto educativo e procede-se à caracterização da turma na qual foi realizado o presente estudo. Em seguida, são apresentadas as estratégias e metodologias adotadas ao longo do processo de investigação-ação e por fim, são explanadas as planificações e realizada a descrição detalhada das sessões de intervenção pedagógica.

1. Problemática

Como se encontra explanado no Decreto-Lei nº 344/90 (1990), documento onde se estabelecem as bases gerais da organização da educação artística, a música deve ser acessível a todos/as os/as alunos/as “independentemente das suas aptidões (...) sendo considerada parte integrante indispensável da educação geral” (p. 4523), garantindo que nenhum/a aluno/a seja privado/a do seu potencial.

Uma vez que “o mundo atual coloca desafios novos à educação” (Direção-Geral da Educação, 2017, p.7), a música concede abertura para a criação de experiências que permitem, ao lado da interação com os outros, desenvolver capacidades fundamentais que preparam os/as alunos/as para o meio que os/as rodeia. Ao sabor destes novos desafios, torna-se claro que os/as professores/as devem pensar em estratégias pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem dos/as seus/suas alunos/as. Nesse pressuposto, a música é uma mais-valia, uma vez que não é essencial apenas no desenvolvimento de capacidades musicais, mas também auxilia no desenvolvimento de capacidades a nível motor, cognitivo, comunicativo, linguístico e na capacidade de concentração e atenção (Boal-Palheiros, 2014). Assim, a criação de atividades lúdicas musicais em articulação com outras componentes do currículo, pode motivar e auxiliar os/as alunos/as a adquirirem aprendizagens de forma mais eficaz e significativa (Costa et al., 2019).

Por conseguinte, fomentar o gosto pela música na educação, significa também ter a capacidade de desenvolver outros domínios imprescindíveis para a formação integral e equilibrada dos/as alunos/as, como supracitado no capítulo anterior (Rocha et al., 2019).

Em concordância com estas ideias, o desenvolvimento deste estudo assenta no princípio fundamental de que a música pode desempenhar um papel importante como veículo facilitador do desenvolvimento de aprendizagens em outras componentes do currículo. A música na educação abre um vasto caminho de possibilidades que merece uma análise e reflexão dedicada e aprofundada.

2. A pertinência do estudo

Em conformidade com algumas referências teóricas analisadas, compreendeu-se que os/as professores/as, embora possam reconhecer a importância da música para o desenvolvimento dos seus alunos e alunas, a sua formação não lhes permite sentir segurança para desenvolver atividades musicais. Talvez o problema seja a construção dos currículos de formação de professores, nos quais o tempo dedicado à música parece insuficiente para proporcionar a confiança necessária na sua utilização. Apesar das iniciativas do Ministério da Educação ao longo dos anos, compreendeu-se que a música ainda não recebe a devida valorização em contexto de sala de aula.

No âmbito dos estágios curriculares concluídos nos últimos anos na Licenciatura em Educação Básica e no Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, foi possível compreender as dificuldades associadas à inserção da música no horário de componente letiva dos/as professores/as. Durante o período de observação/intervenção e em diálogo com os/as professores/as e educadores/as envolvidos nestes estágios, constatou-se que a música costuma ser restrita a atividades extracurriculares. A exceção ocorre quando algumas canções são utilizadas para auxiliar na consolidação de determinados temas ou quando a música é incorporada em peças teatrais escolares relacionadas a festividades em dias ou épocas temáticas. Dessa forma, os/as professores/as assumem cumprir a obrigatoriedade de incluir a música no seu planeamento pedagógico.

A partir desta experiência, foi possível amadurecer a ideia de desenvolver um projeto de investigação-ação que permitisse colocar em prática estratégias pedagógicas que possibilitassem a alteração deste paradigma. Essas estratégias visam destacar algumas das possibilidades de utilização da música em articulação com outras componentes do currículo e abrir caminho para novas abordagens.

3. Questão-problema e objetivos do estudo

Em conformidade com o que foi referido nos subcapítulos precedentes, o presente estudo foi conduzido com o propósito de validar a hipótese de que a música pode desempenhar um papel significativo como facilitadora no processo de aprendizagem dos alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Deste modo, surgiu a seguinte questão-problema: A música pode ser reconhecida como um facilitador no processo de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico?

Uma vez que o projeto de investigação-ação visa desenvolver estratégias pedagógicas para destacar algumas possibilidades de utilização da música em articulação com outras componentes do currículo, é pertinente considerar a interdisciplinaridade como uma das estratégias pedagógicas incorporadas no estudo. Sobretudo porque, este enfoque interdisciplinar possibilita o desenvolvimento de aprendizagens mais abrangentes e significativas, facilitando a compreensão de conceitos e a aplicação prática dos conhecimentos, relacionando-os (Thiesen, 2008).

No seguimento da questão-problema, e com o intuito de traçar o caminho do projeto de investigação-ação, formularam-se os seguintes objetivos:

- Despertar o gosto pela música;
- Utilizar a música como veículo facilitador de desenvolvimento de aprendizagens no 1.º CEB;
- Aplicar estratégias pedagógicas que promovam a integração da música em sala de aula, em articulação com outras componentes do currículo;
- Promover uma abordagem estratégica interdisciplinar que envolva a música como elemento facilitador no processo de aprendizagem dos/as alunos/as;
- Refletir sobre o papel que a música pode ter no desenvolvimento de aprendizagens.

4. Metodologia

Neste subcapítulo, procede-se à apresentação da seleção da metodologia de investigação empregue, destacando-se a sua caracterização. Em seguida, são abordadas com precisão as técnicas e os instrumentos de recolha de dados utilizados ao longo do processo de investigação-ação, assim como o seu tratamento e análise.

4.1. Natureza do estudo e estratégia de investigação

O presente estudo insere-se numa metodologia de natureza qualitativa e, por sua vez, numa estratégia de investigação-ação.

No que diz respeito ao método de investigação qualitativa, de acordo com o *Manual de Investigação Qualitativa* de Gonçalves et al. (2021) consiste em aprofundar o conhecimento para além de quantificações estatísticas e caracteriza-se por ser:

“um trabalho de proximidade e interativo no qual se encontra implícita a exigência de contacto do investigador com o indivíduo ou grupo de indivíduos (Bowling, 1987). Esta proximidade transporta em si mesmo a necessidade de conceção e condução de uma investigação, por forma a minimizar a influência do investigador e procurando, desta forma, aumentar a objetividade e garantir a sua qualidade (Flick, 2005)” (p.XXIV).

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), apresentam-se cinco características distintas da investigação qualitativa. Em primeiro lugar, “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal” (p.47), uma vez que os investigadores dedicam uma quantidade substancial de tempo no local do estudo, preocupando-se com o contexto. Os investigadores analisam e reveem minuciosamente todos os materiais de registo, sendo as elações que deles retiram, o instrumento-chave de análise. Em segundo lugar, “é descritiva” (p.48), uma vez que os dados são recolhidos através de palavras ou imagens e não através de fatores numerais. Em terceiro lugar, “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p.49), e “tendem a analisar os seus

dados de forma indutiva” (p.50), ou seja, não recolhem dados com o objetivo de confirmar hipóteses preconcebidas, em vez disso analisam-nos à medida que se vão agrupando. Por último, “o significado é de importância vital na abordagem qualitativa” (p.50), conduzindo o investigador a procurar compreender as perspetivas dos participantes.

Bogdan e Biklen (1994) sustentam a ideia de que “a abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para construir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso estudo.” (p.49). Nesse sentido, o investigador está incessantemente a questionar-se sobre as suas observações adotando uma postura de que “nada é considerado um dado adquirido e nada escapa à avaliação” (p.49).

Relativamente à estratégia de investigação-ação, Coutinho et al. (2009), defendem que este tipo de investigação se revela particularmente adequado para implementar alterações nos profissionais e nas instituições que desejam progredir ao longo do tempo. Argumentam, desta forma, que é especialmente adequado para estudos conduzidos na área da Educação.

No estudo de Amado (2017), destaca-se que a investigação-ação é orientada por um problema ou uma questão específica, sendo conduzida por um ou mais investigadores. Esta estratégia de investigação envolve procedimentos como a recolha sistemática de dados e reflexão e análise com base nos dados obtidos. Cumpre salientar que o presente estudo, previamente a estas fases, incorpora uma fundamentação teórica que sustenta a investigação. Além disso, evidencia ainda um carácter autoavaliativo e autorreflexivo, sendo simultaneamente prático, interventivo e colaborativo.

De acordo com Amado (2017), é possível identificar duas modalidades no âmbito da estratégia investigação-ação: a investigação-para-a-ação e a investigação-na/pela-ação. No contexto da investigação-para-a-ação, o investigador detém o papel preponderante no processo investigativo, exercendo controlo desde a sua conceção até à conclusão, sendo, desta forma, um elemento “externo ao grupo em que se processam as mudanças” (p.196). Contrariamente, na investigação-na/pela-ação, o investigador colabora em regime de “co -autoria” (p.196) com todos os participantes do processo,

contribuindo ativamente para a produção de conhecimentos, introdução de mudanças e desenvolvimento de competências dos participantes. Considera-se que é precisamente esta segunda modalidade que se coaduna com o presente estudo, apresentando as características mencionadas, uma vez que se desenvolve por meio de uma interação colaborativa com os participantes no processo.

4.2. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

No que concerne às técnicas de recolha de dados de natureza qualitativa, torna-se perceptível a existência de três categorias, mencionadas por Coutinho (2013, as cited in Traqueia et al., 2021), nomeadamente, o inquérito por questionário, entrevista e *Focus Group*, a observação direta ou participante e por último, a análise documental.

De acordo com Alves et al. (2021), a seleção cuidadosa das técnicas e dos instrumentos de recolha de dados assume uma importância significativa, uma vez que esta decisão está intrinsecamente ligada aos objetivos do estudo, às questões que se pretendem responder e ao contexto específico da investigação. Estas técnicas desempenham um papel fundamental na viabilização da investigação. Neste sentido, optou-se pela mobilização das seguintes técnicas para a recolha de dados: o inquérito por questionário, o inquérito por *Focus Group* e a observação direta ou participante.

O inquérito por questionário, consiste num conjunto de perguntas apresentadas por escrito, com o intuito de obter respostas de uma população específica em estudo, facilitando assim a recolha e análise de informação (Traqueia et al., 2021; Hill, 2014 as cited in Alves et al., 2021). Neste estudo, recorreu-se ao inquérito por questionário, com o propósito de inquirir os/as alunos/as sobre a sua própria aprendizagem e avaliação das atividades desenvolvidas (Alves et al., 2021). O inquérito por questionário revela-se particularmente útil no âmbito de investigações qualitativas, por exemplo no que se define por questionário misto, o caso do estudo em questão, que engloba tanto perguntas abertas como fechadas (Hill, 2014 as cited in Alves et al., 2021).

Um dos desafios inerentes à utilização do inquérito por questionário reside na limitação em recolher testemunhos e interpretações profundas dos participantes (Alves et al., 2021). Nesta linha de pensamento, apesar dos esforços e das tentativas em aplicar este tipo de inquérito, na prática, a sua utilização revelou-se inviável.

Comparativamente, as respostas dos participantes, manifestadas nos diálogos subsequentes à aplicação do questionário, revelaram-se mais consistentes e coerentes face às questões formuladas, ao contrário do que ocorreu com as respostas contidas no próprio questionário. Observou-se que os participantes, de facto, não possuíam o discernimento necessário para preencher o questionário de modo a extrair informações válidas para análise. Neste contexto, a estratégia de recolha de dados de inquérito por questionário mostrou-se ineficaz para fins de tratamento e análise de dados.

O *Focus Group*, trata-se de uma discussão em grupo sobre uma temática selecionada pelo investigador, com o intuito de obter informações que não poderiam ser recolhidas através do inquérito por entrevista individual (McKenna et al., 2017 as cited in Alves et al., 2021). Esta técnica de recolha de dados, de natureza qualitativa, revela-se flexível, podendo ser aplicada em qualquer fase da investigação e combinada com outras técnicas, de acordo com as decisões do investigador e os objetivos subjacentes ao seu estudo, que, no presente estudo, se centra na avaliação, com o propósito de recolher dados para avaliar o que foi desenvolvido com os/as alunos/as, assim como as suas aprendizagens (Nagle e Williams, 2013).

Esta estratégia é considerada vantajosa por Nagle e Williams (2013), pois possibilita que as informações recolhidas transcendam o domínio verbal e sejam tidas em consideração, integrando as respostas não verbais decorrentes das conversas desenvolvidas sobre os temas abordados.

Para implementar o *focus group* é importante garantir um conjunto de especificidades, processos específicos e considerações que devem ser ponderadas para assegurar o sucesso da moderação (Morgan et al., 2022 as cited in Alves et al., 2021). No que diz respeito ao presente estudo, procedeu-se à adaptação desta estratégia ao público-alvo em questão, nomeadamente os alunos e alunas do 2.º ano de escolaridade. No entanto, importa salientar que não se cumprem integralmente todos os procedimentos inerentes ao *focus group*, dada a ausência do cumprimento dos requisitos de análise de dados, estipulados para esta estratégia.

A estratégia foi implementada com uma turma composta por alunos/as com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos. Apesar de não ser aconselhável, dado que a turma, na maioria das vezes, era constituída por 20 alunos e alunas, optou-se por esta abordagem em detrimento do questionário, como anteriormente mencionado. No

entanto, esta escolha não apresentou inconvenientes, uma vez que os/as alunos/as respondiam apenas ao que lhes era diretamente questionado (Gibson, 2007 as cited in Alves et al., 2021). A dinâmica da turma revelou-se saudável, uma vez que os/as alunos/as já se conheciam desde o ano anterior ao da própria investigação. O nível cognitivo da turma, de forma geral, era positivo, evidenciando uma comunicação oral eficaz nas respostas e uma compreensão clara das questões colocadas. É de salientar que a aluna abrangida pelo Decreto-Lei nº 54/2018 não tomou parte nesta discussão em grupo, não se verificando condições para a pudesse integrar e compreender, o que não se afigurava benéfico para a aluna.

As escolas têm sido identificadas como locais propícios para a condução do *focus group* com crianças, apesar da sua conotação formal, uma vez que são espaços familiares para os/as alunos/as (Alves et al., 2021).

No início do estágio, foi entregue aos pais/encarregados de educação um documento de consentimento livre e informado, no qual se explanava e solicitava a participação dos alunos e alunas em diversos contextos conduzidos ao longo do estágio pela professora estagiária. Este documento foi devidamente assinado e devolvido (Alves et al., 2021).

Integrou-se esta técnica de recolha de dados, no presente estudo, de forma complementar às atividades desenvolvidas, respeitando o período máximo de 15 minutos, em conformidade com as orientações recomendadas.

Desde o início do estágio, a professora estagiária procurou estabelecer uma relação estável e de proximidade com os/as alunos/as, o que permitiu transmitir segurança, possibilitando neste processo de discussão em grupo conduzir eficazmente a conversa. Pretendeu-se criar um ambiente informal e promover uma conversa eficaz onde se abordassem aspetos como: “Gostaram da aula? O que acharam mais interessante? O que é que aprenderam hoje? Se a aula estivesse agora a começar, o que gostariam de alterar?” (Gibson, 2007 as cited in Alves et al., 2021).

Relativamente à observação, optou-se pela mobilização da observação direta ou participante, uma vez que ambas as técnicas foram empregues de modo complementar.

Este método de recolha de dados diz respeito à observação direta das ações dos participantes e interações a que são sujeitos, no âmbito de uma investigação em que o investigador assume simultaneamente um papel participante (Traqueia et al., 2021).

Recorreu-se à observação direta, numa abordagem que consiste em observar acontecimentos num contexto específico para formular hipóteses (Poupart et al., 2008). No presente estudo, a professora estagiária observou esses acontecimentos de forma não intrusiva, procurando compreender objetivamente o contexto, uma vez que se tornou necessário compreender, antes de mais, as dificuldades dos/as alunos/as para, posteriormente, planear a ação. É importante referir que, esta observação direta decorreu concomitantemente com as aulas das colegas estagiárias. Durante esse período concentrou-se a observação nas dificuldades sentidas pelos/as alunos/as em certos conteúdos, sem participação ativa no processo.

Por outro lado, a professora estagiária assumiu a qualidade de participante ao integrar-se na turma em estudo e no seu contexto, compreendendo também nas suas aulas anteriores às atividades do estudo, as dificuldades dos/as alunos/as e, posteriormente, em todo o processo de intervenção. A observação participante desenrola-se através do contacto direto, frequente e prolongado do investigador com os participantes, nos seus contextos, sendo o próprio investigador instrumento de pesquisa (Correia, 1999 as cited in Mónico et al., 2017)

Recorreu-se à observação participante com o intuito de elaborar, após cada sessão de observação, descrições qualitativas, de cariz narrativo, sem a utilização de grelhas de observação standardizadas, obtendo assim informação relevante para a investigação em questão. A nota de campo revela-se como ferramenta útil na observação participante, evidenciando a documentação escrita produzida pelo observador (Mónico et al., 2017), assim como os registos audiovisuais, que possibilitaram a captura de momentos importantes da intervenção, sendo possível demonstrar e discutir os resultados de forma esclarecedora. Os puzzles e as tarefas realizadas também demonstraram ser instrumentos valiosos na recolha de dados, sendo utilizados na verificação da consolidação das aprendizagens, no final das atividades.

No que concerne ao tratamento e análise dos dados recolhidos, optou-se por organizar de forma abrangente todas as informações provenientes das atividades desenvolvidas ao longo da intervenção. Estas informações foram registadas através de áudios, gravações, notas de campo e fotografias, desempenhando um papel imprescindível na construção de textos descritivo-interpretativos complementados por

tabelas que possibilitaram retirar conclusões sobre as respostas dadas pelos/as alunos/as (Amado, 2017).

5. Descrição do contexto e da população do estudo

Esta etapa inicia-se com a apresentação do agrupamento e segue-se com a caracterização da turma na qual a intervenção em contexto de estágio foi integralmente conduzida. Na caracterização da turma, será exposto o caso individual da aluna abrangida pelo Decreto-Lei nº 54/2018, a qual beneficia de medidas de apoio específicas.

5.1. Caracterização do meio envolvente ²

O Agrupamento de escolas onde foi realizada o estágio curricular situa-se no concelho de Coimbra.

Todas as escolas de 1.º Ciclo do Ensino Básico desse agrupamento funcionam em regime regular e oferecem cinco horas semanais de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), Componente de Apoio à Família (CAF) e serviço de refeições.

A maioria dos edifícios escolares foram objeto de intervenções de manutenção e requalificação ao longo dos anos. Este Agrupamento é também responsável pela colocação e acompanhamento pedagógico do corpo docente no Centro Educativo dos Olivais. Também são os docentes (2º e 3º ciclos) que garantem o apoio aos jovens internados no Hospital Pediátrico de Coimbra.

A Escola Básica onde foi realizada a intervenção situa-se no centro urbano da cidade de Coimbra, numa zona onde os serviços e o comércio são predominantes, como os hospitais, correios, bancos, supermercados, cafés, restaurantes, lojas de comércio, agências seguradoras...

² A presente descrição foi desenvolvida igualmente para fins de dossier de estágio, encontrando-se presente noutro documento elaborado pela estagiária e respetivas colegas.

5.2. Caracterização dos participantes³

A intervenção em contexto de estágio foi realizada na turma A do 2.º ano de escolaridade, inicialmente constituída por 18 alunos/as, culminando o estudo com uma constituição de 20 alunos e alunas com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos.

Todos/as os/as alunos/as da turma frequentaram a Educação Pré-Escolar e nenhum/a aluno/a ficou retido/a. Os/As alunos/as são provenientes de Coimbra e têm um nível socioeconómico médio e alto.

No que diz respeito às AEC, verifica-se que a maioria dos/as alunos/as as frequentam. As atividades que a escola oferece são: Atividade Física Desportiva, Atividade Lúdico Expressiva e Inglês.

Demonstram ser alunos/as participativos/as, curiosos/as, com vontade de aprender e superar as suas dificuldades.

A aprendizagem global da turma é, regra geral, positiva, evidenciando-se na avaliação formativa e contínua dos/as alunos/as.

Em relação às dificuldades na aprendizagem, destaca-se uma aluna abrangida pelo Decreto-Lei nº54/2018, revelando dificuldades globais no seu desenvolvimento psicomotor. Apresenta dificuldades de motricidade global e motricidade fina, de coordenação olho-mão e ao nível da linguagem oral. Beneficia de medidas universais e seletivas ao abrigo do Decreto-lei nº54/2018, tais como: a diferenciação pedagógica, acomodações curriculares, a intervenção com foco académico ou comportamental, em pequenos grupos, e o apoio psicopedagógico. Assim, tem o apoio de uma equipa multidisciplinar na APCC (Associação de Paralisia Cerebral de Coimbra), com ênfase nas áreas da Psicologia, Psicomotricidade, Terapia da fala e Terapia Ocupacional.

Em contexto de sala de aula, a aluna beneficia do apoio de uma professora de Educação Especial, que a acompanha no seu processo de aprendizagem, recorrendo ao uso do computador, de um teclado e de recursos digitais, adaptados ao seu nível de desenvolvimento. Todavia, é uma aluna devidamente integrada no contexto educativo, demonstra ser participativa e empenhada nas atividades realizadas no seio da turma.

³ A presente descrição foi desenvolvida igualmente para fins de dossier de estágio, encontrando-se presente noutro documento elaborado pela estagiária e respetivas colegas.

6. Descrição das intervenções e estratégias e metodologias adotadas

Nesta fase procura-se realizar uma descrição minuciosa das intervenções pedagógicas concretizadas ao longo da investigação com a turma A do 2.º ano de escolaridade. A planificação das sessões será explanada, destacando-se a abordagem pedagógica subjacente, visando enquadrar as atividades desenvolvidas ao longo das sessões. Procura-se, também, ir justificando as opções estratégicas e metodológicas.

6.1. Planificações das intervenções

As planificações das intervenções realizadas no âmbito do estágio curricular foram fundamentadas na pesquisa de metodologias e estratégias que sustentassem o propósito do estudo, bem como na análise e aplicação do documento curricular de referência, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

As planificações desenvolvidas ao longo do estágio tiveram como princípio usufruir da música como um elemento motivador, com o propósito de despertar o interesse não apenas pela música, mas também pelos conteúdos abordados, conferindo, desta forma, um processo de aprendizagem mais significativo e enriquecedor. Estas planificações foram delineadas tendo como premissa fundamental essa abordagem.

Importa referir que o plano de ação integrou uma abordagem interdisciplinar, com o propósito de proporcionar aos/às alunos/as um desenvolvimento integral das suas aprendizagens (Thiesen, 2008). No processo de planificação foi possível integrar a música numa abordagem interdisciplinar com as diversas componentes do currículo, promovendo, assim, a transversalidade de aprendizagens.

Para terminar, é relevante mencionar, para uma compreensão abrangente, que todas as planificações foram incorporadas no cronograma semanal do estágio, seguindo a orientação da professora titular para incorporar o tema ou conteúdo integrador estabelecido em cada semana. No entanto, surgiram desafios significativos ao elaborar o plano de intervenção, em virtude das orientações específicas e dos princípios pedagógicos da professora cooperante.

6.2. Apresentação das sessões de intervenção

Neste segmento, são apresentadas as descrições, acompanhadas das justificações estratégicas e metodológicas aplicadas, dos planos das aulas lecionadas, bem como uma síntese das intervenções pedagógicas de cada sessão. As planificações individuais das sessões, desenvolvidas antes da intervenção, encontram-se disponíveis em apêndice. Subsequentemente, apresenta-se uma tabela com o cronograma das sessões de intervenção pedagógica, oferecendo uma visão geral do planeamento.

Tabela 1. Cronograma das sessões de intervenção pedagógica

	Data	Nome da sessão	Conteúdos explorados	Duração
1.ª sessão	10 de janeiro	“O Alfabeto das sombras deliciosas”	O alfabeto; A alimentação saudável	1h45’
2.ª sessão	17 de janeiro	“Hoje vou ser rapper!”	Instituições, espaços e serviços associados às profissões; Silaba tónica	1h45’
3.ª sessão	7 de fevereiro	“A viagem a Salzburgo”	Adjetivos	1h45’
4.ª sessão	8 de março	“Sólidos fechados à chave”	Figuras e sólidos geométricos	1h45’
5.ª sessão	15 de março	“Um dia animesco!”	Caracterização externa dos seres vivos	1h45’
6.ª sessão	5 de abril	“Matérias-primas musicais”	Matérias-primas	1h45’

Fonte: Elaboração da autora

6.2.1. Primeira sessão

O trabalho de investigação-ação teve a sua primeira sessão no dia 10 de janeiro de 2022 (apêndice 1). A ideia surgiu devido à necessidade de aprimorar a aprendizagem do alfabeto pelos/as alunos/as, uma vez que tinha sido referido, pela professora titular,

que a turma ainda enfrentava dificuldades em associar algumas letras do alfabeto a diferentes palavras, o que dificultava o processo de escrita sem a existência de erros ortográficos.

Nesta sessão, foram trabalhadas as seguintes componentes do currículo como estratégia interdisciplinar: Educação Artística – Música, Expressão Dramática/Teatro, Estudo do Meio e Português, com o objetivo de desenvolver aprendizagens mais abrangentes e significativas, facilitando a aplicação prática dos conhecimentos adquiridos (Thiesen, 2008).

A presente sessão teve início com o tema “alimentação”. Inicialmente, foi explicado aos alunos e às alunas que iriam construir um “alfabeto alimentar” através do uso de sombras, o que suscitou um ambiente inquietante e apreensivo, numa perspetiva positiva, na sala de aula.

Foi pedido aos alunos/as, a pares e à vez, para se posicionarem frente à turma, atrás de um lençol (apêndice 2), onde tinham ao seu dispor um cesto com imagens de alimentos correspondentes a cada letra do alfabeto. A partir desse momento, os alunos/as foram incentivados a selecionar duas imagens de alimentos por ordem alfabética e a discutir como representar esses alimentos através de gestos, cujo objetivo consistia em permitir que os colegas adivinhassem qual era o alimento que estavam a representar. A representação foi dinamizada pelo par, com algum auxílio da professora estagiária. Após a turma adivinhar o alimento em questão, o par foi orientado para cantar o nome do alimento, apenas se a resposta da turma estivesse correta, caso contrário o par cantava um som de erro. A turma repetiu o que o par cantou. Após a representação, os/as alunos/as referiram se os alimentos em questão eram ou não saudáveis para a sua alimentação e, de seguida, registaram os nomes dos alimentos que foram adivinhados nas páginas correspondentes às letras, no caderno intitulado “O alfabeto das sombras deliciosas” (apêndice 3), com auxílio de um PowerPoint que continha o nome e a fotografia do alimento, uma vez que os/as alunos/as demonstravam alguma insegurança no processo de escrita. Este processo de escrita dos alimentos, permitiu não só praticar o processo de escrita como também ir recordando a ordem do alfabeto. O procedimento repetiu-se para que todos os/as alunos/as pudessem participar.

De seguida, ocorreu um momento de conversa sistematizadora dos conteúdos abordados, durante a qual os/as alunos/as mencionaram oralmente o alfabeto e a sua ordem.

Esta etapa da atividade revelou-se verdadeiramente motivadora, uma vez que os/as alunos/as não estavam familiarizados com a ideia de poderem sair dos seus lugares e movimentarem-se na sala, explorando os conteúdos de forma lúdica. Cantar o alimento ou o som de erro, seguido pela imitação da turma, constituiu sem dúvida um momento muito apreciado pelos/as alunos/as, conferindo à atividade um notável acréscimo de vivacidade e dinamismo (Silva & Lopes, 2020).

Após a construção do alfabeto, deu-se início à construção de rimas (apêndice 4), pelos pares, utilizando os alimentos correspondentes às letras que representaram, criando-se uma canção em grande grupo, onde cada par cantou as suas rimas para a turma, ao mesmo tempo que batia a pulsação. A professora estagiária, desempenhou a função de apoiar e auxiliar os/as alunos/as, sempre que surgissem dúvidas ou questões no processo de criação ou de escrita, explicando que as rimas deviam harmonizar-se corretamente com a melodia escolhida.

Durante a segunda parte, pelas reações evidenciadas pelos/as alunos/as durante e após a atividade, tornou-se perceptível a alegria que sentiram ao conseguirem criar autonomamente as frases e, subsequentemente, a canção (Silva & Lopes, 2020).

Em seguida, procedeu-se ao preenchimento de um breve questionário sobre a aula, com algumas questões: “Rodeia o *smile* de acordo como te sentiste na aula; O que achaste mais interessante? Refere três coisas que aprendeste. Se a aula estivesse agora a começar, havia alguma coisa que gostarias de alterar?”. No final, em diálogo com a turma, foi realizada uma reflexão sobre as questões do questionário e sobre a opinião dos/as alunos/as acerca da continuidade destas dinâmicas sobre a sua própria aprendizagem, tendo em consideração que a turma não estava acostumada a este tipo de abordagens, existindo uma reação positiva por parte dos/as alunos/as.

Esta atividade permitiu sistematizar e aprender conteúdos como o alfabeto, a alimentação saudável e o desenvolvimento de capacidades musicais, de representação e de comunicação.

Importa sublinhar que a aluna abrangida pelo Decreto-Lei nº 54/2018, participou nas atividades de forma equiparada à dos/as colegas, à exceção do diálogo e

do processo de escrita dos alimentos no “caderno das sombras deliciosas”, que realizou num PowerPoint elaborado pela professora estagiária (apêndice 5).

6.2.2. Segunda sessão

Na segunda sessão, desenvolvida no dia 17 de janeiro de 2022 (apêndice 6), em virtude das dificuldades dos/as alunos/as associadas à identificação da sílaba tónica, surgiu a necessidade de aprimorar este aspeto. Simultaneamente, introduziu-se um novo conteúdo: as profissões e as suas respetivas instituições, espaços e serviços. O objetivo delineado no documento das aprendizagens essenciais para este conteúdo, visa capacitar o/a aluno/a a estabelecer uma relação entre *instituições e serviços que contribuem para o bem-estar das populações com as respetivas atividades e funções* (Direção-Geral da Educação, 2018).

Nesta sessão, foram trabalhadas as seguintes componentes do currículo como estratégia interdisciplinar: Educação Artística – Música, Expressão Dramática/Teatro, Artes Visuais, Português e Estudo do Meio.

Na primeira parte da sessão, deu-se início a um breve diálogo em grande grupo, com o intuito de perceber as conceções dos/as alunos/as sobre o novo conteúdo.

De seguida, formaram-se 9 grupos e iniciou-se o jogo “Hoje vou ser rapper!”. Foi entregue a cada grupo uma adivinha (apêndice 7) elaborada pela professora estagiária, que incluía um espaço, instituição ou serviço, com o intuito de ser adivinhada pela turma a profissão associada a cada um deles. Os grupos cantaram a adivinha e movimentaram-se em estilo Rap, um de cada vez, em frente à turma (apêndice 8). Posteriormente, o/a aluno/a que acertou primeiro na adivinha, dirigiu-se ao pé do grupo e cantou o nome da profissão, acentuando a sílaba tónica da palavra e adicionando a pulsação de forma que a sílaba tónica encaixasse na batida da pulsação. Repetiu-se o procedimento e todos os grupos participaram. Por fim, realizaram uma tarefa (apêndice 9) que continha as profissões, instituições, espaços ou serviços e uma criança sem características da profissão, desenhando nessa criança os acessórios ou roupa associada a cada profissão.

Na segunda parte da sessão, interpretou-se o Rap “Quem vou ser eu?”, construído por todas as frases e profissões anteriormente descobertas no jogo. A canção

foi construída de forma que todas as sílabas tónicas encaixassem na batida da pulsação. Numa primeira fase, procedeu-se à leitura ritmada da letra, com auxílio da professora estagiária. Posteriormente, iniciou-se a aprendizagem de um ritmo através de batimentos corporais (peito | palma | peito-peito | palma). Numa terceira fase, juntou-se a melodia com o ritmo aprendido, uma parte da turma cantou e a outra parte bateu o ritmo, e vice-versa.

Esta atividade foi mobilizada de modo a simplificar o processo de aprendizagem dos conteúdos com auxílio da música, mobilizando atividades que envolveram o ritmo, o movimento do corpo e a voz para cantar (Kodály, as cited in Cristóvão, 2016) um estilo musical diferente do que os/as alunos/as estavam habituados.

Por último, realizou-se o preenchimento de um questionário e um diálogo em grande grupo, seguindo a mesma abordagem adotada na sessão anterior.

Esta atividade possibilitou a sistematização e aprendizagem conteúdos, tais como a sílaba tónica, as instituições, espaços e serviços associados às profissões, e ainda o desenvolvimento de capacidades e conceitos musicais como o ritmo, a pulsação, a exploração de um estilo musical diferente através do canto, permitindo criar aprendizagens mais significativas e eficazes, através de uma estratégia interdisciplinar e lúdica (Costa et al., 2019).

Importa realçar que a aluna abrangida pelo Decreto-Lei nº 54/2018, participou nas atividades de forma equiparada à dos/as colegas, com auxílio da professora estagiária e dos/as colegas, à exceção do processo de escrita na folha de registo, que realizou num PowerPoint elaborado pela professora estagiária (apêndice 10).

6.2.3. Terceira sessão

Na terceira sessão - 7 de fevereiro de 2022 (apêndice 11) – surgiu a necessidade de relembrar e reforçar um conteúdo – o adjetivo – que havia sido previamente explorado através de uma abordagem pedagógica normalizada pela professora estagiária, uma vez que alguns/mas alunos/as não o assimilaram de forma eficaz, tendo em consideração as dificuldades em realizar as tarefas propostas. Neste sentido, optou-se por uma abordagem pedagógica lúdica, recorrendo à música como um meio facilitador de aprendizagens.

Nesta sessão, foram trabalhadas as seguintes componentes do currículo como estratégia interdisciplinar: Educação Artística – Música e Português.

A sessão iniciou com uma história elaborada e recitada pela professora estagiária (apêndice 12). Esta narrativa, centrada numa viagem a Salzburgo, teve como propósito estabelecer uma relação entre sons e adjetivos, ou seja, explorar os “adjetivos musicais”: intensidade (som fraco/som forte); altura (som agudo/som grave) e andamento (som rápido/lento), referindo que os “adjetivos musicais” eram exatamente a forma como caracterizamos os sons. Tratou-se de uma narrativa interativa, na qual todos os alunos e alunas participaram, ao imaginar e reproduzir os sons que o Rodrigo ouvia nos vários locais descritos na história, classificando-os de acordo com os “adjetivos musicais”. A professora estagiária recorreu ao seu violino (apêndice 13) para reproduzir sons com as características mencionadas, adicionando ainda sons agradáveis e desagradáveis, de modo a facilitar a assimilação dos adjetivos pelos/as alunos/as. Por exemplo tocar uma melodia suave (agradável) e deslizar o arco áspera e rapidamente (desagradável), mantendo em mente a perspetiva de que aquilo que é agradável para alguns, pode não ser apreciado da mesma forma por outros.

Os/As alunos/as compreenderam o conceito de adjetivo e, subsequentemente, os “adjetivos musicais” (elementos musicais). Acompanharam a história desde o início até ao fim, criando sons de acordo com esses elementos. A criatividade na criação e variedade dos sons excederam as expectativas. A utilização do violino revelou ser um contributo valioso para a atividade, uma vez que, para que os/as alunos/as conseguissem identificar o “adjetivo musical”, precisavam de ouvir e escutar o som produzido, desenvolvendo a sua capacidade de concentração (Moreira et al., 2014). O instrumento despertou interesse dos/as alunos/as e possibilitou uma rica panóplia de sons com o intuito de reforçar o conteúdo em questão na atividade.

Ainda no contexto da narrativa, procede-se à aprendizagem de uma canção, intitulada – “Dó/Ré/Mi – Música no coração” (apêndice 14), em três fases: inicialmente a leitura da letra; em seguida, cantar sem acompanhamento musical; e, por último, cantar com a música. Posteriormente, canta-se a canção tendo em conta os “adjetivos musicais” aprendidos - intensidade, altura e andamento - com auxílio do violino.

Para além do que estava planeado, os/as alunos/as motivados com a atividade, propuseram a realização de um “concurso de música”, onde, em grupos, cantavam a

canção aprendida com os diversos elementos musicais (intensidade (som fraco/som forte); altura (som agudo/som grave) e andamento (rápido/lento), denominados “adjetivos musicais”.

Por último, realizou-se o preenchimento de um questionário e um diálogo em grande grupo, seguindo novamente a abordagem adotada na aula anterior.

Esta atividade possibilitou a eficaz sistematização e aprendizagem dos adjetivos ao mesmo tempo que permitiu a assimilação dos elementos musicais previamente referidos, numa abordagem lúdica, dinâmica e agradável, fomentando a criatividade e proporcionando aprendizagens significativas (Silva & Lopes, 2020).

Importa realçar que a aluna abrangida pelo Decreto-Lei nº 54/2018, participou nas atividades de forma equiparada à dos/as colegas, com auxílio da professora estagiária e dos/as colegas, à exceção de que foi acompanhada também pela professora de educação especial, auxiliando-a na compreensão da atividade.

6.2.4. Quarta sessão

Na quarta sessão – 8 de março de 2022 (apêndice 15) – foram explorados os respetivos conteúdos: as figuras e os sólidos geométricos. A necessidade de relembrar e reforçar os conteúdos supracitados, previamente explorados através de uma abordagem pedagógica normalizada pela professora estagiária, manifestou-se uma vez que alguns/mas alunos/as não os assimilaram de forma eficaz, tendo em consideração as dificuldades na compreensão e realização as tarefas propostas. Os objetivos delineados no documento das aprendizagens essenciais para este conteúdo, visam capacitar o/a aluno/a *a identificar e comparar sólidos geométricos, reconhecendo semelhanças e diferenças, e identificando polígonos e círculos nesses sólidos e distinguir poliedros de outros sólidos* (Direção-Geral da Educação, 2018).

Nesta sessão, foram trabalhadas as seguintes componentes do currículo como estratégia interdisciplinar: Educação Artística – Música e Matemática.

Na primeira parte da sessão, foi promovido um breve diálogo em grande grupo, com o propósito de relembrar alguns conceitos importantes antes do início da atividade, utilizando sólidos geométricos como complemento.

De seguida, deu-se início à atividade com uma introdução relacionada com o tema da semana (os animais). Um dos alunos representou o papel de rouxinol e recitou um breve texto elaborado pela professora estagiária: “Ai amigos, que canseira! Estão cansados deste intervalo? Eu estou, fartei-me de cantar. Mas agora é a vossa vez! Está na hora de vos desafiar a um jogo que preparei para vocês. Agora vou eu descansar”.

Posteriormente, deu-se início ao jogo intitulado “Sólidos fechados à chave”. Num primeiro momento, criaram-se sons que pudessem ser associados a cada figura geométrica. Na fase seguinte, a professora estagiária recorreu ao violino para representar uma quantidade de sons que identificassem as figuras geométricas (polígonos) de acordo com as suas características, por exemplo o quadrado que corresponde a quatro lados/sons iguais. De seguida, representaram-se, através do desenho (apêndice 16), as figuras geométricas que eram reproduzidas pelos sons, com o objetivo de, a partir do conjunto de figuras identificadas e desenhadas, determinar-se o sólido correspondente, por exemplo seis quadrados equivalem a um cubo. Por último, um aluno de cada vez, posicionado em frente ao quadro por trás de um lençol (apêndice 17), abriu uma caixa (apêndice 18) elaborada pela professora estagiária e retirou um sólido. O/A aluno/a analisou o sólido de forma a compreender quantas figuras geométricas tinha. Em seguida, o mesmo aluno convocou os colegas necessários para representarem em conjunto, através dos sons criados na primeira etapa, cada uma das figuras geométricas correspondentes, com o intuito de que os restantes alunos e alunas descobrissem o sólido associado, a partir desse conjunto de figuras.

Para concluir, procedeu-se à sistematização dos conteúdos, por intermédio da realização de um jogo, com o intuito de se compreender se a aprendizagem dos conteúdos foi adquirida com sucesso. Os/As alunos/as aprenderam a canção intitulada “Sólidos fechados à chave” – “Trancados, trancados, estão os sólidos no armário, vamos lá abri-lo já, qual será que calhará?”. Cantou-se a canção enquanto foi sorteado um/a aluno/a para retirar um sólido da caixa e referir os conceitos de poliedro e não poliedro, polígono e não polígono, de acordo com esse sólido.

Por último, realizou-se um diálogo em grande grupo sobre os conteúdos abordados e as seguintes questões: “Gostaram da aula? O que acharam mais interessante? O que é que aprenderam hoje? Se a aula estivesse agora a começar, o que

gostariam de alterar?”. Deste modo, os/as alunos/as avaliaram a sua própria aprendizagem e, conseqüentemente, a atividade realizada.

Esta atividade possibilitou a eficaz sistematização e aprendizagem dos conteúdos abordados, ao mesmo tempo que permitiu *experimental sons vocais de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical*, numa abordagem lúdica, dinâmica e agradável, fomentando a criatividade e proporcionando aprendizagens significativas (Direção-Geral da Educação, 2018).

Importa realçar que a aluna abrangida pelo Decreto-Lei nº 54/2018, participou na atividade de forma equiparada à dos/as colegas, com auxílio da professora estagiária e dos/as colegas, à exceção do diálogo inicial, em que foi acompanhada também pela professora de educação especial, realizando tarefas sobre os conteúdos abordados, no computador.

6.2.5. Quinta sessão

Na quinta sessão, realizada no dia 15 de março de 2022 (apêndice 19), retomou-se a temática previamente supracitada na quarta sessão: os animais. No entanto, esta aula concentrou-se particularmente nesse conteúdo, uma vez que tanto a professora estagiária quanto a professora titular reconheceram, ao longo das duas semanas, que os/as alunos/as ainda enfrentavam dificuldades em estabelecer relações entre os animais com as suas características externas, nomeadamente no que se refere ao tipo de revestimento.

Nesta sessão, foram trabalhadas as seguintes componentes do currículo como estratégia interdisciplinar: Educação Artística – Música, Estudo do Meio e Português.

Num primeiro momento, procedeu-se à observação de imagens representativas de animais, com o intuito de se analisar detalhadamente as suas características externas. Esta abordagem tornou-se propícia para a sistematização de conhecimentos, destacando-se a relação entre as características dos seres vivos, com os respetivos habitats.

Prosseguiu-se com a leitura e interpretação da Banda Desenhada (BD) intitulada “Um dia animalesco” (apêndice 20), elaborada pela professora estagiária, que apresentava alguns animais mencionados anteriormente. Foi solicitado a alguns alunos e

alunas que realizassem a leitura articulada e com entoação adequada da BD, de forma a dar ênfase à história. Em seguida, com bases nas imagens de habitats presentes na BD, foram criadas paisagens sonoras (apêndice 21) correspondentes a esses habitats, imaginando para cada habitat terrestre, aquático e aéreo, os sons da natureza que poderiam ser escutados, como os sons do oceano, as transformações da água, os fenómenos da terra, os animais aquáticos e terrestres, os insetos e as canções dos pássaros (Schafer, 1997). Com as paisagens sonoras realizadas, um dos/as alunos/as interpretou a história com a devida entoação, enquanto os restantes alunos e alunas reproduziram os sons das paisagens sonoras, culminando na sonorização da BD.

Posteriormente, procedeu-se à introdução do jogo “Adivinhas animais” com o propósito de avaliar a compreensão dos conteúdos abordados ao longo da aula. Inicialmente, em pares, os/as alunos/as receberam um puzzle (apêndice 22), composto por uma peça adicional que não lhe pertencia. Em seguida, procedeu-se à construção do puzzle, identificando-se o animal que fora atribuído a cada par. Numa fase final, os/as alunos/as descreveram aos colegas as características externas desse animal, imitando-o e reproduziram o som da paisagem sonora correspondente ao seu habitat, previamente elaborada. Adivinhou-se qual era o animal e o processo repetiu-se sucessivamente. No final, questionou-se o motivo pelo qual a peça excedente não podia ser integrada no puzzle, tendo sido respondido que o revestimento não correspondia ao animal que fora designado a cada par.

Esta atividade possibilitou a eficaz sistematização e aprendizagem dos conteúdos abordados, ao mesmo tempo que permitiu *criar, em grupo, ambientes sonoros*, numa abordagem lúdica, dinâmica e agradável, fomentando a criatividade e proporcionando aprendizagens significativas (Direção-Geral da Educação, 2018).

Finalmente, promoveu-se uma discussão em grande grupo sobre os conteúdos abordados, contemplando as seguintes questões: “Gostaram da aula? O que acharam mais interessante? O que é que aprenderam hoje? Se a aula estivesse agora a começar, o que gostariam de alterar?” Este diálogo permitiu que os/as alunos/as avaliassem a sua própria aprendizagem e, por conseguinte, a atividade desenvolvida.

Para além do que estava planeado, a pedido de um aluno, cantou-se a canção que havia sido aprendida na terceira sessão da intervenção.

Importa realçar que a aluna abrangida pelo Decreto-Lei nº 54/2018, participou na atividade de forma equiparada à dos/as colegas, com auxílio da professora estagiária e dos/as colegas, com a exceção de que foi acompanhada também pela professora de educação especial durante a atividade.

6.2.6. Sexta sessão

A sexta e última sessão - dia 5 de abril de 2022 (apêndice 23) - não seguiu um tema específico, dadas as restrições impostas pela professora cooperante, decorrentes do período de provas de aferição. Por esta razão, esta foi a última sessão. O conteúdo explorado nesta aula foi “as matérias-primas”, ou seja, a origem dos materiais. É pertinente destacar que esta sessão foi dinamizada no seguimento de uma aula anterior, realizada por outra professora estagiária, na qual os/as alunos/as sentiram dificuldades na compreensão deste conteúdo específico.

Nesta sessão, foram trabalhadas as seguintes componentes do currículo como estratégia interdisciplinar: Educação Artística – Música e Estudo do Meio.

A aula iniciou com a visualização e diálogo sobre alguns objetos e instrumentos musicais (apêndice 23), nos quais os/as alunos/as identificaram as matérias-primas utilizadas para os construir. A título de exemplo, reconheceram que a madeira é a matéria-prima para construir o violino, o metal (liga metálica) para o trompete e o ferro para o triângulo (instrumentos convencionais), as latas para fazer uma bateria são feitas de aço e o peluche que imita uma viola para os bebés é feito de algodão (instrumentos não-convencionais), permitindo não só a perceção dos conteúdos, como também a distinção entre instrumentos convencionais e não convencionais.

Em seguida, procedeu-se à exploração e identificação dos sons que as matérias-primas poderiam produzir nos instrumentos e objetos musicais analisados, combinando os “adjetivos musicais”: intensidade (som fraco/som forte); altura (som agudo/som grave) e andamento (rápido/lento). Posteriormente, deu-se início à distribuição de papéis que continham, cada um, um instrumento musical. Dois pares de alunos/as, representaram o seu instrumento, reproduzindo o som da matéria-prima que o constituía, imitando-o através da utilização da mímica. A restante turma adivinhou o

instrumento, culminando, assim, a atividade devido à ocorrência de alguns constrangimentos exteriores ao âmbito do estudo.

Esta atividade não permitiu que os/as alunos/as avaliassem a sua própria aprendizagem, nem conferiu à professora estagiária a capacidade de os/as avaliar. Além disso, a própria atividade não pôde ser integralmente objeto de avaliação, devido à falta de tempo para a sua conclusão.

Cumprе salientar que a aluna abrangida pelo Decreto-Lei nº 54/2018, não participou na atividade em conjunto com os seus/suas colegas, uma vez que não houve oportunidade da sua execução integral. Na fase inicial da atividade, a aluna permaneceu com a professora de educação especial, dedicando-se à aprendizagem do mesmo conteúdo que os restantes alunos e alunas.

CAPÍTULO 3 – Apresentação e Discussão de Resultados

No presente capítulo, procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos. Apresentar-se-ão os resultados de cada sessão, visando proporcionar uma compreensão mais eficiente e aprofundada. Este capítulo tem por intuito validar a hipótese subjacente ao projeto de investigação-ação.

No desfecho deste capítulo ir-se-ão discutir os resultados, tendo em conta a questão-problema e os objetivos subjacentes ao estudo.

Antes de mais, considerando que os/as alunos/as foram os protagonistas na condução do presente estudo, importa salientar que todos os participantes têm direito ao anonimato, não sendo revelados quaisquer dados pessoais (Fernandes, 2016).

- 1.ª sessão

Ao longo da sessão constatou-se, que os/as alunos/as conseguiam compreender e assimilar os conteúdos abordados, neste caso: *saber identificar e associar as letras do alfabeto; nomear, pela sua ordenação convencional, as letras do alfabeto; escrever palavras e frases simples e identificar situações e comportamentos de risco para a saúde, propondo medidas de prevenção e proteção adequadas* (Direção-Geral da Educação, 2018).

Através das atividades interdisciplinares dinamizadas, foi possível desenvolver no/a aluno/a uma aprendizagem integral dos conhecimentos abordados, proporcionando não apenas a assimilação dos conteúdos supracitados, mas também o desenvolvimento de competências como a criatividade, através da criação da canção, competências musicais e de escrita, através dos vários momentos como a redação das rimas no “caderno das sombras deliciosas” e competências de representação e comunicação, através da representação dos alimentos no teatro das sombras.

Durante esta sessão, tornou-se possível evidenciar a aquisição de competências positivas por parte dos/as alunos/as. Ao longo da atividade, conseguiram identificar quais eram os alimentos benéficos ou não para a sua saúde, fazendo essa referência oralmente, depois do alimento ser adivinhado. Conseguiram igualmente, estabelecer a correspondência entre as letras do alfabeto e a inicial de cada alimento, uma vez que a representação dos alimentos seguia por ordem alfabética e, por isso, antes de a realizarem, tinham de procurar os alimentos com a respetiva letra. Ainda após a parte

inicial da atividade, os/as alunos/as, oralmente, conseguiram enunciar corretamente o alfabeto e a sua sequência/ordem. Por último, através redação das rimas para a criação da canção, os/as alunos/as demonstraram a capacidade de escrever palavras e frases simples, evidenciando assim a consolidação dos conhecimentos adquiridos.

✓ Resultados da discussão em grande grupo:

Quadro 1 – Resultados da discussão em grande grupo da sessão 1

Questões	Respostas em grupo (sem repetição de respostas)
Gostaram da aula?	-“Sim”; “Eu ri com os meus amigos todos”; “Gostámos muito”; “Foi muito fixe”.
O que acharam mais interessante?	-“Gostei do jogo das sombras e da música”; “O jogo e a canção”; “O alfabeto das sombras deliciosas”; “O espetáculo das sombras”; “A música”; “As sombras dos alimentos”; “Gostei mais de cantar”; “Aprender a cantar”; “Eu gostei muito de tudo”.
O que é que aprenderam hoje?	-“O alfabeto”; “Os alimentos saudáveis e os alimentos que não são saudáveis”; “Os alimentos que nos fazem bem”; “A cantar”; “Português”; “A dizer o alfabeto por ordem”.
Se a aula estivesse agora a começar, o que gostariam de alterar?	-“Nada”.

Fonte: Elaboração da autora

A partir do diálogo, tornou-se evidente que os/as alunos/as tinham consciência dos conteúdos que aprenderam, avaliando a sua própria aprendizagem. Alcançou-se uma visão geral dos conhecimentos que assimilaram, permitindo compreender que não só aprenderam os conteúdos referidos anteriormente, mas também que esta atividade permitiu estimular nos/as alunos/as o gosto pela música, desenvolvendo competências como *criar sons, cantar canções da sua autoria, interpretando as rimas que eles próprios criaram* (Direção-Geral da Educação, 2018).

Após a sessão, os alunos e as alunas cantavam a canção no intervalo, evidenciando aprendizagens significativas.

- 2.ª sessão

Durante a sessão, foi possível, a partir das atividades desenvolvidas, ter a perceção de que os/as alunos/as demonstravam, efetivamente, a compreensão e assimilação dos conteúdos abordados, nomeadamente saber *identificar a sílaba tónica* e a relação entre *instituições e serviços que contribuem para o bem-estar das populações com as respetivas atividades e funções* (Direção-Geral da Educação, 2018).

Por intermédio do jogo “Hoje vou ser rapper”, constatou-se que todos/as os/as alunos/as assimilaram o conceito de sílaba tónica, compreendendo que a sílaba tónica encaixava na batida da pulsação.

Mediante a utilização da folha de registo que contemplava as instituições, espaços e serviços, foi possível comprovar que os/as alunos/as compreenderam de forma eficaz a correlação entre as respetivas profissões, uma vez que todos os alunos e alunas evidenciaram um bom desempenho na execução da tarefa.

Durante a atividade foi possível desenvolver nos/as alunos/as competências artísticas musicais ao cantarem a canção juntamente com o ritmo ensinado, nomeadamente: *cantar, em grupo, canções com características musicais e culturais diversificadas* (Direção-Geral da Educação, 2018), de expressão plástica, através da realização da tarefa, na qual desenharam e pintaram os acessórios que correspondiam às diferentes profissões e ainda de expressão dramática, através da representação do papel de “rapper” no jogo “Hoje vou ser rapper”, demonstrando o desenvolvimento integral das aprendizagens dos/as alunos/as.

✓ Resultados da discussão em grande grupo:

Quadro 2 – Resultados da discussão em grande grupo da sessão 2

Questões	Respostas em grupo (sem repetição de respostas)
Gostaram da aula?	-“Sim”; “Estou muito contente”; “Gostámos muito”; “Adorei!”.
O que acharam mais interessante?	-“Gostei de aprender a sílaba tónica”; “A música”; “Tudo”; “Cantar a música”; “Gostei mais de rappar”; “Todas as coisas”.
O que é que aprenderam hoje?	- “Aprender a sílaba tónica”; “As profissões”; “Eu gostei de aprender as profissões”; “Uma música nova;”
Se a aula estivesse agora a começar, o que gostariam de alterar?	-“Não, a aula foi muito boa!”; Não;

Fonte: Elaboração da autora

A discussão em grande grupo revelou-se esclarecedora, ao permitir alcançar uma visão geral dos conhecimentos que os/as alunos/as assimilaram, como também do seu gosto pela música. Por intermédio das estratégias interdisciplinares, conseguiu-se que os/as alunos/as compreendessem os conteúdos de forma lúdica, percebendo-se igualmente que a música facilitou o processo de aprendizagem.

Outras evidências a salientar incluem o facto de, em atividades realizadas em dias e aulas distintas, os/as alunos/as demonstraram que conseguiam responder com sucesso às tarefas propostas.

Os/as alunos/as cantam o *rap* realizado fora do contexto de sala de aula, demonstrando aprendizagens significativas.

- **3.ª sessão**

Esta sessão permitiu, aos alunos e alunas, *identificar e compreender o conceito de adjetivo* (Direção-Geral da Educação, 2018) através das atividades desenvolvidas.

Tanto a narrativa interativa quanto a aprendizagem da canção com os “adjetivos musicais”, permitiram constatar que os/as alunos/as compreenderam o conceito de adjetivo, através das diversas identificações que realizaram com base nas características dos sons produzidos pelo violino e dos sons criados pelos/as próprios/as, uma vez que todos os alunos e alunas participaram nas atividades.

Ainda se desenvolveram competências musicais como *experimental sons vocais de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical, cantar canções com características musicais e culturais diversificadas e comparar características dinâmicas* (Direção-Geral da Educação, 2018), através da narrativa interativa onde os/as alunos/as criaram sons vocais de acordo com a classificação dos “adjetivos musicais” (intensidade (som fraco/som forte); altura (som agudo/som grave) e andamento (rápido/lento) e da aprendizagem da canção.

✓ Resultados da discussão em grande grupo:

Quadro 3 – Resultados da discussão em grande grupo da sessão 3

Questões	Respostas em grupo (sem repetição de respostas)
Gostaram da aula?	-“Sim”; “Eu gostei da aula de hoje!”; “Foi muito gira”; “Gostámos muito”.

O que acharam mais interessante?	-“Eu gostei da música”; “Gostei de tudo”; “Gostei mais de cantar com os meus colegas”; “A música com os adjetivos”; “Eu gostei do violino”; “Cantar”; “Fazer os sons dos adjetivos musicais”; “O concurso”.
O que é que aprenderam hoje?	-“Os adjetivos musicais”; “Adjetivos”; “A música Dó-Ré-Mi”; “O adjetivo caracteriza uma coisa”.
Se a aula estivesse agora a começar, o que gostariam de alterar?	-“Eu não quero mudar nada”; “Eu gostava de ter uma aula só com música”.

Fonte: Elaboração da autora

As intervenções dos/as alunos/as durante a discussão em grande grupo, juntamente com os aspetos referidos anteriormente, evidenciaram a compreensão do conteúdo em avaliação, mas sem descredibilizar o papel da música, como se pode perceber através das suas respostas. O concurso musical, proposto e realizado pelos/as alunos/as, constituiu mais uma evidência da sua motivação e do seu apreço pela música e pelas atividades desenvolvidas.

Outras evidências relevantes incluem o facto de, em atividades realizadas nos dias e aulas subsequentes, os/as alunos/as demonstrarem a capacidade de responder corretamente às tarefas propostas, mencionando por vezes os “adjetivos musicais”, o que revela aprendizagens significativas.

Os/as alunos/as, a partir desta sessão, aproveitavam alguns momentos para solicitar a oportunidade de cantar ou ouvir a música que aprenderam nesta sessão. Este desejo manifestava-se quer nos finais das aulas quer durante a realização de trabalhos manuais.

- 4.ª sessão

Ao longo da sessão foi possível, através das atividades desenvolvidas, verificar que os/as alunos/as estavam a adquirir e assimilar os conteúdos abordados, nomeadamente saber *identificar os sólidos geométricos e os polígonos que os constituem e distinguir os conceitos de poliedro e não poliedro e polígono e não polígono* (Direção-Geral da Educação, 2018).

Através dos desenhos das figuras geométricas realizados e da posterior associação a um sólido no jogo “sólidos fechados à chave”, assim como no jogo de sistematização final, através do qual os/as alunos/as referiram, oralmente, os conceitos de poliedro e não poliedro, polígono e não polígono a partir da identificação das características de um determinado sólido, conseguiu-se compreender que os/as alunos/as assimilaram com êxito os conhecimentos supracitados.

Ainda se desenvolveram competências musicais como *experimental sons vocais de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical*, através do jogo “sólidos fechados à chave” onde os/as alunos/as criaram sons vocais de acordo o que pensavam ser adequado para cada figura geométrica (Direção-Geral da Educação, 2018).

✓ Resultados da discussão em grande grupo:

Quadro 4 – Resultados da discussão em grande grupo da sessão 4

Questões	Respostas da discussão em grupo (sem repetição de respostas)
Gostaram da aula?	-“Sim”; “Eu adorei!”; “Não estava à vontade”.

O que acharam mais interessante?	-“Os jogos com os sólidos geométricos”; “Os colegas terem de adivinhar o sólido que tínhamos atrás do pano”; “Os sons que fizemos”.
O que é que aprenderam hoje?	-“As figuras e os sólidos geométricos”; “Os sólidos que são poliedros e os que não são”; “Os sólidos poliedros têm as faces planas”; “Os polígonos que fazem parte dos sólidos geométricos”.
Se a aula estivesse agora a começar, o que gostariam de alterar?	-“Eu queria fazer outra vez um concurso de música”; Não.

Fonte: Elaboração da autora

A partir da discussão em grande grupo compreendeu-se a perceção que os/as alunos/as têm sobre a sua própria aprendizagem. Tanto referiram o que aprenderam como também se pôde compreender o seu interesse e motivação por este tipo de atividades musicais.

A resposta “Não estava à vontade” partiu de uma aluna que reconheceu não estar familiarizada, na sua escola anterior, a esta abordagem na aprendizagem de conteúdos. Sentia-se desconfortável para comunicar e expor-se em frente à turma, incluindo nas atividades musicais interdisciplinares. Este facto realçou a relevância do presente estudo de investigação-ação, uma vez que se compreendeu que estas atividades são importantes não só para a aquisição de conhecimentos, mas também para o desenvolvimento de competências sociais, tão importantes como qualquer outra.

Outras evidências relevantes incluem o facto de, em atividades realizadas nos dias e aulas subsequentes, os/as alunos/as demonstrarem a capacidade de responder corretamente às tarefas propostas, revelando aprendizagens significativas.

- 5.ª sessão

Durante a sessão foi possível, a partir das atividades desenvolvidas, constatar que os/as alunos/as estavam a compreender e assimilar os conteúdos abordados, nomeadamente, saber, de acordo com as aprendizagens essenciais, *categorizar os seres vivos (animais) de acordo com semelhanças e diferenças observáveis, tipos de: revestimento e relacionar as características dos seres vivos (animais), com o seu habitat* (Direção-Geral da Educação, 2018).

Através do puzzle realizado, juntamente com a atividade que surgiu dele na qual os/as alunos/as mencionaram corretamente as características dos animais e os restantes colegas adivinharam sem dificuldades acrescidas, evidenciou-se que os conhecimentos supracitados foram assimilados, tendo em consideração que todos os alunos e alunas participaram na atividade.

Ainda se desenvolveram competências musicais como *criar, em grupo, ambientes sonoros*, através da criação da paisagem sonora de cada habitat - terrestre, aquático e aéreo e *experimentar sons vocais*, através da imitação do som dos animais no jogo subjacente ao puzzle (Direção-Geral da Educação, 2018).

✓ Resultados da discussão em grande grupo:

Quadro 5 – Resultados da discussão em grande grupo da sessão 5

Questões	Respostas da discussão em grupo (sem repetição de respostas)
Gostaram da aula?	-“Sim”; “Eu gostei mais”.
O que acharam mais interessante?	- “A Banda Desenhada”; “Os sons que fizemos para a história”; “Eu gostei do puzzle”.

O que é que aprenderam hoje?	-“Os animais”; “Qual é o revestimento dos animais”; “Onde é que vivem os animais”;
Se a aula estivesse agora a começar, o que gostariam de alterar?	- “Não”; “Eu queria cantar outra vez a música Dó Ré Mi”.

Fonte: Elaboração da autora

A partir da discussão em grande grupo foi possível compreender a perceção que os/as alunos/as têm sobre a sua própria aprendizagem. Não só partilharam, mas também se tornou evidente o seu interesse e motivação pela participação nestas atividades.

A resposta “Eu gostei mais” surgiu da aluna que, na aula anterior, manifestou desconforto, revelando, nesta aula, uma melhoria evidente ao participar de forma mais ativa nas atividades desenvolvidas.

- *6.ª sessão*

A presente sessão prolongou-se para além do previsto, não sendo possível realizar a respetiva avaliação. Nas considerações finais, apresentar-se-ão sugestões para a melhoria do projeto, incluindo as referentes a esta sessão.

Dada a apresentação e discussão dos resultados de cada uma das sessões, importa agora validar, a partir dos resultados obtidos, a questão-problema e os objetivos subjacentes ao estudo.

A partir dos resultados obtidos, analisados e discutidos, precedentemente, em cada uma das sessões, é possível validar a hipótese do estudo. Através da implementação de estratégias pedagógicas lúdicas e diversificadas, referidas na descrição das sessões, conseguiu-se integrar a música em sala de aula, em articulação com outras componentes do currículo. Nesta sequência, foi possível promover uma

abordagem interdisciplinar, utilizando a música como um elemento facilitador no processo de aprendizagem dos/as alunos/as, possibilitando, igualmente, despertar o gosto pela música. Resta refletir sobre o papel que a música pode ter no desenvolvimento de aprendizagens e, para isso, destaca-se uma das competências a desenvolver nas aprendizagens essenciais de música do 1.º CEB, que consiste em *apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento* (Direção-Geral da Educação, 2018). É importante que se compreenda e como foi referido anteriormente em cada sessão, que a música permitiu estabelecer aprendizagens mais significativas, motivar os/as alunos/as na assimilação de conteúdos que anteriormente não haviam compreendido integralmente. Além disso, foi possível promover o desenvolvimento integral das suas aprendizagens com recurso a estratégias pedagógicas interdisciplinares, incluindo a música, e por último, mas não menos importante, desenvolveram-se competências sociais fundamentais na interação com os outros.

Respondendo à questão-problema “A música pode ser reconhecida como um facilitador no processo de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico?”, a resposta é positiva - foram verificadas todas as condições para validar a ideia de que a música pode ser, com a devida abordagem e estratégias adequadas, reconhecida como um veículo facilitador no processo de aprendizagens dos/as alunos/as.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo centrou-se na questão-problema inicial “A música pode ser reconhecida como um facilitador no processo de aprendizagens no 1.º Ciclo do Ensino Básico?” e, consequentemente, nos objetivos que delinearão a incidência do projeto de investigação-ação. Estes objetivos, nomeadamente “despertar o gosto pela música; utilizar a música como veículo facilitador de desenvolvimento de aprendizagens no 1.º CEB; aplicar estratégias pedagógicas que promovam a integração da música em sala de aula, em articulação com outras componentes do currículo; promover uma abordagem estratégica interdisciplinar que envolva a música como elemento facilitador no processo de aprendizagem dos alunos/as e refletir sobre o papel que a música pode ter no desenvolvimento de aprendizagens”, orientaram a implementação da ação e as estratégias a desenvolver. Neste contexto, durante o estágio curricular, foi possível, recolher dados relativos aos conhecimentos dos/as alunos/as em função do que se propunha avaliar, através da observação direta e participante, da análise das atividades desenvolvidas e dos diálogos em grande grupo que permitiram uma visão geral da aprendizagem dos/as alunos/as.

No que diz respeito à sua progressão, os/as alunos/as evidenciaram uma notória predisposição para aprender e superar as suas dificuldades. Todavia, inicialmente, não estavam familiarizados com abordagens interdisciplinares, nem habituados a abandonar os seus lugares durante as atividades e, sobretudo, careciam de experiência em atividades musicais, salvo as que se inseriam em contextos extracurriculares. Estas circunstâncias revelaram-se particularmente propícias para o desenvolvimento do estudo, uma vez que a progressão observada, desde a primeira à última sessão, no que respeita à desenvoltura, criatividade e dinamismo foi notável. Relativamente às suas dificuldades em determinados conteúdos, importa salientar que estes/as alunos/as empenhavam-se ativamente na sua superação. Tornou-se evidente o impacto positivo quando as atividades eram bem sucedidas, no que concerne às suas aprendizagens.

Numa análise reflexiva e apreciativa do estudo, é possível constatar que as estratégias implementadas nas atividades revelaram-se, geralmente, eficazes no que diz respeito aos resultados obtidos, à exceção da sexta sessão, a qual poderia ter sido conduzida de forma distinta. Aproveita-se esta oportunidade para identificar outros pontos, que, se ajustados, poderiam conferir maior clareza à avaliação das aprendizagens neste estudo. Relativamente à sexta sessão, sugerir-se-ia uma introdução

através de um vídeo sobre as matérias-primas, dada a complexidade deste tema para os/as alunos/as, mantendo a restante aula no mesmo formato de planificação. A persistência na abordagem inicial da restante planificação fundamenta-se na suposição de que, caso tivesse sido concluída a intervenção, poderia ter obtido resultados positivos. No que diz respeito à avaliação desta e das restantes sessões, propõe-se uma alternativa hipoteticamente mais clara para o efeito do estudo, a aplicação de um inquérito por questionário, com questões de resposta aberta e fechada acerca dos conteúdos antes de cada atividade, bem como após a sua conclusão, o que poderia permitir a aquisição de dados concretos, facilitando a análise sobre a eficácia das estratégias adotadas e sobre a validação da hipótese da música enquanto um veículo de aprendizagens no 1.º CEB.

Na avaliação deste estudo, torna-se possível identificar tanto as suas potencialidades, como os constrangimentos inerentes. Entre as potencialidades destacam-se a notória predisposição da turma desde o início para participar ativamente nas atividades, revelando uma abertura considerável tanto a nível comportamental como motivacional. Esta postura dos/as alunos/as facilitou um desenvolvimento fluído das sessões, refletindo-se positivamente nos resultados obtidos. No que concerne à sua operacionalização, é importante sublinhar que este estudo foi realizado de acordo com um determinado público-alvo, podendo não ser diretamente aplicável em todas as turmas ou contextos educativos, uma vez que as disparidades nos níveis cognitivos, sociais, capacidades de aprendizagem e motivação exigem a adaptação de estratégias de acordo com as necessidades específicas dos/as alunos/as em cada contexto. O tempo revelou-se um constrangimento significativo. Inicialmente, planeou-se dinamizar atividades ao longo do ano letivo, contudo devido ao arranque precário da preparação para as provas de aferição, essa intenção revelou-se inviável, impossibilitando a realização de atividades lúdicas e interdisciplinares como as propostas neste estudo. Outro desafio identificado, foi a gestão do espaço de sala de aula, uma vez que a movimentação das mesas revelou ser um problema, condicionando a execução de atividades que exigiriam uma maior quantidade de espaço, o que, por sua vez, teria conferido uma dinâmica distinta às atividades desenvolvidas.

No que diz respeito à pertinência deste estudo, foi alcançado o objetivo de integrar a música no contexto de sala de aula, desconstruindo a conceção limitadora de

que a música apenas se coaduna com as atividades extracurriculares. O projeto de investigação-ação permitiu uma compreensão mais aprofundada das especificidades inerentes na prática de um profissional de educação nos dias de hoje. Destaca-se, entre outros aspetos essenciais, que é imprescindível que o/a professor/a se mantenha continuamente atualizado, mantendo-se informado sobre as novas metodologias e estratégias educativas.

É importante que se compreenda, neste tipo de estudo, que para além do que foi concretizado, subsiste um vasto campo de possibilidades a explorar. Para além destas atividades, que integram a música na sala de aula como um veículo facilitador de aprendizagens, de acordo com estratégias interdisciplinares, existem inúmeras abordagens possíveis de serem dinamizadas. Existem outras metodologias, estratégias educativas e perspetivas que podem e devem ser exploradas pelos/as professores/as, proporcionando uma visão mais abrangente do potencial pedagógico da música como facilitadora do processo de aprendizagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, T. X. (2014). *Ephtah!: das ideias pedagógicas de Murray Schafer*. [Dissertação de pós-graduação, Universidade Estadual Paulista]. Unesp. <http://hdl.handle.net/11449/110656>
- Alves, A. Nascimento, A. Ulhôa, A. Batista, B. Capela, C. Venturine, C. Rodrigues, D. Moreira, E. Ribeiro, E. Silva, F. Demba, J. Lapa, L. Mota, M. Fortunato, M. Silva, P. (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: recolha de dados (1)*. UAEditora. https://ria.ua.pt/bitstream/10773/30772/3/Metodologias%20investigacao_Vol2_Digital.pdf
- Amado, J. (2017). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra. <https://doi.org/10.14195/978-989-26-1390-1>
- Boal-Palheiros, G. (2014). *A importância da música no desenvolvimento e na educação das crianças*. Intervenção - Associação para a Promoção e Divulgação Cultural. https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/11437/1/CAPL_Gra%c3%a7a%20Boal-Palheiros_2014.pdf
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora. https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_e_m_educacao
- Cense Almanac. (2021, December 5). Central European Network For Sonic Ecologies. https://monoskop.org/images/9/97/CENSE_Almanac_2021.pdf
- Costa, A., Aguiar, M. C., & Rocha, J. (2019). Lecionar expressão e educação musical no 1.º ciclo do ensino básico. *Repositório Científico do Instituto Politécnico de Viseu*. 91-101. <http://hdl.handle.net/10400.19/6218>
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J. & Vieira, S. (2009). Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380. <https://hdl.handle.net/1822/10148>
- Cristóvão, M. N. (2016). Uma reflexão à luz dos contributos de alguns modelos pedagógicos da música no século XX. In F. Gouveia & G. Pereira (Eds.),

- Aprendizagem e desenvolvimento musical* (pp. 217-224). CIE-UMa - Centro de Investigação em Educação. <http://hdl.handle.net/10400.13/2121>
- Cruz, C. B. (1988). Zoltan Kodály: um novo conceito de formação musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. *Associação Portuguesa de Educação Musical*. <http://hdl.handle.net/10400.21/1451>
- Direção-Geral da Educação. (2018, julho 19). *Aprendizagens Essenciais-Educação Artística-Música*. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_musica.pdf
- Fernandes, N. (2016). Ética na pesquisa com crianças: ausência e desafios. *Revista Brasileira de Educação*. 21(66), 759-779. SciELO. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782016216639>
- Gardner, H. (2009). An Education Grounded in Biology: Interdisciplinary and Ethical Considerations. *International Mind, Brain, and Education Society and Blackwell Publishing, Inc*, 3(2), 68-73. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2009.01056.x>
- Gonçalves, S. P. (2021). *Manual de Investigação Qualitativa*. PACTOR – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação. <https://static.fnac-static.com/multimedia/PT/pdf/9789896931148.pdf>
- Jankowski, A. (2021). *Música na Escola*. Clube de Autores. [Música Na Escola - Adilson Jankowski - Google Livros](https://books.google.pt/books?id=Jankowski)
- Mariano, F. L. (2015). *Música no berçário: Formação de professores e a Teoria da Aprendizagem Musical de Edwin Gordon* [Tese de Doutoramento. Universidade de São Paulo, Faculdade de Educação]. Biblioteca Digital. https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122015-153241/publico/FABIANA_LEITE_RABELLO_MARIANO_rev.pdf
- Mónico, L. Alferes, V. Castro, P. Parreira, P. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas CIAIQ*. 3, 724-733. https://www.researchgate.net/publication/318702823_A_Observacao_Participante_enquanto_metodologia_de_investigacao_qualitativa

- Morais, C. (2015). *Possibilidades de desenvolvimento integrado pela expressão musical: Uma experiência no 1.ºCEB* [Dissertação de mestrado. Instituto Politécnico do Porto]. Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/7692>
- Moreira, A. C., Santos, H., & Coelho, I. S. (2014). A música na sala de aula - A música como recurso didático. *UNISANTAS – Humanitas*, 3(1), 41-61. <https://periodicos.unisanta.br/index.php/hum/article/view/273/274>
- Nagle, B., & Williams, N. (2013). Methodology brief: Introduction to focus groups. Capa. <http://www.mmgconnect.com/projects/userfiles/file/focusgroupbrief.pdf>
- Poupart, J. Deslauriers, J. Groulx, L. Laperrière, A. Mayer, R. Pires, A. (2008). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Editora Vozes. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1895937/mod_resource/content/1/04_OB-JACCOUD_MAYER.pdf
- Rocha, J., Menezes, L., Rego, B., Figueiredo, M., Ribeiro, A., Silva, A., Felizardo, S., & Cardoso A. P. (2019). *Livro de Atas: Olhares sobre a Educação 7*. Instituto Politécnico de Viseu. https://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/6215/1/Artigo_Olhares7_Lecionar_Exp_Ed_Mus_no_1.%c2%baCEB.pdf
- Rodrigues, H. (1998). Música para os pequeninos - Elementos da perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação de Infância*, (48), 39-41. [Musica pequeninos.pdf \(unl.pt\)](#)
- Rodrigues, H. (2000). Aspectos sobre desenvolvimento musical de recém-nascidos e crianças em idade pré-escolar segundo a perspectiva de Edwin Gordon. *Cadernos de Educação de Infância*, (53), 31-37. [Aspectos desenvolvimento musical.pdf \(unl.pt\)](#)
- Rodrigues, H. (2001). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical- Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Revista de la Lista Electrónica Europea de Música en la Educación*, (8), 1-14. https://www.academia.edu/7159013/Pequena_Cr%C3%B3nica_sobre_notas_de

[rodap%C3%A9 na Educa%C3%A7%C3%A3o Musical reflex%C3%B5es a prop%C3%B3sito da teoria da aprendizagem musical](#)

Rodrigues, R., & Rodrigues, E. (2000). A verdade sobre os bebés: Aspetos sobre o desenvolvimento musical e linguístico na primeira infância. *Sobredotação*, 1(1/2), 179-190. [Verdade sobre bebés.pdf \(unl.pt\)](#)

Schafer, R. M. (1997). *A afinação do mundo*. UNESP. [https://monoskop.org/images/9/93/Schafer R Murray A afinacao do mundo.pdf](https://monoskop.org/images/9/93/Schafer_R_Murray_A_afinacao_do_mundo.pdf)

Silva, V. S., & Lopes, C. A. (2020). A Música como Instrumento Pedagógico no Processo de Ensino – Aprendizagem. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 14(52), 606-620. <https://doi.org/10.14295/online.v14i52.2740>

Sousa, M. R. (2008). *Música, educação artística e interculturalidade : a alma da arte na descoberta do outro*. [Tese de doutoramento, Universidade Aberta]. Repositório Aberto. <http://hdl.handle.net/10400.2/1526>

Souza, M. A., Salgado, P. A. D., Chamon, E. M. Q. O., & Fazenda, I. C. A. (2022). Interdisciplinaridade e práticas pedagógicas: O que dizem os professores. *Revista Portuguesa De Educação*, 35(1), 4–25. <https://doi.org/10.21814/rpe.22479>

Thiesen, J. (2008). A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, 13(39), 545-598. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782008000300010>

Torres, R. M. (2015). *As Canções Tradicionais Portuguesas no Ensino da Música, Contribuição da Metodologia de Zoltán Kodály*. Editorial Caminho, SA.

Traqueia, A. Euzébio, C. Soares, D. Pacheco, E. Taveira, E. Bernardo, I. Rios, J. Sousa, L. Lopes, M. Soares, T. *Reflexões em torno de metodologias de investigação: métodos* (1). UA Editora. https://www.researchgate.net/publication/350314320_REFLEXAO_CRITICA SOBRE METODOS E TECNICAS DE RECOLHA DE DADOS INVESTIGACAO-ACAO

Vilarinho, F. F., & Ruas, J. J. (2019). Os efeitos da musicalização para o desenvolvimento musical em bebês de zero a dois anos. *OPUS*, 25(3), 357-382.
<http://dx.doi.org/10.20504/opus2019c2516>

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Decreto-Lei nº 344/90 do Ministério da Educação. (1990). Diário da República: 1ª Série, nº 253/1990. <https://files.dre.pt/1s/1990/11/25300/45224528.pdf>

Decreto-Lei nº 55/2018 da Direção-Geral da Educação. (2018). Diário da República: 1ª Série, nº 129/2018. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf

Lei nº 46/86 da Assembleia da República. (1986). Diário da República: 1ª Série, nº 237/1986. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/lei/46-1986-222418>

Decreto-Lei n.º 54/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República: 1ª Série, nº 129/2018. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>

APÊNDICES

Apêndice 1 – Planificação do dia 10 de janeiro de 2022

Professora Orientadora: Ana Cristina Vieira Professor Supervisor: José Sacramento Professora estagiária: Mariana Calado Brito Reis Adriano Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico				Centro de estágio: Escola Básica de Montes Claros Ano: 2.º ano de escolaridade Turma: 2.º A 1ª Sessão		
Componentes Curriculares	Organizadores/Domínios	Objetivos/Descritores de Desempenho	Estratégia/Atividades	Recursos e Materiais	Indicadores de Avaliação	Descritores do Perfil do Aluno
Educação Artística – Música	-Experimentação e criação	-Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical;	-Construção de um alfabeto alimentar, através de sombras;	-Lençol;	O aluno deve ser capaz de:	Criativo/ conhecedor/ informado/ investigador (C, D, E e I)
	-Interpretação e comunicação	-Cantar a pares, canções da sua autoria;	-Identificação dos alimentos que são ou não benéficos para a saúde;	-Lanterna;	-Identificar as letras do alfabeto e a sua ordem;	
		-Interpretar rimas, usando a voz cantada;	-Criação de uma música, através de frases (rimas) construídas pelos alunos;	-Imagens dos alimentos;	-Associar as letras do alfabeto aos nomes dos alimentos;	
		-Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento;	-A turma canta a música e bate a pulsação;	-Cesta;	-Identificar alimentos prejudiciais e benéficos para a saúde;	
	-Apropriação e reflexão	-Produzir em grupo, material escrito, utilizando vocabulário apropriado, reconhecendo a música como construção social;	-Gravação da música;	-Caderno “O alfabeto das sombras deliciosas”;		
			-Avaliação da atividade pelos alunos;	-Melodia;		
				-Telemóvel;		
				-Templates de avaliação.		
Expressão	-Experimentação e	-Explorar as possibilidades	-Diálogo em grande			

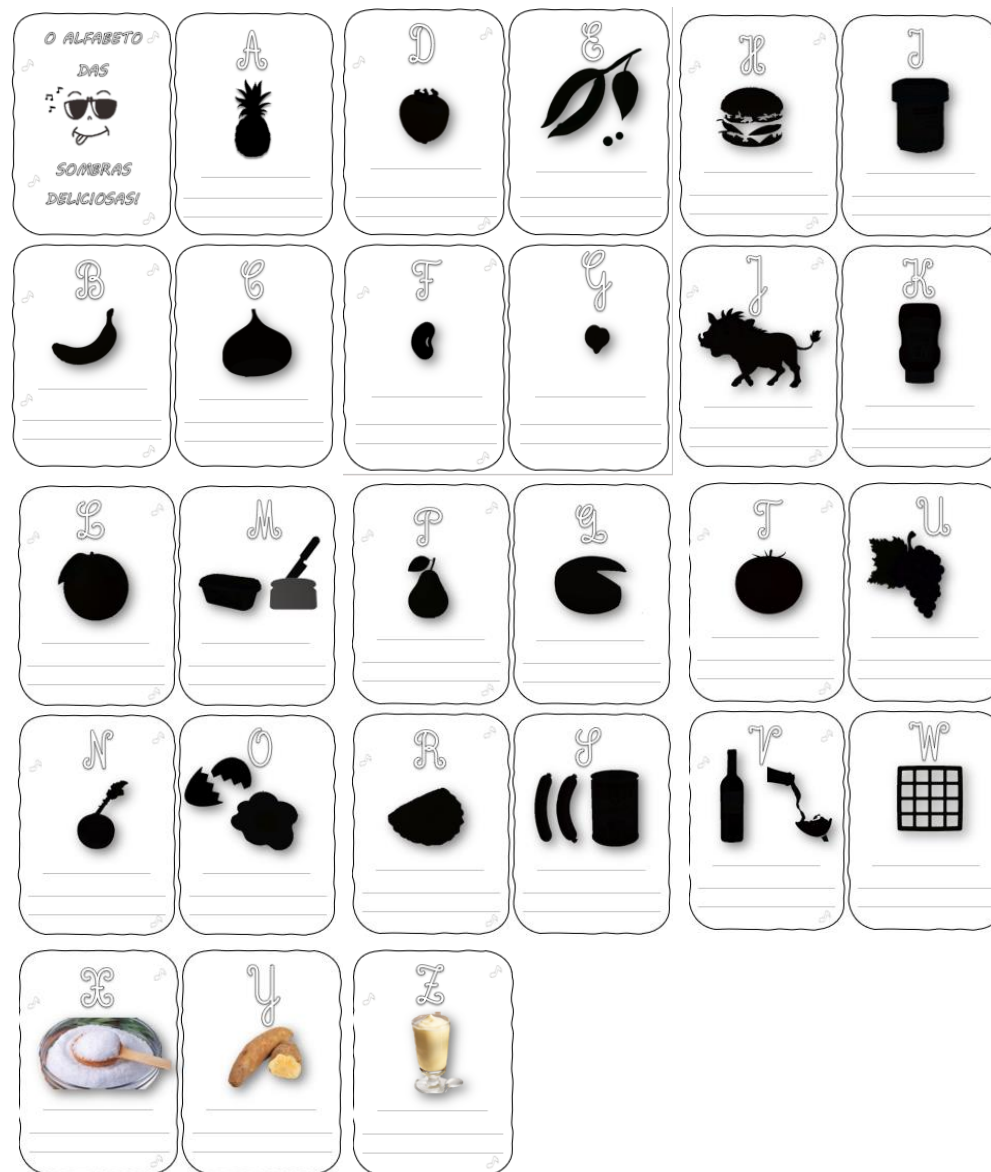
Dramática/Teatro	criação	motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades;	grupo.			
Português	-Leitura – Escrita	-Identificar e associar as letras do Alfabeto; -Nomear, pela sua ordenação convencional, as letras do alfabeto; -Escrever palavras e frases simples;				
Estudo do meio	-Natureza	-Identificar situações e comportamentos de risco para a saúde, propondo medidas de prevenção e proteção adequadas.				
Plano de aula do dia 10 de janeiro de 2022						
O plano de aula da primeira sessão é dedicado ao tema “A alimentação”, enquadrado nas planificações semanais de estágio, que obedecem sempre a um tema ou conteúdo integrador. Interdisciplinaridade: Educação Artística –	<u>Construção de um alfabeto alimentar, através de sombras:</u> - Atrás de um lençol, numa cesta, estão algumas imagens de alimentos previamente escolhidas, de acordo com as letras do alfabeto (exemplo: letra A – Ananás, letra B – Banana ... e assim sucessivamente), havendo um alimento correspondente a cada letra do alfabeto; - A pares, os alunos vão representar cada um dos alimentos através de sombras: -O par, atrás do lençol, retira dois alimentos da cesta (por ordem alfabética), decide quem vai representar qual e discute as suas ideias, ajudando-se mutuamente; -De seguida, um dos alunos, com o alimento na mão, tenta que a turma adivinhe qual é o alimento em causa, através de gestos que o representem (exemplos: gestos da maneira de comer, como se descasca, se é picante ou amargo...); -Quando a turma adivinhar qual é o alimento, o par tem de o cantar, dizendo o seu nome, e a turma repete; -Após a representação dos dois alimentos pelo par, o resto da turma (com o caderno “O alfabeto das sombras					Duração: 1h45’

Música, Expressão Dramática/Teatro, Estudo do Meio e Português.	deliciosas” elaborado pela estagiária), abre nas páginas das letras correspondentes aos alimentos e escreve os seus nomes; -Durante este processo, identificam-se quais são os alimentos que são ou não benéficos para a saúde. <u>Criação de uma música, através de frases (rimas) construídas pelos alunos:</u> • Quando a construção do alfabeto estiver completa, cada par, com as letras e os alimentos correspondentes às letras que representaram, constroem frases (rimas) de modo a criar uma música em grande grupo; • Quando a música estiver criada, a turma canta e bate a pulsação com uma caneta na mesa; • A música vai ser gravada. <u>Avaliação da atividade pelos alunos:</u> • Os alunos, individualmente, preenchem um breve questionário sobre a aula: -Rodeia o smile de acordo como te sentiste na aula; -O que achaste mais interessante? -Refere três coisas que aprendeste. -Se a aula estivesse agora a começar, havia alguma coisa que gostarias de alterar? <u>Diálogo em grande grupo</u> sobre alguns aspetos do questionário anterior, de modo a compreender se esta abordagem facilitou a aprendizagem significativa dos conceitos trabalhados.	
---	--	--

Apêndice 2 – Sombras dos alimentos



Apêndice 3 – Caderno “O alfabeto das sombras deliciosas”



Apêndice 4 – Criação da música



Apêndice 5 – PowerPoint “O alfabeto das sombras deliciosas!”



Apêndice 6 – Planificação do dia 17 de janeiro de 2022

Professora Orientadora: Ana Cristina Vieira Professor Supervisor: José Sacramento Professora estagiária: Mariana Calado Brito Reis Adriano Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico				Centro de estágio: Escola Básica de Montes Claros Ano: 2.º ano de escolaridade Turma: 2.º A 2ª Sessão		
Componentes Curriculares	Organizadores/Domínios	Objetivos/Descritores de Desempenho	Estratégia/Atividades	Recursos e Materiais	Indicadores de Avaliação	Descritores do Perfil do Aluno
Educação Artística – Música	-Experimentação e criação -Interpretação e comunicação	-Explorar fontes sonoras diversas - corpo; -Cantar, em grupo, canções com características musicais e culturais diversificadas; -Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento;	-Jogo “Hoje vou ser rapper”; -Tarefa; -Rap “Quem vou ser eu?”; -Gravação da música; -Avaliação da atividade pelos alunos; -Diálogo em grande grupo.	-Tarefa; -Música; -Gravador; -Templates de avaliação; -Telemóvel.	O aluno deve ser capaz de: -Compreender o que é a sílaba tónica, através da pulsação; -Saber associar as instituições/espacos/serviços às respetivas profissões.	Criativo/ conhecedor/ informado/ investigador (C, D, E e I)
Expressão Dramática/Teatro	-Experimentação e criação	-Explorar as possibilidades motoras e expressivas do corpo em diferentes atividades;				
Artes Visuais	-Experimentação e criação	-Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas (desenho e pintura),				

Português Estudo do meio	-Gramática -Sociedade	evidenciando os conhecimentos adquiridos; -Identificar a sílaba tónica; -Relacionar instituições e serviços que contribuem para o bem-estar das populações com as respetivas atividades e funções.				
O plano de aula da segunda sessão é dedicado ao tema “As profissões”, enquadrado nas planificações semanais de estágio, que obedecem sempre a um tema ou conteúdo integrador. Interdisciplinaridade: Educação Artística – Música, Expressão Dramática/Teatro, Artes Visuais, Português e Estudo do Meio.	Plano de aula do dia 17 de janeiro de 2022 <u>Breve diálogo em grande grupo</u> sobre as instituições, serviços ou espaços associados às diversas profissões existentes; <u>Jogo “Hoje vou ser rapper”:</u> - Os alunos estão divididos em 9 grupos, 7 grupos de 2 elementos e 2 grupos de 3 elementos; - É entregue a cada um dos grupos uma frase, elaborada pela estagiária, em formato de adivinha, para que seja cantada (em estilo Rap) em frente à turma; - Essa frase inclui um espaço, instituição ou serviço; - Após um dos grupos cantar, a turma tem de adivinhar qual é a profissão que está associada a esse espaço, instituição ou serviço; - Posteriormente, o aluno que adivinhou, dirige-se ao pé do grupo e canta essa profissão, de forma a acentuar a sílaba tónica da palavra e de seguida, repete a profissão, batendo a pulsação de forma que a sílaba tónica encaixe na batida mais forte da pulsação. A turma imita esses procedimentos. *Os alunos realizam uma tarefa elaborada pela estagiária, onde escrevem o nome da instituição, espaço ou serviço e o nome da profissão, assim como desenharam e pintam, num menino, os instrumentos/objetos/características, que fazem lembrar a profissão. Essa folha tem imagens das instituições, espaços ou serviços diretamente associados a um menino (sem características da profissão). <u>Interpretação do Rap “Quem vou ser eu?”</u> construído por todas as frases e profissões anteriormente descobertas no jogo: - Todos os alunos têm a música na sua posse; - Primeiro, a turma lê ritmadamente a letra da música (em estilo Rap), com auxílio da estagiária; - Segundo, os alunos aprendem um ritmo diferente (peito, palma, peito, peito, palma), e batem-no, através de					Duração: 1h45’

	batimentos corporais, utilizando as mãos, com apoio da estagiária; • Terceiro, juntar a letra com o ritmo. Uma parte da turma canta em estilo Rap a letra da música e a outra parte da turma bate o ritmo (peito, palma, peito, peito, palma), juntando e iniciando a música; • A música vai ser gravada. *A música está construída de forma que todas as sílabas tónicas encaixem na batida mais forte do ritmo. <u>Avaliação da atividade pelos alunos:</u> Os alunos, individualmente, preenchem um breve questionário sobre a aula: -Pinta um emoji de acordo como te sentiste nesta aula; -O que gostaste mais de aprender? -Se a aula estivesse agora a começar, havia alguma coisa que gostarias de alterar? <u>Diálogo em grande grupo</u> sobre alguns aspetos do questionário anterior, de modo a compreender se esta abordagem facilitou a aprendizagem significativa dos conceitos trabalhados.	
--	--	--

Apêndice 7 – Adivinhas do jogo “Hoje vou ser rapper!”

Rap “Quem vou ser eu?”

Qual é que vai ser a profissão que eu vou
ter, um dia vou saber, mas aqui posso
escolher.

Aqui no hospital, onde tudo é normal, eu
salvo as pessoas estejam bem ou estejam
mal.

Médico!

Na escola eu educo os meus alunos a valer,
quero um dia destes cidadãos voltar a ver.

Professor!

Acordo bem cedinho pra da quinta ir
cuidar, animais plantas e flores, já é hora
de deitar.

Agricultor!

A saltar de palco em palco, já são horas de
tocar, na estrada é uma alegria, som não
para de vibrar.

Músico!

Dentro e fora do quartel, tenho dias de
arrasar, socorrer, apagar fogos, sempre
atento é só chamar.

Bombeiro!

Trabalho nos correios vamos lá acelerar, de
carro entrego as cartas no seu devido lugar.

Carteiro!

Na minha cozinha faço sempre maravilhas,
faço desde carnes, peixe, bolos e ervilhas.

Cozinheiro!

Na minha padaria faço pão delicioso,
baguetes, papos-secos, ando sempre
ansioso.

Padeiro!

A minha lojinha cheira sempre a perfume,
das cheirosas flores, como é costume.

Florista!

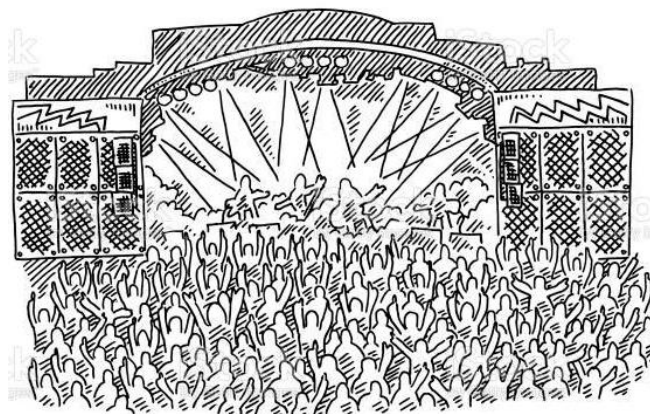
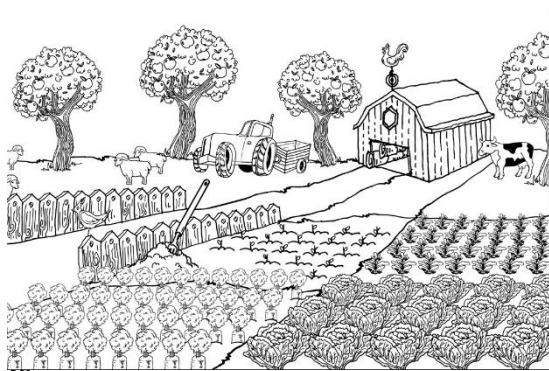
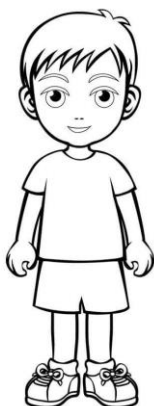
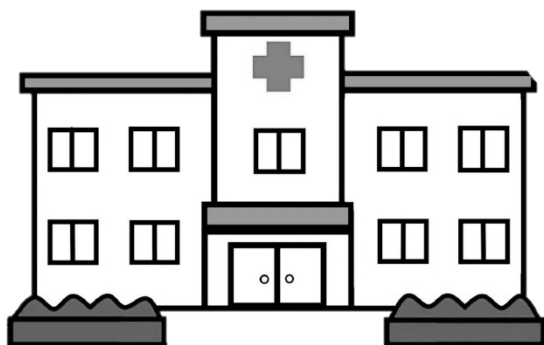
Há tantas profissões, espaços e instituições,
são todos importantes, sem nenhuma
exceções.

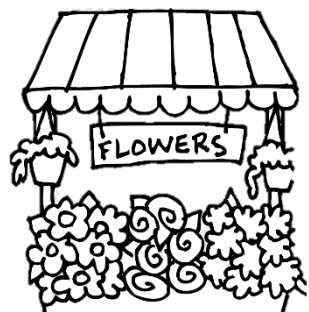
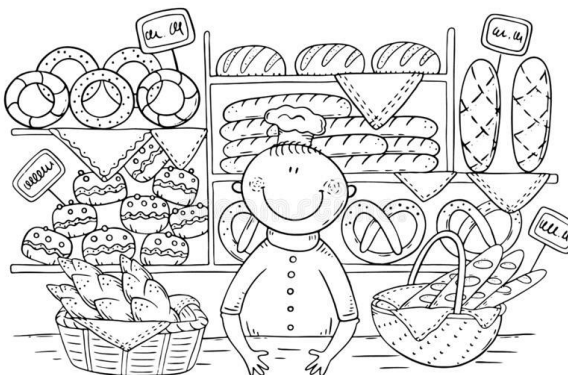
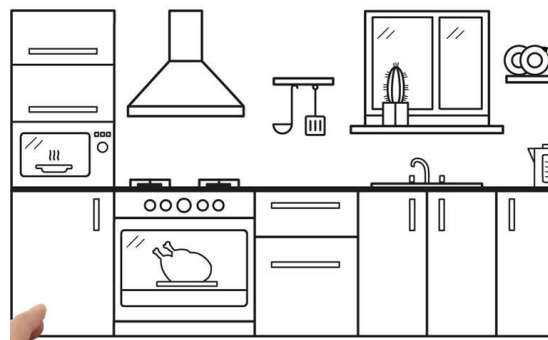
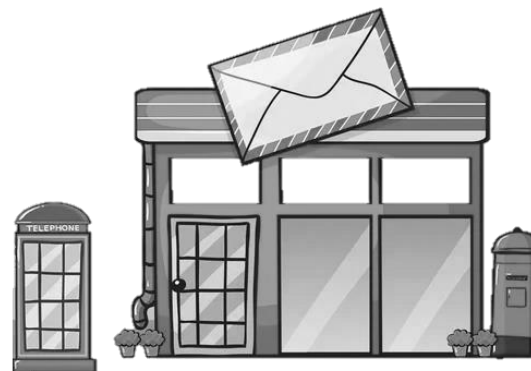
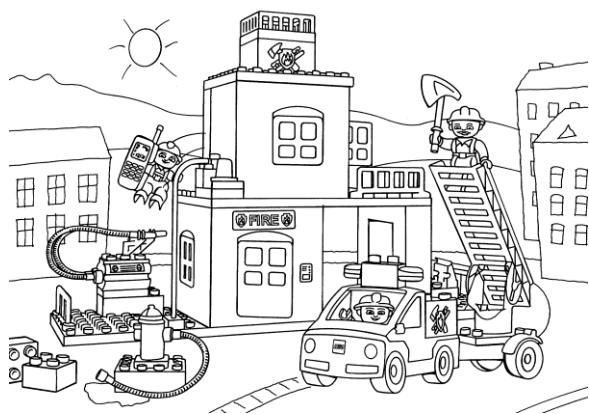
Apêndice 8 – “Fazer rap”

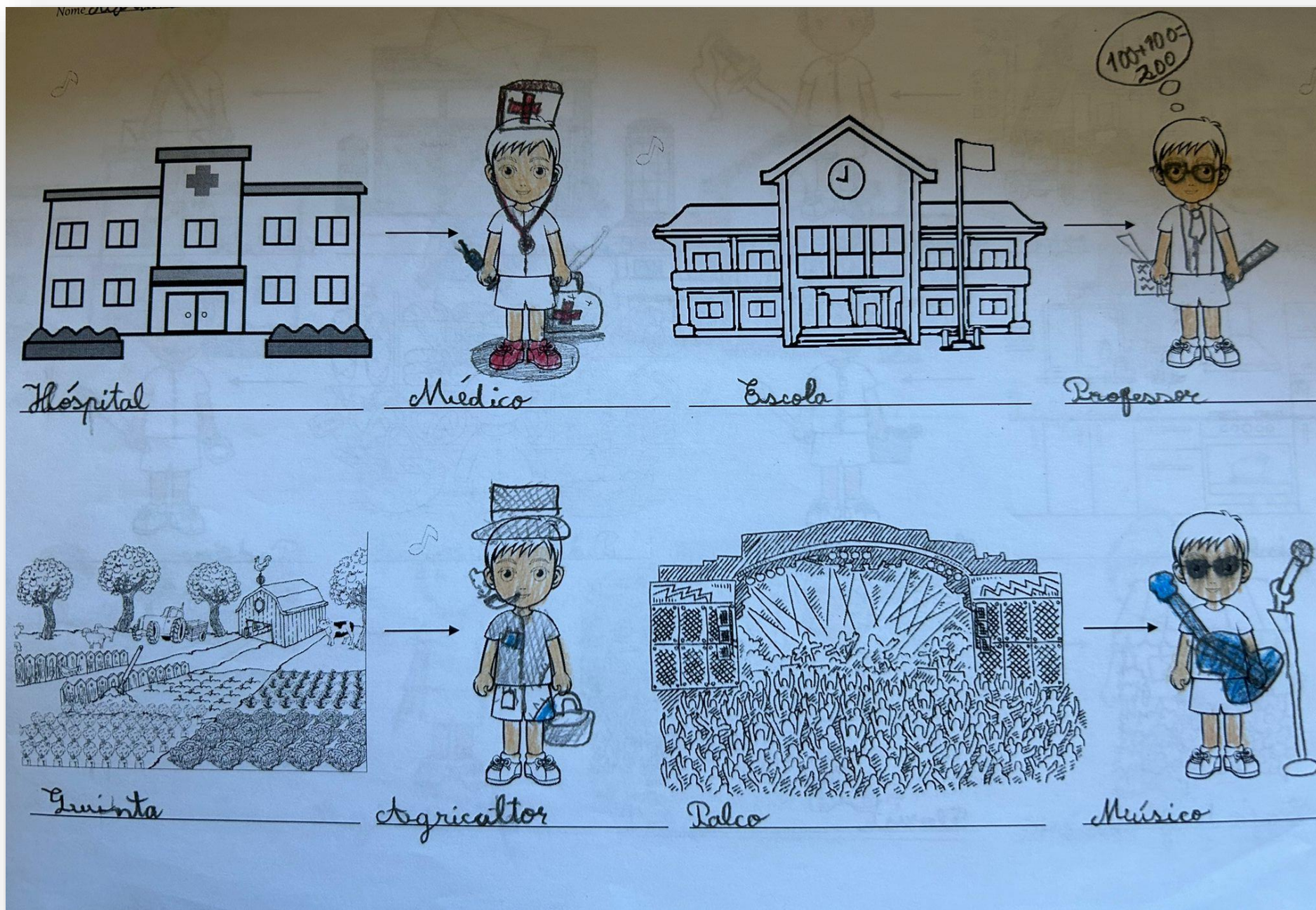


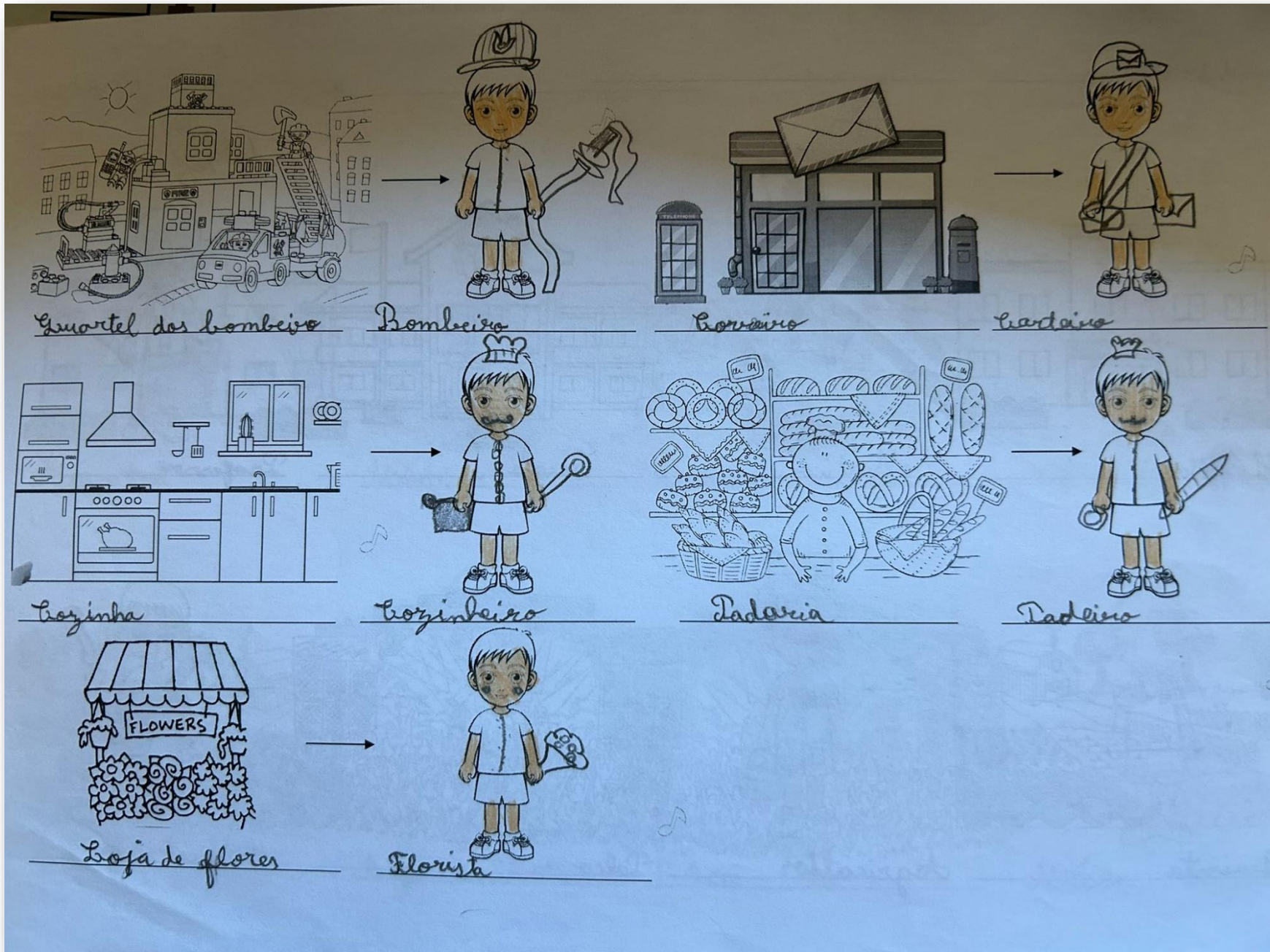
Nome _____

Data: ____/____/____



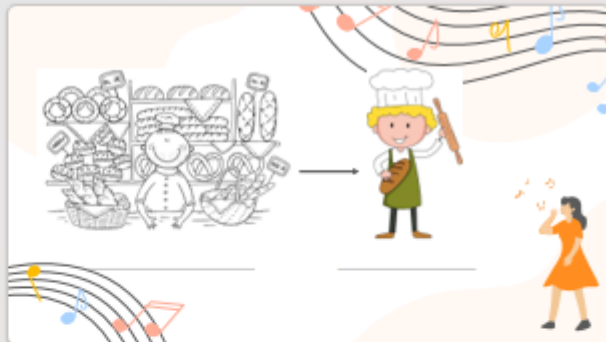
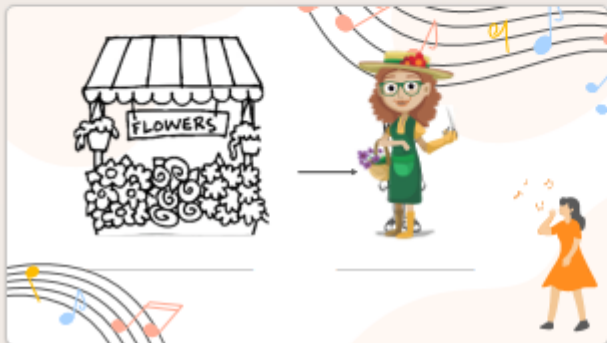






Apêndice 10 – PowerPoint instituições/espços/serviços e profissões



 7 ★	 8 ★	 9 ★
	Quem vou ser eu?	Qual é que vai ser a profissão que eu vou ter, um dia vou saber, mas aqui posso escolher. Aqui no hospital, onde tudo é normal, eu salvo as pessoas estejam bem ou estejam mal. Médico! Na escola eu educo os meus alunos a valer, quero um dia destes cidadãos voltar a ver. Professor!
Acordo bem cedinho pra da quinta ir cuidar, animais plantas e flores, já é hora de deitar. Agricultor! A saltar de palco em palco, já são horas de tocar, na estrada é uma alegria, som não para de vibrar. Músico!	Trabalho nos correios vamos lá acelerar, de carro entrego as cartas no seu devido lugar. Carteiro! Na minha cozinha faço sempre maravilhas, faço desde carnes, peixe, bolos e ervilhas. Cozinheiro!	Na minha padaria faço pão delicioso, baguetes, papos-secos, ando sempre ansioso. Padeiro! A minha lojinha cheira sempre a perfume, das cheirosas flores, como é costume. Florista! Há tantas profissões, espaços e instituições, são todos importantes, sem nenhuma exceções.

Apêndice 11 – Planificação do dia 7 de fevereiro

Professora Orientadora: Ana Cristina Vieira Professor Supervisor: José Sacramento Professora estagiária: Mariana Calado Brito Reis Adriano Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico				Centro de estágio: Escola Básica de Montes Claros Ano: 2.º ano de escolaridade Turma: 2.º A 3ª Sessão		
Componentes Curriculares	Organizadores/Domínios	Objetivos/Descritores de Desempenho	Estratégia/Atividades	Recursos e Materiais	Indicadores de Avaliação	Descritores do Perfil do Aluno
Educação Artística – Música	-Experimentação e criação -Interpretação e comunicação -Apropriação e reflexão	-Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical; -Cantar, a solo e em grupo, canções com características musicais e culturais diversificadas; -Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento; -Comparar características dinâmicas;	-História “A viagem do Rodrigo a Salzburgo”; -Identificação de sons fortes-fracos (Intensidade)/agudos-graves(Altura)/rápidos-lentos (Andamento); -Aprendizagem da música “Dó/Ré/Mi – Música no Coração”, tendo em conta os elementos musicais: Intensidade, Altura e Andamento; -Gravação da música; -Avaliação da atividade pelos alunos; -Diálogo em grande grupo.	-História; -Música “Dó/Ré/Mi – Música no Coração”; -Letra da música; -Letra da música com os elementos musicais: Intensidade, Altura e Andamento; -Violino; -Templates de avaliação; -Telemóvel.	O aluno deve ser capaz de: -Identificar e compreender o conceito de adjetivo.	Criativo/ conhecedor/ informado/ investigador (C, D, E e I)

Português	-Gramática	-Identificar a classe das palavras: adjetivo.				
O plano de aula da terceira sessão é dedicado ao tema “A viagem do rodrigo e as suas aventuras!”, enquadrado nas planificações semanais de estágio, que obedecem sempre a um tema ou conteúdo integrador. Interdisciplinaridade com Educação Artística – Música e Português.	Plano de aula do dia 7 de fevereiro de 2022 <u>História “A viagem do Rodrigo a Salzburgo”:</u> • A estagiária conta uma história sobre a viagem do Rodrigo a Salzburgo, tendo como principal objetivo relacionar sons e adjetivos, ou seja, os “adjetivos musicais”; • Os alunos interagem na história reproduzindo os sons que o Rodrigo ouve nos vários locais da história, tendo como base os elementos musicais: -Intensidade (som fraco/som forte); -Altura (som agudo/som grave); -Andamento (rápido/lento). • Para reforçar, a estagiária toca, no seu violino, sons com estas características para que os alunos as assimilem. <u>Música “Dó/Ré/Mi – Música no coração” – contextualizada na história:</u> • Os alunos aprendem a música “Dó/Ré/Mi – Música no coração”: -1.º - Ler a letra; -2.º - Cantar sem música; -3.º - Cantar com música; • Após a aprendizagem, a música vai ser cantada tendo em conta os elementos musicais: -Intensidade (som fraco/som forte); -Altura (som agudo/som grave); -Andamento (rápido/lento); • Este processo é orientado pela estagiária, com auxílio do violino. <u>Avaliação da atividade pelos alunos:</u> • Os alunos, individualmente, preenchem um breve questionário sobre a aula: -Pinta um emoji de acordo como te sentiste nesta aula; -O que gostaste mais de aprender? -Se a aula estivesse agora a começar, havia alguma coisa que gostarias de alterar? <u>Diálogo em grande grupo</u> sobre alguns aspetos do questionário anterior, de modo a compreender se esta abordagem facilitou a aprendizagem significativa dos conceitos trabalhados.					Duração: 1h45’

Apêndice 12 – História “Uma viagem a Salzburgo”



Uma viagem a Salzburgo

O Rodrigo, em mais uma das suas aventuras, decidiu ir a Salzburgo, na Áustria, o país da música! Quando aterrou para deixar os passageiros, o avião descolou logo de seguida para mais uma viagem. O Rodrigo tapou os ouvidos, porque o barulho era tão fininho, era um som tão agudo, que não se conseguia aguentar.

Já a passear pelas ruas da cidade, o Rodrigo entrou numa loja de recordações e ficou indeciso no que queria comprar para a sua família, por isso, pediu ajuda à dona da loja. Contudo, a senhora falava tão rápido, o som que saía da sua boca era tão rápido, que o Rodrigo acabou por não entender nada e comprou o que achou melhor.

Nisto, ficou com fome e quando, finalmente, encontrou uma mercearia, começou a ouvir sons muitos fortes e muito rápidos. O senhor da loja tinha acabado de perceber que os alimentos que encomendou não iam chegar. Depois de assistir a esta situação, o Rodrigo foi tentar acalmar o senhor com um tom de voz calmo e suave, para depois ir comer, pois a sua barriga já estava a fazer um som muito desagradável.

O Rodrigo planeou, acima de tudo, ir ao teatro ver a peça “A Música no Coração”. Já estava atrasado quando encontrou na bilheteira uma senhora que falava com um tom de voz tão lento, que já estava a ficar desesperado. Quando finalmente entrou no espetáculo, a sua música preferida estava a ser tocada “Dó-Ré-Mi - Música no Coração”.

O Rodrigo adorou Salzburgo, principalmente todos os sons que ouviu e a música no ar, que lhe encheu o coração.



Apêndice 13 – Violino na sessão 3



Apêndice 14 – Letra da música “Dó/Ré/Mi – Música no coração”

Música no coração

Dó-Ré-Mi

Dó é fácil de cantar
Ré também e talvez não
Mi é música no ar
Fá dentro do coração
Sol logo a seguir ao fá
Lá está quase a acabar
Li vontade de chegar
E voltar de novo ao Dó

Dó Ré Mi Fá Sol Lá Li Dó

Sol Dó

Apêndice 15 – Planificação do dia 8 de março

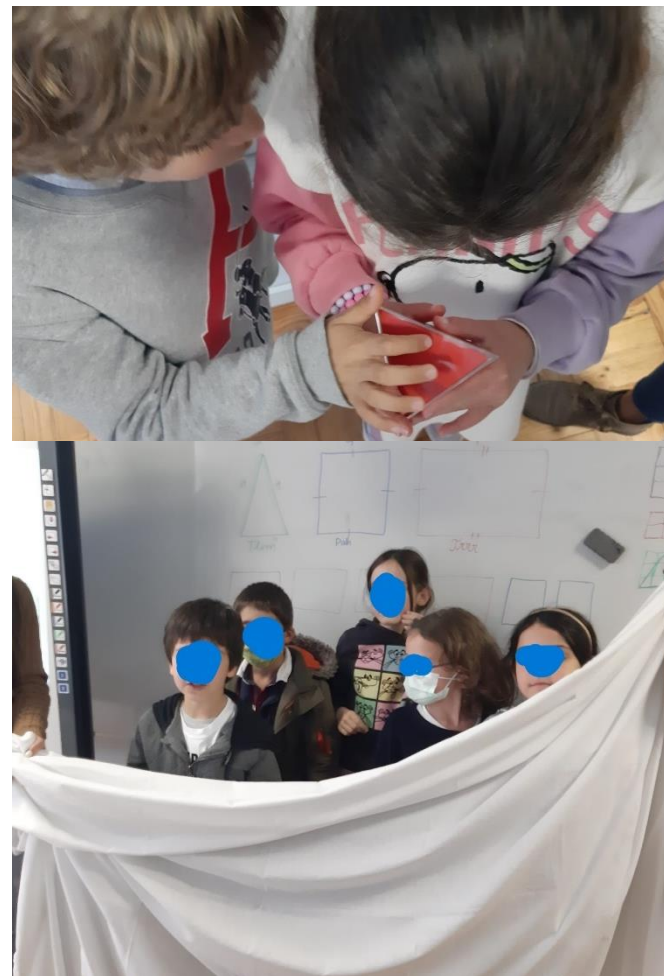
Professora Orientadora: Ana Cristina Vieira Professor Supervisor: José Sacramento Professora estagiária: Mariana Calado Brito Reis Adriano Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico				Centro de estágio: Escola Básica de Montes Claros Ano: 2.º ano de escolaridade Turma: 2.º A 4.º Sessão		
Componentes Curriculares	Organizadores/Domínios	Objetivos/Descritores de Desempenho	Estratégia/Atividades	Recursos e Materiais	Indicadores de Avaliação	Descritores do Perfil do Aluno
Educação Artística – Música	-Experimentação e criação -Interpretação e comunicação	-Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical; -Cantar em grupo canções; -Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento;	-Jogo “Sólidos fechados à chave”; -Sistematização dos conteúdos abordados; -Avaliação da atividade pelos alunos; -Diálogo em grande grupo.	-Sólidos Geométricos; -Armário/Caixa; -Folhas; -Violino; -Telemóvel.	O aluno deve ser capaz de: -Identificar os sólidos geométricos e os polígonos que os constituem; -Saber distinguir os conceitos de poliedro e não poliedro e polígono e não polígono.	Criativo/ conhecedor/ informado/ investigador (C, D, E e I)
Matemática	-Geometria e Medida	-Identificar e comparar sólidos geométricos, reconhecendo semelhanças e diferenças, e identificando polígonos				

		(triângulos, quadrados, retângulos, pentágonos e hexágonos) e círculos nesses sólidos; -Distinguir poliedros de outros sólidos.				
O plano de aula da quarta sessão é dedicado ao tema “Os animais”, enquadrado nas planificações semanais de estágio, que obedecem sempre a um tema ou conteúdo integrador. Interdisciplinaridade: Educação Artística – Música e Matemática.	Plano de aula do dia 8 de março de 2022 <u>Contextualização:</u> Rouxinol – “Ai amigos, que cansa! Estão cansados deste intervalo? Eu estou, fartei-me de cantar. Mas agora é a vossa vez! Está na hora de vos desafiar a um jogo que preparei para vocês. Agora vou eu descansar.” <u>Jogo “Sólidos fechados à chave”:</u> • Na primeira etapa do jogo, os alunos inventam sons que possam identificar cada figura geométrica de acordo com as suas características; • Na segunda etapa, os alunos, ouvem os sons produzidos pela estagiária com o violino e, através do desenho, têm de reproduzir as figuras geométricas que estão associadas a esses sons (exemplo: quadrado = 4 sons iguais), intercalando com os sons já inventados pelos alunos. O objetivo é, a partir do conjunto de figuras geométricas, descobrir-se o sólido associado (exemplo: 6 quadrados = 1 cubo); • Na terceira etapa do jogo, os alunos, um de cada vez abre um armário com uma chave em forma de nota musical e retira um sólido. Analisa o sólido e percebe quantas figuras geométricas tem. A partir daí chama quantos colegas precisar para “representar”, através dos sons que se inventaram na primeira etapa, essas figuras geométricas, com o objetivo dos restantes alunos adivinharem, através do conjunto de figuras, qual é o sólido associado (exemplo: um aluno retira o cubo – chama 5 colegas – cada um “representa” 1 dos 6 quadrados através do som inventado – a restante turma adivinha qual é o sólido associado). <u>Jogo de sistematização</u> com a música de sorteio “Sólidos fechados à chave”: • Os alunos aprendem a música “Sólidos fechados à chave” elaborada pela estagiária; • Enquanto se canta a música é sorteado um aluno para retirar um sólido do armário e referir os conceitos de poliedro e não poliedro e polígono e não polígono. <u>Diálogo em grande grupo</u> sobre alguns aspetos do questionário realizado nas aulas anteriores, desta vez concretizado oralmente, de modo a compreender se esta abordagem facilitou a aprendizagem significativa dos conceitos trabalhados.					Duração: 1h45’

Apêndice 16 – Desenho das figuras geométricas



Apêndice 17 – Atrás do lençol – figuras e sólidos geométricos



Apêndice 18 – “Caixa dos sólidos trancados à chave”

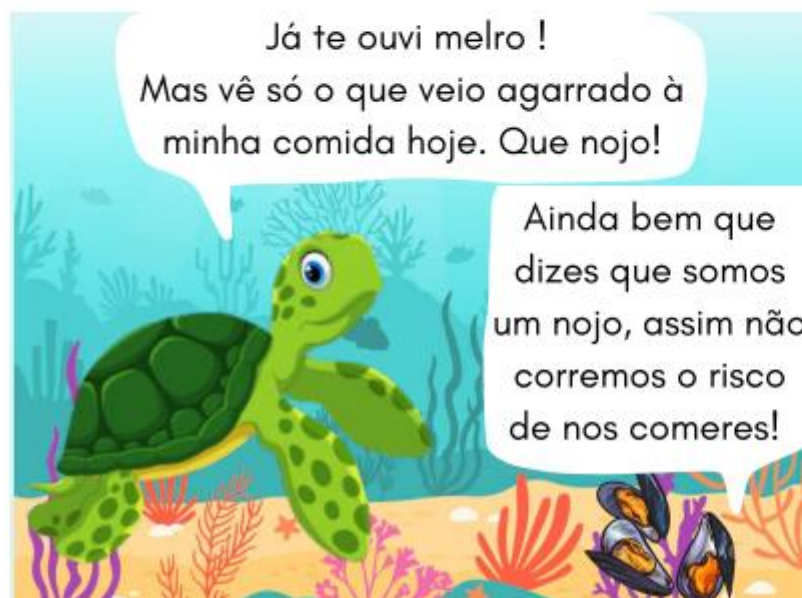


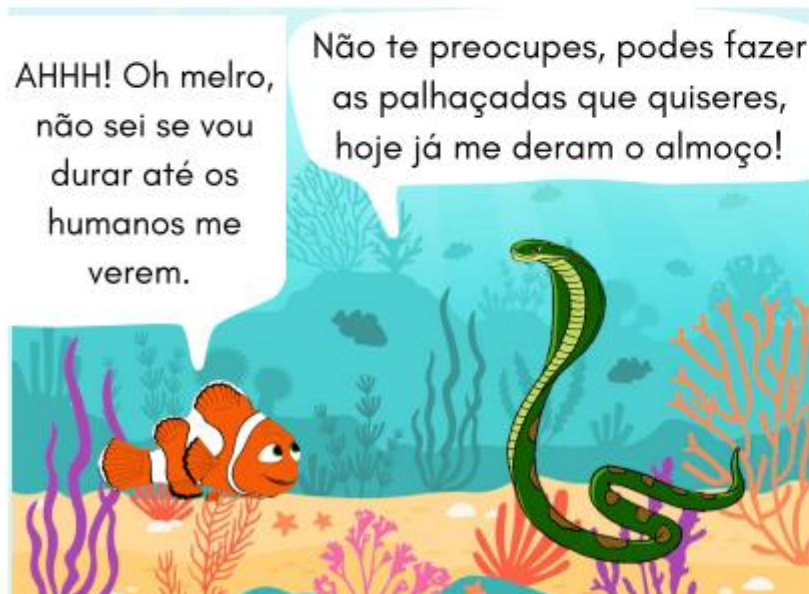
Apêndice 19 – Planificação do dia 15 de março

Professora Orientadora: Ana Cristina Vieira Professor Supervisor: José Sacramento Professora estagiária: Mariana Calado Brito Reis Adriano Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico				Centro de estágio: Escola Básica de Montes Claros Ano: 2.º ano de escolaridade Turma: 2.º A 5ª Sessão		
Componentes Curriculares	Organizadores/Domínios	Objetivos/Descritores de Desempenho	Estratégia/Atividades	Recursos e Materiais	Indicadores de Avaliação	Descritores do Perfil do Aluno
Educação Artística – Música	-Experimentação e criação -Interpretação e comunicação	-Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical; -Criar em grupo, ambientes sonoros; -Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento;	-Leitura e interpretação da BD “Um dia animalesco”; -Construção da paisagem sonora da Banda Desenhada; -Jogo “Adivinhas Animalescas”; -Avaliação da atividade pelos alunos; -Diálogo em grande grupo.	-Banda Desenhada “Um dia animalesco”; -Puzzle.	O aluno deve ser capaz de: -Distinguir animais domésticos de selvagens; -Identificar características externas dos animais.	Criativo/ conhecedor/ informado/ investigador (C, D, E e I)
Português	-Leitura - Escrita	-Ler com articulação correta, entoação e velocidade adequadas ao sentido dos textos;				
Estudo do meio	-Sociedade	-Categorizar os seres vivos (animais) de acordo com				

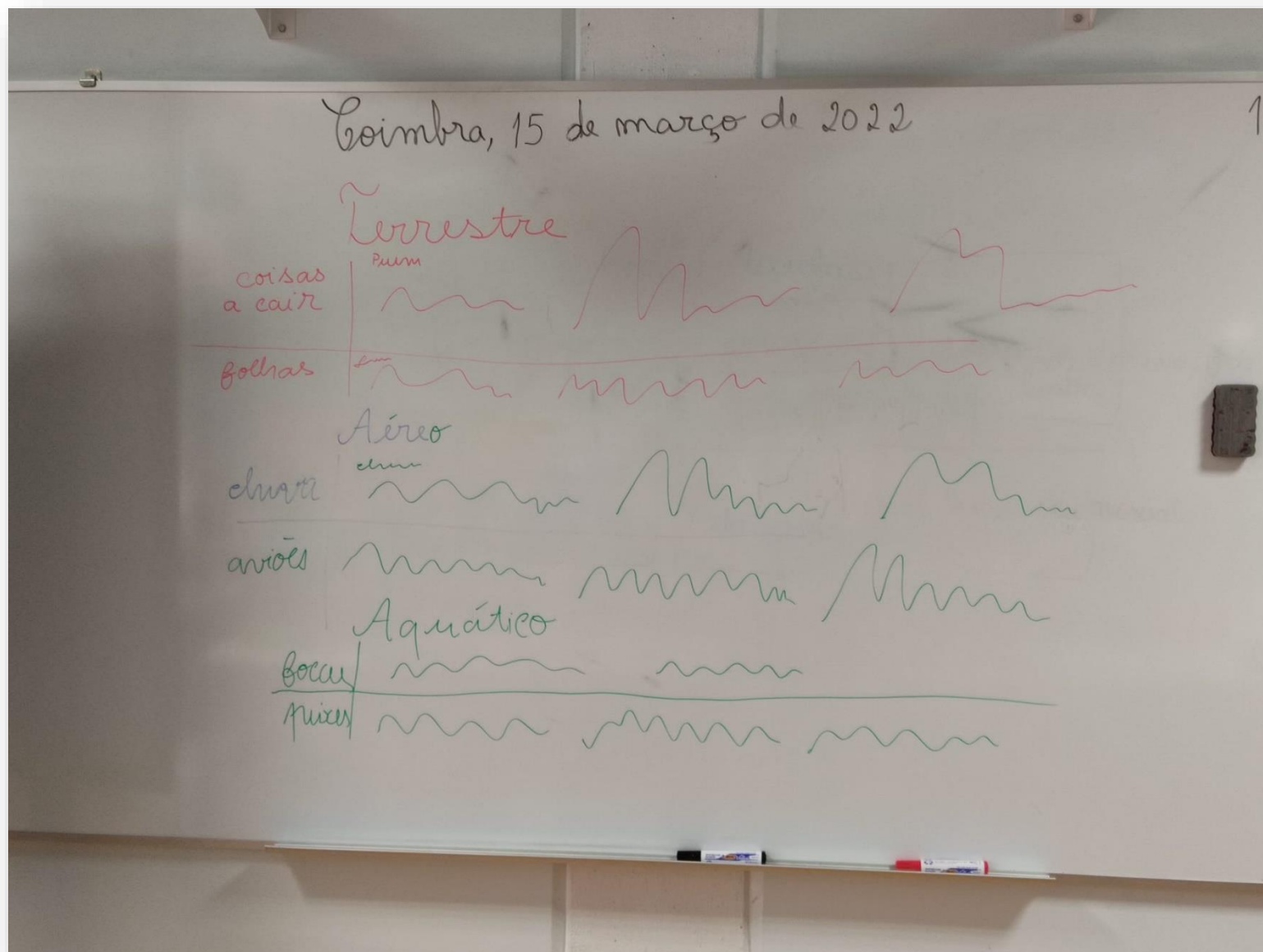
		semelhanças e diferenças observáveis, tipos de: revestimento; -Relacionar as características dos seres vivos (animais), com o seu habitat.			
O plano de aula da quinta sessão é dedicado ao tema “Os animais”, enquadrado nas planificações semanais de estágio, que obedecem sempre a um tema ou conteúdo integrador. Interdisciplinaridade: Educação Artística – Música, Estudo do Meio e Português.	Plano de aula do dia 15 de março de 2022 <u>Contextualização:</u> Visualização de imagens de animais e experimentação através do toque dos seus revestimentos e a partir daí ligá-los aos seus habitats, com o objetivo de compreender as características externas de alguns animais e sistematizar conteúdos como os animais domésticos e selvagens e os seus habitats. <u>Leitura e interpretação da Banda Desenhada “Um dia animalesco”</u> elaborada pela estagiária. • A BD contém alguns dos animais explorados na tarefa anterior; • Os alunos constroem paisagens sonoras e sonorizam a história, através dos sons que imaginam para cada cenário da Banda Desenhada. <u>Jogo “Adivinhas animalescas”:</u> • A pares, os alunos têm na sua posse um puzzle, com peças adicionais que não lhe pertencem; • Cada puzzle diz respeito a um animal já explorado anteriormente; • Após cada par construir o puzzle e descobrir qual é o seu animal, terá de dizer aos colegas as suas características externas, sonorizar o animal e fazer o som da paisagem sonora que diz respeito ao seu habitat, já construído anteriormente; • Os alunos adivinham quais são os animais uns dos outros. <u>Diálogo em grande grupo</u> sobre alguns aspetos do questionário realizado nas aulas anteriores, desta vez concretizado oralmente, de modo a compreender se esta abordagem facilitou a aprendizagem significativa dos conceitos trabalhados.				Duração: 1h45’

Apêndice 20 – Banda Desenhada “Um dia animalesco”



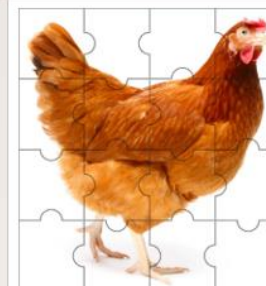
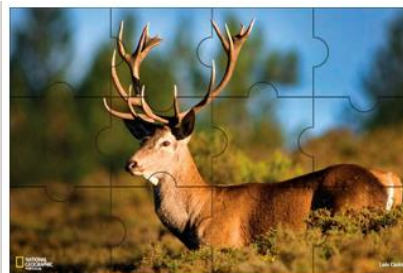


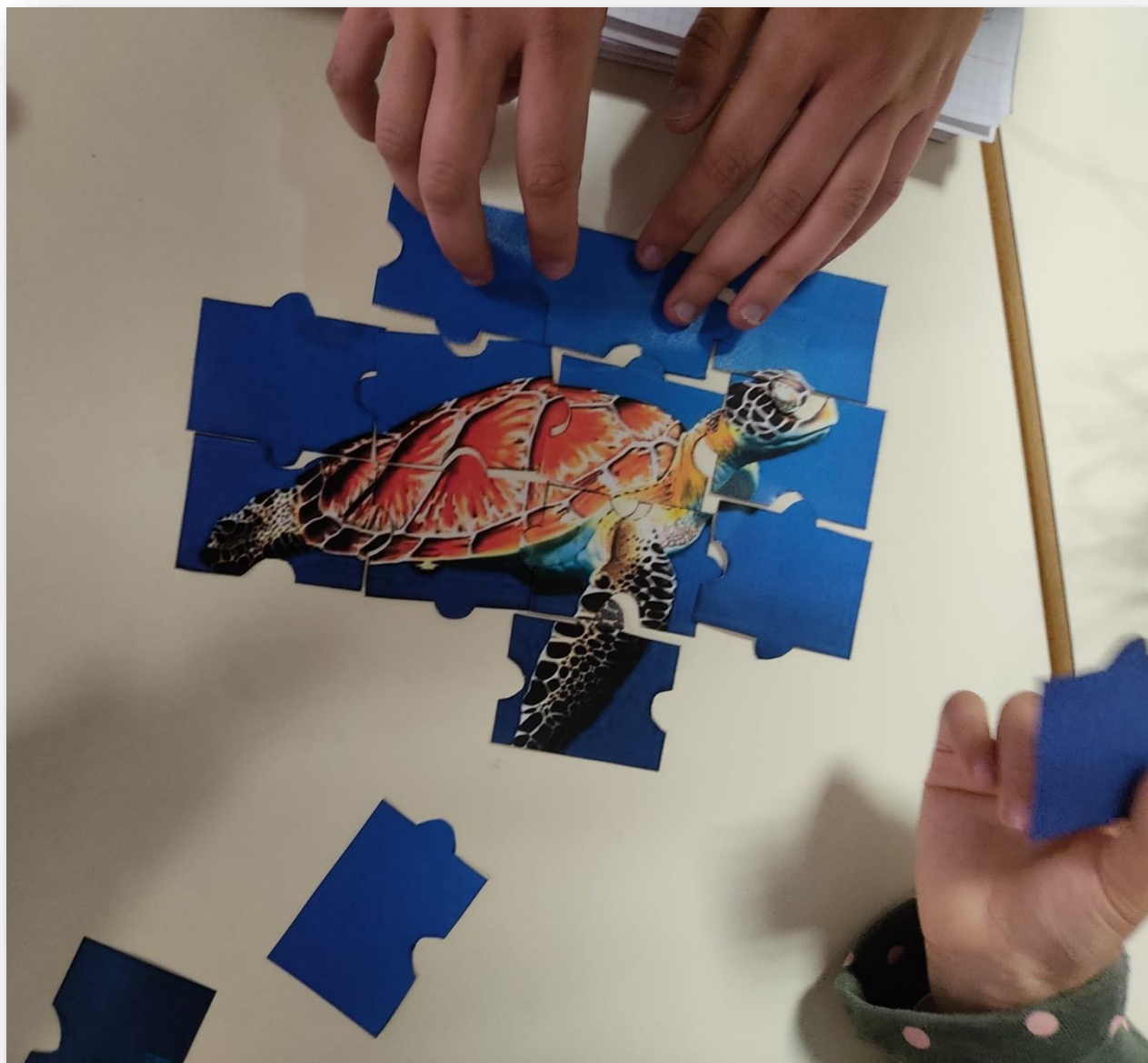
Apêndice 21 – Esquema paisagens sonoras



Apêndice 22 – Puzzle dos animais

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





Apêndice 23 – Planificação de dia 5 de abril de 2022

Professora Orientadora: Ana Cristina Vieira Professor Supervisor: José Sacramento Professora estagiária: Mariana Calado Brito Reis Adriano Curso: Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico				Centro de estágio: Escola Básica de Montes Claros Ano: 2.º ano de escolaridade Turma: 2.º A 6ª Sessão		
Componentes Curriculares	Organizadores/Domínios	Objetivos/Descritores de Desempenho	Estratégia/Atividades	Recursos e Materiais	Indicadores de Avaliação	Descritores do Perfil do Aluno
Educação Artística – Música	-Experimentação e criação	-Experimentar sons vocais (voz falada, voz cantada) de forma a conhecer as potencialidades da voz como instrumento musical;	-Visualização e diálogo sobre alguns objetos e instrumentos musicais;	-PowerPoint; -Telemóvel.	O aluno deve ser capaz de:	Criativo/ conhecedor/ informado/ investigador (C, D, E e I)
	-Interpretação e comunicação	-Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento;	-Identificação e exploração de sons que as matérias-primas encontradas possam ter, nos objetos e instrumentos musicais identificados;		-Compreender a origem dos materiais.	
Estudo do meio	-Sociedade	-Prever as transformações causadas pelo aquecimento e arrefecimento de materiais.	-Jogo “A origem dos materiais”;			
			-Avaliação da atividade pela turma;			
			-Diálogo em grande grupo.			

O plano de aula da sexta sessão não obedece a um tema ou conteúdo integrador. A interdisciplinaridade com Educação Artística – Música e Estudo do Meio.	Plano de aula do dia 5 de abril de 2022 <u>Visualização e diálogo sobre alguns objetos e instrumentos musicais:</u> - Os alunos, através de imagens de objetos e instrumentos musicais identificam qual a matéria-prima que foi utilizada para os construir. <u>Jogo “A origem dos materiais”:</u> - Os alunos identificam e exploram sons que as matérias-primas encontradas possam ter, nos objetos e instrumentos musicais identificados; - A professora estagiária distribuiu uns papeis que contêm um instrumento musical, pelos pares; - Os pares, em frente à turma têm de realizar o som da matéria-prima de que é feito o instrumento, e imitá-lo através da mímica; - A turma adivinha qual é o instrumento em questão; - O procedimento repete-se sucessivamente, até que todos os pares participem. <u>Diálogo em grande grupo</u> sobre alguns aspetos do questionário realizado nas aulas anteriores, desta vez concretizado oralmente, de modo a compreender se esta abordagem facilitou a aprendizagem significativa dos conceitos trabalhados.					Duração: 1h45’



1



2



3





7



8



9



