



Prática de Ensino Supervisionada em Ensino do 1.º e do 2.º ciclo do Ensino Básico

Ana Sofia Oliveira da Silva

Relatório de Estágio apresentado à Escola Superior de Educação de Bragança para obtenção do Grau de Mestre em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico

Orientado por

Professora Doutora Carla Alexandra Ferreira do Espírito Santo Guerreiro

**Bragança
dezembro de 2017**

O principal objetivo da Educação é criar pessoas capazes de fazer coisas novas e não simplesmente repetir o que as outras gerações fizeram.

Jean Piaget (1930)

Agradecimentos

Este relatório de estágio representa o fim de uma etapa tão desejada. Lutei até ao fim para conseguir terminar este trabalho. O caminho foi duro, e muitas vezes moroso. Demorei mais do que estava previsto, não me arrependo... Talvez, não estivesse pronta mais cedo, tudo tem o seu tempo, e eu certamente precisei do meu.

Primeiramente, quero agradecer à professora Doutora Carla Guerreiro, pela orientação, pela disponibilidade, carinho, amizade, dedicação e, sobretudo, por ter acreditado em mim, e neste projeto que é nosso. A minha ligação consigo será eterna. Obrigada por tudo.

Um especial agradecimento aos “meus meninos” com quem tive a sorte de me cruzar, por me mostrarem que posso ser mais e melhor. Aos professores cooperantes por todo o apoio, disponibilidade e partilha de experiências. Às instituições educativas, pelo acolhimento e carinho.

Aos meus pais, e em especial à minha mãe, por me apoiar incondicionalmente, pela paciência e ânimo que muitas vezes me faltou, mas acima de tudo pela educação em valores humanos que foram essências para me tornar o que sou hoje.

Aos “amigos para sempre” que este percurso académico me proporcionou, por me apoiaram nas fases mais difíceis, por me ouvirem, por rirem e chorarem comigo. Aos meus grandes amigos vimaranenses, pelo incentivo que me dão todos os dias, pela compreensão, amizade, carinho, ânimo, confidências, apoio e, sobretudo, por acreditarem em mim. Juntos somos mais fortes.

Aos amigos que fiz na Croácia, em especial ao “Portunhol” pelas partilhas, pelo auxílio quando realmente precisei, pelas nossas viagens mensais, pelas gargalhadas e palavras de conforto. Especialmente, pela amizade forte que nos une apesar da distância.

Aos meus alunos croatas por me terem proporcionado um dos maiores desafios da minha vida e pelo reconhecimento do meu trabalho.

Não posso deixar também de te agradecer. A ti que me incentivas, que me apoias, que me fazes renascer todos os dias. A tua energia é contagiante. És a minha inspiração. Foste imprescindível para a concretização deste trabalho. Não sei o futuro, mas quero e espero que seja contigo. O meu amor por ti será eterno. Obrigada por seres quem és. És parte de mim “nunca vou desistir de ti”.

A todos: MUITO OBRIGADA!

Resumo

O presente relatório final de estágio incide na Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado do 1.º e do 2.º Ciclos do Ensino Básico (CEB), da Escola Superior de Educação de Bragança do Instituto Politécnico de Bragança, referente ao ano letivo 2015/2016. Tem como objetivo, descrever e refletir sobre a prática, nos contextos educativos do 1.º e do 2.º CEB, nas áreas curriculares de Português, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais e Matemática. Tínhamos, como intencionalidade proporcionar às nossas crianças aprendizagens ativas e significativas, procurando trabalhar a inteligência musical. Para tal, delineamos a seguinte questão: *Qual a importância da utilização da música no processo de ensino/aprendizagem, (incidindo na área curricular do Português) nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico?* Para a mesma questão delineamos os seguintes objetivos: (i) Identificar a opinião dos professores relativamente à utilização da música como estratégia de ensino/aprendizagem, em contexto sala de aula; (ii) Averiguar se os professores usam a música como estratégia de ensino/aprendizagem, em contexto sala de aula, nomeadamente, na área curricular do Português; (iii) Perceber a importância da música nas diversas áreas curriculares e, especialmente, na área curricular do Português; (iv) Averiguar as vantagens da utilização da música como estratégia de ensino/aprendizagem.

Posteriormente, recorreremos a uma metodologia qualitativa, tendo utilizado como recolha de dados, as nossas observações que resultaram em notas de campo, as entrevistas aos professores e os registos fotográficos e audiovisuais. Assim, pensamos poder concluir que quer no contexto do 1.º CEB quer no de 2.º CEB, os professores consideram que a música pode ser usada como uma estratégia valiosa no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que, é um fator que contribui para um maior envolvimento dos alunos na realização e concretização das atividades. Podemos ainda constatar que, a maioria dos alunos demonstrou uma atitude diferenciada, quando a música foi utilizada em contexto sala de aula, tanto na compreensão de conteúdos como no grau de concentração.

Palavras-chave: Música; Educação; Estratégia; Experiências de ensino/aprendizagem;

Abstract

The present report focuses on the Supervised Teaching Practice of the Masters in Teaching of the 1st and 2nd cycles of Basic Education, of the School, of Education of the Polytechnic Institute of Bragança, referring to the academic year 2015/2016. It aims to describe and reflect on the practice in the curricular areas of Portuguese, History and Geography of Portugal, Natural Sciences and Mathematics. We had, as intentionality to provide our children active and meaningful learning, seeking to work other type of music intelligence. To do this, we we delineate the following question: *What is the importance of the use of music in the teaching / learning process (focusing on the curricular area of Portuguese) in the 1st and 2nd Cycles of Basic Education?* For the same question, we outline the following objectives: (i) To identify teacher's opinions regarding the use of music as a teaching / learning strategy, in the context of the classroom; (ii) Find out if teachers use music as a teaching / learning strategy, in a classroom context, namely, in the curricular area of Portuguese; (iii) To understand the importance of music in the different curricular areas and, especially, in the curricular area of Portuguese; (iv) To ascertain the advantages of using music as a teaching / learning strategy

Subsequently, we used a qualitative methodology, using as data collection, our observations that resulted in notes collected during the classes, interviews with teachers and audiovisual records to evaluate the degree of student involvement. Thus, we can conclude that either in the context of the 1 st and 2nd Cycles, teachers consider that music can be used as a valuable strategy in the teaching / learning process, since it is a factor that contributes to a greater involvement of the students in the accomplishment and concretization of the activities. We can also observe that, most of the students demonstrated a differentiated attitude, when music was used in the classroom context, in both aspects : the understanding of contents and the concentration.

Key Words: Music; Education; Strategy; Teaching and Learning progress;

Índice

Agradecimentos.....	iii
Resumo.....	v
Abstract	vii
Índice de figuras.....	xiii
Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas.....	xv
Introdução	1
Capítulo I. Enquadramento Teórico	5
1.1. Breve história da música como estratégia usada no processo de ensino/ aprendizagem.....	5
1.2. A música como estratégia essencial no processo de ensino/aprendizagem.....	8
1.2.1. Contribuição da música no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio- afetivo	11
1.3. A Música como estratégia de ensino/aprendizagem na área científica do Português	14
1.3.1. Música e consciência fonológica:	15
1.3.2. Música e leitura:	15
1.3.3. Música e ortografia:	16
Capítulo II. Metodologia da Investigação	19
2.1. Contextualização do problema e objetivos do estudo.....	19
2.2. Opções metodológicas	20
2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	22
2.3.1. Observação Participante	22
2.3.2. Notas de campo.....	24
2.3.3. Inquérito por entrevista.....	24
2.3.5. Registos audiovisuais.....	26

2.5. Procedimentos de recolha e análise de dados	28
Capítulo III. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas, no 1.º e 2.º	
Ciclo do Ensino Básico	31
3.1. Experiências de ensino/aprendizagem no 1.º CEB	31
3.1.1. Caraterização do contexto.....	31
3.1.2. As experiências de ensino/aprendizagem no 1.ºCEB	32
3.2. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no 2.º Ciclo do Ensino Básico	52
3.3- Experiência de ensino/aprendizagem na disciplina de Português no 2.º CEB	52
3.3.1. Caraterização do contexto.....	52
Português no 2.ºCEB	53
Sequência 1: Pré-Leitura-Diálogo com os alunos e projeção de uma imagem	53
Sequência 3: Escrita- Caminhada poética.....	56
3.3. Experiência de ensino/aprendizagem na disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB	57
3.3.1. Caracterização do contexto	57
HGP	58
3.4. Experiência de ensino/aprendizagem na disciplina de Ciências Naturais no 2.º CEB	62
3.4.1. Caraterização do contexto.....	62
3.4.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino/aprendizagem nas Ciências Naturais, no 2.ºCEB	63
3.5.1. Caraterização do contexto.....	67
4.1. Conclusões	71
Considerações finais	73
Referencias bibliográficas	77
Anexos	87

Anexo I- Guião de entrevista	88
Anexo II- Letra da música “Por ti tanto”, dos Azeitonas.	89
Anexo III- Correção das rimas encontradas na música “Por ti tanto”, dos Azeitonas.	91
Anexo IV- Letra da música “O Natal é Quando o Homem Quiser”, da Rua da Saudade, escrita por Ary dos Santos.	93
Anexo V- Transcrição do “Hino de turma”.	95
Anexo VI- Correção das rimas encontradas da Música “Balada do desajeitado” dos D.A.M.A.....	98
Anexo VII- Letra da música “Balada do desajeitado” dos D.A.M.A.....	99
Anexo VIII- Letra da música “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso.	100
Anexo IX- Cartaz “Vota Eanes”.	101
Anexo X- Guião de trabalho de Ciências Naturais.....	102
Anexo XI- Guiões dos grupos de Matemática.....	103
Anexo XII- Apresentação dos resultados: inquérito por entrevista aos professores.....	108

Índice de figuras

Figura 1 - Mensagens de Natal produzidas pelos alunos.....	42
Figura 2 - Construção de ângulos	46
Figura 3 - Crianças cantam e dançam o seu “Hino de turma”	50
Figura 4 - Imagem apresentada aos alunos.....	54
Figura 5 - Excerto do texto entregue a um aluno.....	60

Lista de Abreviaturas, Acrónimos e Siglas

CEB-Ciclo do Ensino Básico

CN-Ciências Naturais

EEA-Experiência de Ensino-Aprendizagem

ESEB-Escola Superior de Educação de Bragança

HGP- História e Geografia de Portugal

MAT- Matemática

NEE- Necessidades Educativas Especiais

P1- Professor 1

P2- Professor 2

P3-Professor 3

PES-Prática de Ensino Supervisionada

NC: Notas de campo

Introdução

O presente relatório final de estágio foi realizado no âmbito da unidade curricular de Prática e Ensino Supervisionada (PES), integrada no curso de mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Bragança (ESEB), e tem como objetivo apresentar, analisar, descrever e refletir sobre as experiências pedagógicas desenvolvidas nos dois contextos referidos. A PES foi desenvolvida no ano letivo 2015/2016.

A PES é fundamental e relevante para a formação de professores, e deve ser encarada como um momento de crescimento progressivo e de potencialização do caráter reflexivo. É um processo de confronto, “o processo de formação inicial dos professores e a realidade encontrada nas escolas e chama a atenção para um problema que há tempo se instaura no processo de formação profissional de professores, que diz respeito à relação entre a teoria estudada nas Universidades e a prática desenvolvida no ambiente profissional, entre a formação e o trabalho” (Pimenta, citado por Oliveira & Felício, 2008, p. 217). Tal verificou-se na Prática Pedagógica desenvolvida no período da Licenciatura em Educação Básica e, mais tarde, no Mestrado em Ensino do 1.º e do 2.º Ciclo do Ensino Básico. A nossa PES no 1.º CEB desenvolveu-se numa turma do 4.º ano de escolaridade e, no 2.º CEB, em duas turmas do 5.º ano de escolaridade, nas áreas disciplinares de Ciências Naturais e Português. Nas disciplinas de História e Geografia de Portugal e Matemática, trabalhamos com duas turmas do 6.º ano de escolaridade.

Na verdade, a formação docente não se constrói apenas por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexão crítica sobre as práticas e de uma (re)construção permanente de uma identidade pessoal (Pimenta, citado por Oliveira & Felício, 2008). Procurar refletir sobre a prática é aperfeiçoar o desempenho do professor estagiário, “numa época em que a mudança é generalizada e decorre a uma velocidade nunca antes vista” (Rodrigues, 2012, p.196).

Essa reflexão levou-nos à conclusão de que existem áreas que permitem às crianças “desenvolverem competências e vivenciar experiências ao máximo as suas características, pessoais e sociais e o seu tipo específico de inteligência” (Batista, 2012, p. 9).

No decorrer da PES, observamos que muitas crianças não apreciavam os assuntos abordados nas disciplinas de Português, Matemática, nas Ciências ou na História de Geografia de Portugal, mas revelavam bons desempenhos na Educação Física, Educação

e Expressão Musical ou na Educação e Expressão Plástica. Estes “estilos de inteligência captam alguns alunos para outros assuntos, para outras disciplinas a que à partida não aderiam” (Batista, 2009, p. 9). Cabe ao professor proporcionar e facilitar estratégias de ensino/aprendizagem que promovam o desenvolvimento cultural, social e pessoal.

Assim, delineamos uma questão de partida: *Qual a importância da utilização da música no processo de ensino/aprendizagem, (incidindo na área curricular do Português) nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico?* De forma a dar resposta à questão-problema delíamos os seguintes objetivos de estudo: (i) Identificar a opinião dos professores relativamente à utilização da música como estratégia de ensino/aprendizagem, em contexto sala de aula; (ii) Averiguar se os professores usam a música como estratégia de ensino/aprendizagem, em contexto sala de aula, nomeadamente, na área curricular do Português; (iii) Perceber a importância da música nas diversas áreas curriculares e, especialmente, na área curricular do Português; (iv) Averiguar as vantagens da utilização da música como estratégia de ensino/aprendizagem.

Reconhecemos que seja um tema que possa gerar controvérsias, por ser pouco explorado e refletido até ao momento. Conscientes disso e porque gostamos de desafios, aceitámos o repto que nos colocamos e avançamos para a implementação das nossas ideias.

O presente trabalho está organizado em quatro capítulos principais, seguindo-se as considerações finais, referências bibliográficas e os anexos.

No capítulo I, apresenta-se o enquadramento teórico referente ao nosso estudo, em que consta uma breve história da música como estratégia usada no processo ensino/aprendizagem; a música como instrumento essencial para a aprendizagem; a contribuição da música no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo e a música como estratégia de ensino/aprendizagem na área científica do Português.

No capítulo II, explicita-se a metodologia de investigação, fazendo-se uma contextualização do problema e objetivos (questão-problema); as nossas opções metodológicas (resultado de uma investigação-ação e papel do professor investigar e reflexivo; Por fim, apresentam-se as técnicas e instrumentos de recolha de dados (inquérito por entrevista, observação participante, notas de campo, registo fotográfico e audiovisual).

No capítulo III, são apresentadas as experiências de ensino/aprendizagem (EEA) realizadas ao longo da nossa PES. Encontram-se organizadas da seguinte forma: apresentação das EEA realizadas no 1.º CEB, em que caracterizamos o contexto e

descrevemos e refletimos sobre as EEA, refletindo, por vezes, à medida que fazemos as descrições. Posteriormente, encontram-se as EEA no 2.º CEB nas áreas científicas do Português, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais e Matemática, seguindo a mesma sequência das EEA do 1.º CEB.

No último capítulo deste trabalho, o capítulo IV, explicitam-se os resultados e principais conclusões do estudo, nomeadamente, a apresentação dos resultados dos inquéritos por entrevista aos professores e terminamos o capítulo com as conclusões obtidas pelos professores e alunos, sustentadas pelas nossas observações e registos audiovisuais. O trabalho termina com as considerações, momento em que refletimos sobre as limitações da investigação e as especificidades do professor de hoje.

Capítulo I. Enquadramento Teórico

O presente capítulo, tem como objetivo clarificar dois conceitos distintos: a música na educação e a educação pela música. Relativamente à música na educação, cabe à unidade curricular de educação musical e aos seus pedagogos, ensinar as regras da música e a sua leitura. No entanto, os nossos objetivos concentram-se na educação pela música, que consiste na utilização da música como um meio de formação, ou seja, no seu uso como instrumento pedagógico, com a finalidade de desenvolver a personalidade do aluno. Assim, ao longo deste capítulo, debruçar-nos-emos sobre a história da música no processo de ensino/aprendizagem e demonstraremos o papel essencial da música, quando utilizada como estratégia ou instrumento pedagógico, no processo de ensino/aprendizagem. Faz parte dos nossos propósitos, abordar a contribuição da música no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo e, por fim, evidenciar a relação da música com a área científica do Português. Para tal, apoiar-nos-emos, na contribuição de diversos pedagogos e num conjunto de autores que sustentam teoricamente a nossa fundamentação.

1.1. Breve história da música como estratégia usada no processo de ensino/aprendizagem

A música, desde os tempos mais remotos, “esteve presente na vida dos seres humanos, contribuindo para a aprendizagem destes indivíduos” (Conceição & Lima, 2008, p.2). Etimologicamente, música deriva do grego *mousikê téchne*, a arte das musas, sendo uma forma de arte que resulta de um conjunto de sons e ritmos, sendo considerada uma prática cultural e humana. De acordo com Fux citado por Natividade, Silva, Costa, Lima e Daniel (2005), “música é a arte de exprimir sentimentos por meio dos sons. (...) é o exercício de uma aritmética secreta” (p.5). Para Descartes (1569-1650) o motivo da música é o de encantar-nos e de despertar em nós múltiplos sentimentos, que são despertados através de um conjunto de sons denominados de ritmo, harmonia e melodia. Segundo Caiado citado por Conceição e Lima (2008), a música é

“reconhecida como uma espécie de modalidade que desenvolve a mente humana, gerando, assim, o equilíbrio e proporcionando um estado agradável de bem-estar, facilitando a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, em especial em questões reflexivas. Percebe-se então que através da música podem ser trabalhadas diversas áreas de conhecimento” (p. 2).

Na verdade, a música acompanhou historicamente o desenvolvimento da humanidade ocupando um lugar de destaque na cultura grega e romana, por ser essencial aos currículos básicos. Brescia, citado por Moreira, Santos e Coelho (2014) afirma que “música está presente em quase todas as manifestações sociais e pessoais do indivíduo desde os tempos mais antigos” (p. 44). Se retornarmos à antiguidade clássica, percebemos que educar através da música, foi algo muito comum, Aristóteles “defendia que a audição seria uma tarefa fundamental na formação do jovem e alcance da *areté* (Bastos, 2016, p. 33). As primeiras músicas eram usadas em “rituais, como o nascimento, casamento, morte, recuperação de doenças e fertilidade” (Andrade, 2012, p. 9). Para os gregos, “a música possuía poderes para suavizar os costumes e direcionar a formação do caráter” (Gonçalves, citado por Natividade et al., 2005). Para eles, “a educação já era organizada cientificamente, era integral e centrada na formação do indivíduo, visando o desenvolvimento total do educando, além disso ensinar música era obrigatório e fazia parte de todas as etapas da educação” (Natividade et al., 2005). Os mesmos autores acreditavam que “tinha um grande significado, a qual era sinônimo de cultura intelectual que engloba a literatura e a arte” (Barbosa, 2012, p. 18). Note-se que, ao longo da história da humanidade, a música tem vindo a ser trabalhada no contexto educativo por ser “considerada como fundamental para a formação dos futuros cidadãos, ao lado da Matemática e Filosofia” (Moreira, Santos & Coelho, p. 45).

Platão (427-398 A.C.) “pensou na música com objetivo pedagógico, a qual traria equilíbrio e perfeição aos indivíduos” (Barbosa, 2012, p. 18), acreditava que o papel da música, era essencialmente pedagógico. Já na Idade Moderna, os jesuítas utilizavam a música “como atrativo com as crianças indígenas para os seus ideais de catequização” (Becker, 2006, p. 19). Mais tarde, surge a Pedagogia Moderna e, por sua vez, a pedagogia defendida por Rousseau que se revelou “um marco histórico educacional, por sua pedagogia tomar como base a experiência lúdica, e essas perspectivas educacionais propiciaram com o rompimento da pedagogia musical escolástica e o conceito de infância (...)” (Barbosa, 2012, p.19). Rousseau foi um dos precursores da pedagogia musical ativa, pensado na formação do Ser Humano voltada para as artes, criticando o sistema de acumulação de conhecimentos no processo de aprendizagem.

Foi Fröebel quem propôs a utilização da música como recurso pedagógico, no processo de ensino/aprendizagem, por considerar que muitas das “atividades eram desenvolvidas com música, pois acreditava que através da música era possível despertar sentimentos que as palavras, muitas vezes, não conseguem expressar (...)” (Santos,

2013). Um outro pedagogo que contribuiu para que a música fizesse parte do contexto educativo, particularmente sendo incluída em outras áreas curriculares, foi Jean Piaget, evidenciando a teoria desenvolvimentista, debruçando-se sobre a “possibilidade de uma interação equilibrada entre ação e reflexão musicais e de construção do conhecimento segundo etapas adequadas de desenvolvimento do educando” (Beyer, citado por Carraro, 2011, p. 23). Outras contribuições surgiram, nomeadamente através de Guido Adler, que revolucionou a pedagogia musical ao verificar que a música é capaz de “relacionar-se e promover importante *feedback* com outras disciplinas” (Carraro, 2011, p.23). Adler, deu uma nova perspectiva da música, relacionando-a com outras áreas curriculares, recordando a sua contribuição no processo de construção do conhecimento. Posteriormente, surgem os modelos ativos de Decroly e Montessori conhecidos pelo Movimento da Escola Nova, que “trataram a música como um dos principais recursos didáticos para o sistema educacional (...)” (Moreira et al., 2014, p.6).

No entanto, foi com a musicista Sekeff que se refletiu, a linguagem musical não é somente um conjunto de sons e ruídos, sendo seguramente um recurso de expressão (sentimentos, ideias, valores, cultura e ideologias), de comunicação (do indivíduo com ele mesmo e com o meio que o circunda), de gratificação (psíquica, emocional, artística), de mobilização (física, motora, afetiva, intelectual), (...) ou simplesmente de apreciação, vivendo o prazer da escuta.

A opinião de Skeff deu à música uma visão ampla, que a permitiu ser utilizada como instrumento no contexto educativo. Aquando das nossas pesquisas, refletimos acerca da educação e das suas mudanças, dado que estávamos a rever o percurso da música como estratégia utilizado no processo de ensino /aprendizagem e, reparamos que, a partir da década de noventa do séc. XX, as canções foram aparecendo gradualmente nos livros didáticos e manuais escolares.

Hoje, estão presentes na maioria destes, e surgem com o intuito de “dinamizar as ações educacionais e melhorar as intenções do professor, aluno e objeto de conhecimento” (Silva, Bertolim & Oliveira citados por. Oliveira, Daher, Melo, Nima & Souza, 2002, p. 79). Os autores dos livros têm o intuito de promover “uma metodologia diferenciada como também propor discussões sobre temas sociais (Oliveira et al., 2002, p. 79). Não descartamos o pensamento do leitor que de imediato associou estes livros ao ensino tradicional. Contudo os livros didáticos ou manuais escolares são os recursos mais utilizados pelo professor e alunos. Representam um recurso com objetivos específicos nos planos científico, social e cultural e, para nós, é importante verificar que a música

começou a fazer parte integrante dos manuais escolares, os próprios autores começaram a considerar a música como uma estratégia a ser utilizada no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, no contexto educativo do Ensino Básico, a música veio surgindo “ao longo de sua história, atendendo a vários propósitos, como formação de hábitos, atitudes e comportamentos: lavar as mãos antes do lanche, escovar os dentes, a memorização de conteúdos, números, letras etc., traduzidos em canções” (Moreira, Santos & Coelho, 2014, p.45). A “utilização da música como recurso didático foi uma constante (...) considerávamos inovadora a análise de letras de música, e satisfatória a utilização do método “ouvir e interpretar” (Soares, citado por Moreira et al., 2014). Por fim, “as atividades musicais estão presentes em todas as unidades de conteúdo/curriculares, como apoio às mesmas ou até mesmo para torná-las mais apelativas e lúdicas. Cada vez mais, nos dias de hoje, se utiliza a musicalização como estratégia de aprendizagem” (Medeiros, 2013, p.18).

1.2. A música como estratégia essencial no processo de ensino/aprendizagem

É primordial clarificar dois conceitos distintos: a música na educação e a educação pela música. A música na educação é a “transmissão do saber musical, portanto dos conceitos e regras da música. É por isso efetuada por professores de música” (Sousa, 2003, p. 22). No entanto, o nosso estudo incide na estratégia da educação pela música, (tendo-nos debruçado concretamente no campo do ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa) acreditamos que

a educação pela música procura utilizar esta como meio, como método de formação global (...) não interessa o ensino do saber, mas a formação do ser, ou seja, a criança, a sua educação, a sua formação como ser, como pessoa, o desenvolvimento equilibrado da sua personalidade (Sousa, 2003, pp. 18-20).

O cientista defensor das inteligências múltiplas, Howard Gardner, enfatiza os nossos objetivos ao afirmar que “a inteligência musical está relacionada com a capacidade de organizar sons de maneira criativa e a discriminação dos elementos constituintes da Música (Gardner, citado por Rebocho, 2012, p. 15). De facto, o “campo das estratégias é uma rede muito vasta que possui sempre uma base pedagógica teórica na qual estas se apoiam e fundamentam” (Sousa, 2015, p.15). Para tal, cabe ao professor a procura de estratégias, tendo em atenção as necessidades dos seus alunos e, por outro lado, cabe-lhe enfrentar um dos maiores desafios, motivá-los a aprender.

Primeiramente, é importante refletir no conceito de estratégia. Para Vieira e Vieira uma “estratégia de ensino é uma organização ou arranjo sequencial de ações ou atividades de ensino que são utilizados durante um intervalo de tempo e com a finalidade de levar os alunos a realizarem determinadas aprendizagens” (Vieira & Vieira, cit. por Afonso, 2012, p.7). Proença (1990) afirma que são as estratégias de ensino que definem o processo como os alunos aprendem. Deste modo, é essencial que o professor fique atento não só àquilo que os alunos aprendem, mas ao modo como o fazem e desenvolvem as atividades de aprendizagem, portanto não há ensino sem aprendizagem.

Naturalmente, a “música é uma expressão fundamental no desenvolvimento e aprendizagem da criança, é algo que surge na sua vida, desde muito cedo. A simples voz dos pais, família e da sociedade que nos rodeia faz parte da musicalidade da nossa vida” (Medeiros, 2013, p. 8). Edwin Gordon, um dos principais pedagogos musicais, concluiu que “retemos tudo o que ouvimos e, em pouco tempo, começamos a vocalizar sons que imitam a nossa fala” (Gordon, citado por Medeiros, 2013, p. 8).

Gainza (1929), Santa Rosa (1953) e Ferreira (2001), também pedagogos musicais, sustentam a informação anterior, ao concluírem que, a música é um conjunto de sons que se encontram presentes no quotidiano. Reparando que, mesmo em ocorrências não formais como a campainha de nossa casa, o toque do telefone, o apito do juiz de futebol, o sinal de entrada e saída da escola, o assobio para o cão, as palmas para o artista. Como pode notar-se a combinação sonora constantemente utilizada serve como suporte ou subsídio para a memorização e para o aprendizado, por isso “tudo o que rodeia a criança está repleto de musicalidade” (Medeiros, 2013, p. 11).

Tendo em conta a definição supracitada, surge o processo de musicalização, que consiste na utilização da música “como recurso didático, tendo em vista um aperfeiçoamento da percepção auditiva, imaginação, da “atenção, memória, emoções, sentimentos e socialização e (...) sensibilidade” (Cardoso, 2013, p. 32). Para tal, a música é vista como “um fenómeno sociocultural” (Sousa, 2003, p.16), e, segundo, o programa das expressões artísticas e físico-motoras do 1.º CEB, o “contacto com as atividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional, são referências culturais que a Escola deve proporcionar”.

Vigotsky citado por Bissoli (2014), refletiu que “propor experiências que ampliem as referências culturais das crianças por meio de atividades envolventes que as tenham como sujeitos significa construir um currículo que interfere intencionalmente no desenvolvimento das diferentes funções psíquicas infantis, das emoções e da

personalidade” (p. 590). Assim, a música quando utilizada nas mais variadas disciplinas, como ferramenta de ensino/aprendizagem, na sala de aula, proporciona “a abertura de meios sensoriais, ampliando a cultura geral, facilitando a expressão de emoções e contribuindo para a formação integral do ser” (Snyder, 2011, cit. por Lima, p. 100).

Em particular, o processo de musicalização, além de permitir à criança o poder de “escutar com gosto e interesse música gravada e disfrutar com ela” (Cervera, Fuentes & Fernández, 1997, p. 1400), funciona como estímulo no processo de ensino/aprendizagem. “Para que ocorra o processo de ensino/aprendizagem a criança necessita de repetidos estímulos carregados de ritmo e constância” (Oliveira, 2017), aprender com sentido e a desfrutar, proporciona uma compreensão mais clara daquilo que é ensinado. Por outro lado, Gardner, explicou que a Escola deve funcionar como estímulo ao desenvolvimento da inteligência musical, contudo, também o professor deve desencadear atividades que contribuam para “o desenvolvimento da inteligência e pensamento crítico do educando, como por exemplo: práticas ligadas à música (...) a música torna-se uma fonte para transformar o ato de aprender em atitude prazerosa no cotidiano do professor e do aluno (Snyders, 1997, p. 16). Deste modo, a “música não só atrai a criança como a motiva, tornando-a mais atenta ao que o professor pretende” (Silva, 2012, citado por Cardoso, 2013, p. 32). Se a música motivar a criança, haverá envolvimento, logo existirá aprendizagem. A motivação é uma das palavras mais ouvidas no meio educativo e a falta de motivação é encarada como um obstáculo para a compreensão e aprendizagem de conteúdos. A motivação pode ser inferida por meio de comportamentos observáveis dos alunos, os quais incluem o iniciar rapidamente uma tarefa e empenhar-se nela com esforço e persistência. Concluindo, a motivação é um fator de ativação que direciona o aluno para o objetivo pretendido, funcionando como estímulo.

Deste modo, entendemos que o uso da música no processo de ensino/aprendizagem é uma forma de enriquecimento pessoal, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade da criança. Dito de outro modo, o século XXI trouxe consigo a responsabilidade da educação possibilitar “significativos no comportamento e na personalidade” (Kruger, citado por Bernardino, 2003, p.16) e, de esclarecer que, “a escola assume um importante papel na socialização da criança” (Moreno & Cubero, citado por Bernardino, 2003, p. 16), tendo em vista, a preparação básica do indivíduo para a vida.

Em suma, a música não só fornece uma experiência estética, mas também facilita o processo de aprendizagem, como “instrumento para tornar a escola um lugar mais alegre

e recetivo, até mesmo porque a música é um bem cultural e faz com que o aluno se torne mais criativo” (Brescia, citado por Lima, 2013, p.98). Desenvolve a memória e a atenção das crianças e, por isso é fundamental que, desde cedo, a criança comece a exercitá-la, nas diversas áreas do saber. As canções quando utilizadas em contexto sala de aula, “equilibram o metabolismo, interferem na recetividade sensorial e minimizam os efeitos de fadiga ou levam à excitação do aluno, tendo um (...) importante papel na vida recreativa de toda criança, ao mesmo tempo que desenvolve a sua criatividade, promove a autodisciplina” (Snyders, 1997, p. 17).

A música ajuda a estabelecer atividades interdisciplinares, podemos destacar “(...) a mútua relação e interdependência da música com a linguagem, com a expressão corporal, e, portanto, com a psicomotricidade” (Cervera, et al., 1997, p. 1405). Por fim, “podemos estabelecer relações diretas entre ritmo e a vida fisiológica, a melodia e a afetividade, e entre a harmonia e a inteligência humana” (Sousa, 2003, p. 101). Educar pela música é valorizar o processo de ensino/aprendizagem e, não, somente o resultado final, o objetivo é o desenvolvimento da criança.

1.2.1. Contribuição da música no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e sócio-afetivo

Como referimos anteriormente, a música permite trabalhar as mais diversas áreas, tanto ao nível da linguagem como do raciocínio. O processo de musicalização permite, à criança, desenvolver determinados aspetos relacionados com a afetividade, sociabilidade e personalidade.

O processo de musicalização pode contribuir para aprendizagem, favorecendo o desenvolvimento cognitivo, motor e socioafetivo da criança competências que são fundamentais para o seu progresso harmonioso e completo, tais como o desenvolvimento cognitivo: a cognição significa “a arte de adquirir um conhecimento” (Kury, citado por Betti, Silva & Almeida, 2013, p. 57). Segundo os mesmos autores, a cognição é um processo de conhecimento que abrange adquirir, compreender e fixar informações, além de expressar e aplicar o conhecimento em determinada situação. As crianças quando chegam à escola estão predispostas para fazer novas descobertas e aprendizagens, vivem uma fase da sua vida única e irrepetível, por isso é importante que recebam estímulos que as conduzam ao objetivo final.

Piaget (citado por Betti et al., 2013, p. 58) valoriza os “estímulos que receberão através de várias experiências musicais contribuem para o desenvolvimento intelectual”,

portanto, a utilização da música como recurso didático contribui para a formação integral do ser, abrindo portas na aquisição de cultura, na expressão de emoções e, por sua vez, uma abertura de canais sensoriais (Nogueira, citado por Reis et al., 2012, p. 5) considera que aquelas que usufruem da educação pela música têm o “(...) seu cérebro trabalhando “em rede”, ou seja, o indivíduo faz, com mais facilidade, conexão do que aprende com outras informações”, de facto, a educação pela música “potencializa a aprendizagem cognitiva, aumentando e agilizando o raciocínio e a memória” (Reis et al, 2012, p. 5).

O desenvolvimento psicomotor: trabalhar com a música em várias áreas curriculares é oferecer à criança possibilidades de aperfeiçoar as suas habilidades motoras e a mover-se agilmente. Devemos ter em consideração que a “música afeta o corpo do indivíduo de duas formas: “diretamente – (com o efeito do som sobre as células e os órgãos) – e indiretamente – (agindo sobre as emoções que influenciam os processos corporais, provocando tensões e relaxamentos em várias partes do corpo)” (Lima, citado por Silva & Oliveira, 2012, p. 8). Naturalmente, a música desperta na criança gestos e danças fazendo com que, de alguma forma, ela descubra as suas capacidades e, posteriormente, permite-lhe o melhoramento da sua relação com o ambiente em que vive.

Do mesmo modo, o ritmo proporciona-lhe um equilíbrio do seu sistema nervoso, pois toda a atividade que envolva música no processo de ensino/aprendizagem, “age diretamente na mente das crianças, favorecendo a descarga emocional e as reações motoras, dando mais agilidade e aumentando o foco dos movimentos, melhorando a coordenação motora nos pequenos e grandes movimentos” (Betti, Silva, & Almeida, 2013, p.59).

Efetivamente, o envolvimento da criança em atividades musicais resulta em gestos, danças, bater palmas e constitui “experiências importantes para a criança, pois permite que se desenvolva o raciocínio rítmico e a coordenação motora, sendo, também, fatores importantes para o processo de aquisição da leitura e da escrita” (Medeiros, 2013, p. 14). Em suma, são vários os autores que têm demonstrado que os alunos que usufruem do desenvolvimento e compreensão de atividades musicais, nas mais diversas áreas curriculares, em contexto sala de aula, atingem patamares aprimorados, além de começarem a dominar conteúdos, o contributo da música no desenvolvimento psicomotor, proporciona que a criança se liberte de “uma forma espontânea e necessária” (Cervera et al., 1997, p. 1406).

Desenvolvimento socioafetivo: como já refletimos anteriormente, as atividades musicais em grupo favorecem a socialização dos alunos (entre eles e individualmente), o

que, por sua vez, proporciona um aumento significativo da sua compreensão, colaboração, participação e cooperação. Desta forma, os alunos desenvolvem o conceito de trabalhar em grupo. Definitivamente, é essencial esta interação que a música fornece, “pois deixa claro para as crianças que elas fazem parte de um grupo, e que juntas são integrantes de uma sociedade” (Betti et al., 2013, p.58). Por outro lado, podemos encarar as atividades musicais, em contexto sala de aula, nas mais diversas áreas curriculares, como uma preparação da criança para a vida adulta. As músicas fazem-se acompanhar, muitas vezes, por letras riquíssimas que abordam temas diversos, como o amor, as tristezas, as alegrias, no fundo, a vida. Acima de tudo, são uma forma de exprimir sentimentos e realidades que as crianças terão de enfrentar na sua idade adulta. Nogueira (2011) relata algumas pesquisas realizadas nas Universidades de MC Gill (Canadá) e Massachusetts General Hospital (EUA) para analisar os efeitos no cérebro de pessoas que ouviam músicas, as quais segundo as mesmas lhes causavam profundas emoções. Ao ouvirem estas músicas, são acionadas as partes dos cérebros que têm relação com a euforia.

Esta descoberta concedeu à música “uma relevância biológica, relacionando-a com os circuitos cerebrais ligados ao prazer” (Nogueira, 2011).

Assim, ao realizar atividades que proporcionem prazer, a criança demonstra “sentimentos, liberta as suas emoções, desenvolvendo um sentimento de segurança e autorrealização” (Medeiros, 2013, p.14). Do mesmo modo, Gainza citado por Skalski (2010) afirma que as atividades musicais na escola podem ter objetivos profiláticos, nos seguintes aspetos:

- (i) físico, oferecendo atividades capazes de promover o alívio de tensões devidas à instabilidade emocional e fadiga;
- (ii) psíquico, promovendo processos de expressão, comunicação e descarga emocional através do estímulo musical e sonoro;
- (iii) mental, proporcionando situações que possam contribuir para estimular e desenvolver o sentido da ordem, harmonia, organização e compreensão (p. 13).

Em jeito de conclusão, podemos dizer que o aluno “explora o meio circundante e cresce do ponto de vista emocional, afetivo e cognitivo” (Saraiva & Matins, 2012, p. 20). É visível a unanimidade entre os autores, ao acreditarem nas capacidades da música quando utilizada em contexto sala de aula, por permitir um maior desenvolvimento das capacidades cognitivas, psicomotoras e socioafetivas e, concomitantemente, “(...) garante a aquisição de novos conhecimentos” (Weigel, citado por Skalski, 2010, p. 13).

1.3. A Música como estratégia de ensino/aprendizagem na área científica do Português

É fundamental que o aluno tenha a percepção da realidade que o envolve, para tal, é essencial a confrontação com outras áreas do saber. Na escola, a interdisciplinaridade ocupa um papel primordial e importante por ser “um elo entre o entendimento das disciplinas nas suas mais variadas áreas. Este facto é importante, pois estas, abrangem temáticas e conteúdos diversificados, permitindo, dessa forma, recursos inovadores e dinâmicos, onde as aprendizagens são ampliadas” (Bonatto, Barros, Gemeli, Lopes & Frison, 2012).

É evidente que no 1.º Ciclo, a criança tem a oportunidade de desenvolver competências de diversas áreas do saber, Pedro citando Reis (2010), explica que a “organização do currículo de forma integradora confere à aprendizagem uma dimensão holística, cheia de sentidos para os alunos facilitando, desta forma, as aprendizagens individuais” (p. 23). “É evidente a relação entre a música e linguagem” (Cervera et al., 1997, p. 1405.), sabemos “a relação íntima que a música tem, principalmente, com a língua portuguesa” (Saraiva & Martins, 2012, p. 17). Efetivamente, muitos são os autores que defendem que a música é fundamental para o desenvolvimento da linguagem escrita e oral, alguns defendem que “as qualidades musicais especiais podem promover o desenvolvimento da linguagem e das competências de leitura” (Medeiros, citado por Perry, 2002, p. 482).

Assim, a “música pode ter grande utilidade como elemento auxiliar didático pedagógico pois é de fácil assimilação e muito útil ao professor, que ao usá-la nas suas aulas, dinamiza, renova e procura uma maior eficiência da aprendizagem dos alunos na fixação de conteúdos, sobretudo de Língua Portuguesa” (Bonatto et al., 2012, p.23). Especificamente, na área curricular de Português e no 1.º ano de escolaridade do Ensino Básico, “a aprendizagem da leitura é efetuada através de dança-música de letras e palavras, de declamações, de canto oral, coros falados e de leituras acompanhadas da criação de fundo musical (...)” (Sousa, 2003, p. 21), a música pode contribuir no “domínio da voz, estímulo de articulação, contribuição para a fixação de fonemas vocálicos e consonânticos, etc.” (Cervera et al., p.1405, 1997).

Primeiramente, é fundamental clarificar que vários estudos da neurociência afirmam que “a música e a linguagem são duas formas de comunicação que possuem semelhanças de processo e de localização espacial no cérebro” (Pedro, 2011, p.29).

A mesma autora conclui que tanto a música como a linguagem têm como base a produção de sons e que o modo primário da produção musical (cantar), utiliza os mesmos instrumentos que o discurso oral. Tanto um como o outro processo envolvem um conjunto de fonemas e notas, de acordo com várias regras que permite originar diversas frases com significado. De facto, a música desenvolve uma relação direta com aprendizagem da leitura e, por sua vez, com a consciência fonológica, favorecendo a ativação dos neurónios de espelho (células que estão localizadas no córtex pré-motor, mais conhecidos por neurónios viso-motores), contribuindo para a estimulação da percepção e memória auditivas, consciência espacial, desenvolvimento de vocabulário, programação motora e competência pragmática. Para Pedro (2011), as crianças “musicalizadas” podem apresentar evoluções mais rápidas no desenvolvimento da linguagem. Assim, a música relaciona-se com a área científica do Português no desenvolvimento da consciência fonológica, da leitura e da ortografia.

1.3.1. Música e consciência fonológica: a consciência fonológica, ou se quisermos, conhecimento da estrutura sonora da linguagem, é importante porque se relaciona com a capacidade de a Criança, desenvolver ou não, a sua escrita e leitura. Entende-se por consciência fonológica a “(...) capacidade que o ouvinte tem de segmentar a fala em unidades menores e ainda assim reconhecê-las independentemente de variações de altura, tempo, timbre e contexto (...)” (Pedro, 2011, p. 33). Efetivamente, as crianças que não são desenvolvidas a este nível, têm mais dificuldades em ler e escrever. Acreditamos, que a utilização de recursos didáticos, como a música, por exemplo, definitivamente auxilia na superação das dificuldades de leitura e escrita.

Anvari (2002) e Peters (2006) citado por Pedro (2011) explicam que “estudos recentes propuseram que as competências de análise auditiva usuais no processamento da linguagem, como a segmentação e troca de sons, são semelhantes às capacidades necessárias para a percepção musical, como a discriminação rítmica, melódica e harmónica” (p. 35). Segundo os mesmos autores, a relação entre a consciência fonológica e a música, requer a partilha dos mesmos mecanismos auditivos. Ambos requerem a audição para segmentar o discurso nos seus comportamentos sonoros, bem como, fazer o reconhecimento de categorias sonoras, como a variação de andamentos, tempo, timbre (locutor na linguagem e artista na música) e contexto.

1.3.2. Música e leitura: entende-se por leitura “o processo interativo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. Ler é um processo universal de obtenção de significados

(...)” (Pedro, op, cit. p. 36). Cada leitor, consoante as suas experiências ou vivências pessoais, constrói a sua interpretação e interação com o universo textual. Peters (2006) desenvolveu um estudo que comprovou a relação entre a competência leitora e a discriminação de sons musicais, sendo esta última, fundamental para o desenvolvimento da consciência fonológica. Provando que existe uma correlação entre o ritmo e a leitura. Outros estudos, demonstraram que (...) a música parece ter uma associação significativa aos elementos da leitura, tais como o conhecimento das palavras ou a leitura de palavras incoerentes (...) em crianças com sete anos de idade, a memória tonal e a análise da entoação correlaciona-se com o nível de leitura. Este autor refere que em crianças com leitura regular a capacidade de discriminação melódica prevê tanto a aptidão fonológica como de leitura da mesma criança” (Pedro, op. cit. p. 37).

Por fim, é indispensável reconhecer que a aquisição da leitura envolve o processo visual da linguagem escrita, mas, a aprendizagem da leitura relaciona-se com a consciência fonológica e, por isso, podemos afirmar que a música tem efeitos significativos na capacidade leitora.

1.3.3. Música e ortografia: escutar música nas aulas de Português é uma mais valia. Estudos realizados comprovam a relação entre a música e a ortografia, Peters (2006), Forgeard *et al.* (2008), Kouri e Telander (2008), Tsang e Conrad (2009) e Lessard e Bolduc (2011) referem que o processamento rítmico se correlaciona com aptidões de leitura e ortografia (Pedro, op. cit. p. 38).

Na realidade, a Língua Portuguesa possui um sistema escrito alfabético, portanto, há um código escrito que é equivalente ao fonético. Segundo as nossas pesquisas, uma criança que possua uma certa sensibilidade auditiva, terá mais facilidade em aprender as unidades fonéticas e, conseqüentemente, aprende com maior facilidade o sistema ortográfico. No entanto, nem todas as crianças, por diversas razões, possuem a mesma sensibilidade auditiva. Independente disso, através da audição de música, a Criança adquire uma maior consciência fonológica e, por conseguinte, maior será o sucesso na aprendizagem da leitura e da escrita. Outras pesquisas realizadas demonstraram a capacidade da música “(...) auxiliar a habilidade das crianças de ligarem as palavras ao seu correspondente escrito através do ritmo, da rima e repetição de palavras e frases” (Pedro, op. p. 39).

Para além das três relações apresentadas, a música pode interligar-se com a área científica do português como um incentivo, nomeadamente, na “interpretação do texto, estudo gramatical e literário (...) como também pode aparecer apenas com o intuito de

enriquecer o tema proposto no capítulo (uma leitura diferente)” (Oliveira, et. al., 2002, p. 79). É primordial, que o professor não utilize a música somente para trabalhar a gramática, porque “o desafio ao se ensinar uma língua é unir aprendizagem à emoção e abrir caminhos para explorar o prazer de aprender” (Saraiva & Martins, 2012, p. 20).

Assim, podemos usufruir da música, não só para adquirir noções gramaticais, mas trabalhá-la em interação com outras áreas da língua, produção de texto, interpretação crítica, temas presentes nas letras ou como uma forma de descontração. O objetivo é dar a conhecer um repertório variado, com o intuito final de alargar o vocabulário e as variações linguísticas dos alunos. A música desempenha um papel significativo, porque “tem a capacidade de suscitar emoções profundas e de enriquecer a vida humana” (Wuytack citado por Pedro, 2011, p.28), por isso, na disciplina do Português, a música desperta “nos alunos as sensibilidades mais aguçadas na observação de questões próprias à disciplina alvo” (Ferreira, citado por Sousa & Philippsen, 2009, p. 172).

Por fim, é importante que o professor de Português opte pela utilização da música para proporcionar aos seus alunos uma libertação de sensações (através de vários estilos musicais) e reflexões sociais, com a finalidade de serem utilizadas na produção textual. Acreditamos seriamente que, a partir de uma sensação, o aluno consegue partir para a produção textual de uma forma mais relaxada, descontraída, concentrada, motivada e, sobretudo, com a predisposição para descrever e dialogar sobre as suas sensações.

Dessa forma, as relações entre a Música e a Língua Portuguesa vão além das sensações, da fonologia, ortografia, leitura. Uma obra literária ou um texto escrito contém parágrafos, frases e palavras, tal como as letras das músicas. Claramente, ambas têm o mesmo sentido estético, existindo uma relação direta entre, por exemplo, uma obra musical e uma obra literária. A música é uma linguagem que suscita sentimentos, é uma espécie de “linguagem que vem antes da linguagem, linguagem que vem antes do poder denotativo da palavra, mas que mesmo assim é rica em evocações e ressonâncias, talvez devido a um certo isomorfismo da linguagem dos sons com a dos sentimentos e dos afectos” (Fubini, citado por Olmedo, 2009, p. 584).

Capítulo II. Metodologia da Investigação

A PES proporciona ao professor estagiário uma tarefa rica e desafiadora, ao possibilitar o contacto direto com o contexto educativo. É uma etapa de convergência e confrontação entre as teorias ou métodos pedagógicos estudados na Licenciatura e no Mestrado com a Prática Pedagógica. Na verdade, foram as práticas pedagógicas que nos permitiram entender se a utilização da música como estratégia no processo de ensino/aprendizagem seria ou não benéfica, nos contextos educativos e, consequentemente, a reação nos alunos. Para tal, atribuímos particular importância à PES que nos permitiu essa confrontação e possibilitou a delineação de objetivos face aos procedimentos a ter em conta.

O presente capítulo, tem como finalidade apresentar e justificar os aspetos metodológicos investigativos desenvolvidos ao longo da PES, realizada em dois contextos educativos: numa primeira fase, no 1.º CEB, numa segunda fase, no 2.º CEB. Para tal, está dividido em cinco secções: (1) Contextualização do problema e objetivos do estudo; (2) Opções metodológicas; (3) Técnicas e instrumentos de recolha de dados; (4) Participantes no estudo; e (5) Procedimentos de recolha de dados e análise dos dados.

2.1. Contextualização do problema e objetivos do estudo

Primeiramente, definimos uma investigação que se relacionasse com o “descobrimento, interpretação e comunicação de novos conhecimentos” (Ryan, citado por Leite, 2016, p. 9). Uma investigação, para além da exigência científica, tem um procedimento fundamental, pois “antes de perfurar, tem de estudar o terreno para evitar perfurar ao acaso” (Quivy & Campenhoudt, citados por Leite, 2016, p. 10). Assim, a observação possibilitou a “apreensão dos comportamentos e acontecimentos no próprio momento em que se produzem” (Quivy & Campenhoudt, p.23), permitindo o contacto direto com os diferentes contextos educativos.

Desta forma, procuramos conceber uma questão de partida, tendo o cuidado de respeitar as “qualidades de clareza, exequibilidade e pertinência” (Quivy & Campenhoudt, 1998 p. 33), características próprias deste tipo de questões. A utilização da música como estratégia de ensino/aprendizagem, especialmente na área curricular do Português, surgiu de experiências individuais, realizadas desde o tempo da Licenciatura, nomeadamente, com a Unidade Curricular de Iniciação à Prática Profissional desenvolvida na altura.

As questões que colocamos, aliadas a um particular interesse pessoal pelo fenómeno, e, ainda, motivadas pela célebre frase de Platão: *a música é um instrumento educacional mais potente do que qualquer outro*, delineamos a nossa questão de partida ou problema. A questão-problema que orienta a nossa investigação é a seguinte: Qual a importância da utilização da música no processo de ensino/aprendizagem, (incidindo na área curricular do Português) nos 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico? De forma, a obter respostas delineamos os seguintes objetivos de estudo:

1. Identificar a opinião dos professores relativamente à utilização da música como estratégia de ensino/aprendizagem, em contexto sala de aula;
2. Averiguar se os professores usam a música como estratégia de ensino/aprendizagem, em contexto sala de aula, nomeadamente, na área curricular do Português;
3. Perceber a importância da música nas diversas áreas curriculares e, especialmente, na área curricular do Português;
4. Averiguar as vantagens da utilização da música como estratégia de ensino/aprendizagem.

2.2. Opções metodológicas

Durante a realização da investigação educativa estivemos conscientes, das suas implicações, nomeadamente, durante a passagem pelos diferentes contextos educativos na PES. Por isso, surgiu a necessidade de desenvolver algumas estratégias de investigação. Note-se que o estudo resulta de uma investigação sobre a prática, portanto, a investigação assume uma importância única, uma vez que planeamos atividades direcionadas para a mesma. Optamos por uma metodologia qualitativa. No dizer de Bogdan e Biklen (1994), “a investigação qualitativa possui cinco características”: (1) “a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, ou seja, o contacto direto com os diferentes contextos educativos e, particularmente, a sala de aula (2) deverá ser “descritiva”, portanto, os dados recolhidos são em forma de palavras, transcrições de citações feitas, entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos; (3) maior interesse pelo “processo do que simplesmente pelos resultados ou produto”, pois o interesse incide sobre as atitudes dos professores para com determinadas crianças, estudando posteriormente o modo como tais atitudes eram traduzidas nas interações diárias e como representavam as atitudes iniciais; (4) “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, isto é, não se recolhe os dados para confirmar hipóteses prévias cujos resultados já conhecemos, o

objetivo é ir construindo os dados à medida que o contacto é efetuado nos contextos; e (5) “o significado é de importância vital”, daí a necessidade e preocupação, em e recorrer a estratégias ou procedimentos, para comprovar se foi ou não, benéfico para os alunos as experiências de ensino/aprendizagem proporcionadas (pp. 47-51). Como vimos, a investigação qualitativa “reconhece que desenvolve interpretações teóricas subjetivas da realidade social” (Scapens, citado por Leite, 2016, p. 51).

Efetivamente, a investigação sustentou a nossa própria prática, sendo como já referimos anteriormente, uma investigação sobre a prática. Concordamos, que se trata de “um processo fundamental de construção do conhecimento sobre essa mesma prática e, portanto, uma atividade de grande valor para o desenvolvimento profissional dos professores que nela se envolvem ativamente” (Ponte, 2002, p. 6).

Assim, surgem dois conceitos que se aproximam do conceito de investigação sobre a prática. Um deles, foi criado por Kurt Lewin (1934) denominado de *investigação-ação*. Este autor propôs “a investigação-ação como uma sucessão de ciclos, envolvendo uma descrição dos problemas existentes num dado campo social, seguidos da elaboração de um plano de ação, da colocação desse plano em prática e da respetiva avaliação que poderia, por sua vez, dar origem a um novo plano de ação mais aperfeiçoado, recomeçando desse modo um novo ciclo de investigação” (Lewin, 1934, p. 6). No dizer de Kemmis (1993) citado por Ponte (2010), a investigação-ação tem em vista a melhorar a racionalidade e a justiça: (i) das suas práticas sociais ou educacionais; (ii) da sua compreensão dessas práticas; e (iii) das situações em que essas práticas têm lugar. (p.6). Podemos então, afirmar que investigação-ação é um conceito relativamente próximo de investigação sobre a prática.

Um outro conceito que se aproxima da investigação sobre a prática, não sendo coincidente, é o de *Professor-investigador*. No ponto de vista de Oliveira e Serrazina (1999), um professor investigador tem de ser um professor reflexivo, devido ao modo como se lida com problemas da prática profissional, à possibilidade de a pessoa aceitar um estado de incerteza e estar aberta a novas hipóteses dando, assim, forma a esses problemas, descobrindo novos caminhos, construindo e concretizando soluções.

Em suma, o professor deve questionar-se, refletir, compreender-se a si mesmo como profissional e procurar melhorar a prática de ensino/aprendizagem.

Por fim, o profissionalismo do professor investigador envolve:

- (i) o empenhamento para o questionamento sistemático do próprio ensino como uma base para o desenvolvimento;

- (ii) o empenhamento e as competências para estudar o seu próprio ensino;
- (iii) a preocupação para questionar e testar a teoria na prática fazendo uso dessas competências;
- (iv) a disponibilidade para permitir a outros professores observar o seu trabalho diretamente ou através de registos e discuti-los numa base de honestidade. (Stenhouse, citado por Oliveira & Serrazina, 1999, pp. 3435).

2.3. Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Naturalmente, as “investigações sobre a prática recorrem aos planos de trabalho e às técnicas mais usuais das ciências sociais e humanas e, em particular, dos estudos em educação” (Ponte, 2002, p.13). No dizer de Moresi citado por Sousa (2015), as técnicas de recolha de dados são “o conjunto de processos e instrumentos elaborados para garantir o registo das informações, o controle e a análise dos dados” (p.26). Ou seja, as técnicas são um conjunto de procedimentos para obtenção de dados e os instrumentos são os objetos utilizados nas técnicas aplicadas durante a recolha de dados.

Assim, utilizamos como técnicas de recolha de dados a observação direta e os inquéritos por entrevista aos professores. As técnicas utilizadas exigiram a elaboração de instrumentos necessários à investigação, tais como as notas de campo, registos fotográficos e audiovisuais.

2.3.1. Observação Participante

A observação é extremamente fundamental, pois é “a primeira etapa para o ato de verificação (...) (Quivy & Campenhoudt, citado por Leite, 2016, p. 217). Segundos os mesmos autores, o trabalho de observação exige resposta a três questões:

- 1- observar? (dados pertinentes, necessários e úteis);
- 2- Em quem observar (campo de análise e seleção das unidades de observação);
- 3- Como observar? (instrumentos de observação e recolha de dados. (Quivy & Campenhoudt, citados por Leite, 2016, p. 220).

Segundo os mesmos autores, é fundamental observar o respetivo campo de análise, mais precisamente, a “população”, onde a investigação tinha como objetivo “um fenómeno ou um acontecimento particular”. (pp.156-157). Por fim, e com o objetivo de dar uma resposta à terceira questão, a observação “consiste na construção do instrumento capaz de recolher ou de produzir a informação (...)” (Idem/ibidem, 1998, p.163).

Para Serafini e Pacheco (1990), referenciado em Flores e Pacheco (1999, pp. 156157), a observação desempenha um papel fulcral como estratégia global de formação de professores e assenta em três pressupostos: (1) aprender a observar para poder ensinar; (2) aprender a observar para aprender a ser professor reflexivo; (3) aprender a observar para poder investigar.

Concordamos que “observar, para fins científicos, significa muito mais que ver e ouvir, consiste em apreender além do que é dito, examinar nas entrelinhas da fala, do comportamento e até em momentos em que o sujeito não diz nada, mas os seus atos falam por ele” (Silva & Ferreira, 2015, p. 8). Numa primeira fase da nossa observação, focamos as nossas atenções em aspetos mais relevantes, como o comportamento, o espaço em si, as relações entre aluno-professor e/ou vice-versa e, por fim, as interações entre o grupo turma. É de extrema importância que, o investigador “recolha dados de forma intencional, sistemática e cuidadosa, sem interferir nem alterar a realidade (...)” (Barbosa, 2012, p. 90). No dizer de Reis (2011) citado por Meireles (2016), a observação na prática pedagógica desempenha um papel fundamental na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, configurando uma fonte de inspiração e motivação e um forte catalisador de mudança na escola. Possibilitando “um contacto pessoal do pesquisador com o objeto de investigação, permitindo acompanhar as experiências diárias dos sujeitos e apreender o significado que atribuem à realidade e às suas ações” (Ludke & André, citado por Lima & Almeida, 1999, p. 131).

A observação utilizada no presente estudo foi a observação participante. Para vários autores, como Bogdan e Biklen, citado por Martins (2006) a observação participante é a melhor técnica de recolha de dados neste tipo de estudos.

Em suma, a observação participante é realizada, em contacto directo, frequente e prolongado do investigador, “com os actores sociais, nos seus contextos culturais (...) requer a necessidade de eliminar deformações subjectivas para que possa haver a compreensão de factos e de interações entre sujeitos em observação, no seu contexto” (Correia, 2009, p. 31). É de salientar que a observação participante também pode ser designada por observação direta, porque “o investigador utiliza guias de observação para registos de informação que procura, e está disponível sem de dirigir aos sujeitos observados” (Leite, 2016, p.225). Para Quivy e Campenhoudt (1998) a observação incide sobre todos os indicadores pertinentes previstos (...) e os sujeitos observados não intervêm na produção da informação procurada. Da observação resultaram as notas de

campo, que foram essenciais nos registos de comportamento, atitudes e empenho dos alunos na realização das atividades.

Por fim, acreditamos que a observação é um “elemento regulador de tomada de decisão, é um dos aspetos fundamentais e críticos da formação de professores que é posto em evidência nos diversos modelos de supervisão” (Barbosa, 2012, p.92).

2.3.2. Notas de campo

Como referido anteriormente, as notas de campo, permitiram o registo daquilo que fomos observando ao longo da nossa prática. De acordo, com Bogdan e Bicklen (1994), “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante em particular, baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (p. 150). Segundo os mesmos autores, as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo. Para os autores,

as notas de campo podem originar em cada estudo um diário pessoal que ajuda o investigador a acompanhar o desenvolvimento do projecto, a visualizar com que o plano de investigação foi afectado pelos dados recolhidos, e a tomar-se consciente de como ele ou elas foram influenciadas pelos dados (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 151).

Os registos de notas de campo permitiram descrever e citar detalhadamente, os diálogos entre aluno-professor, questões colocadas, comportamentos, participação e envolvimento dos alunos nas atividades propostas, registos efetuados no quadro e, evidentemente, o registo do espaço físico. A função destas notas de campo é a reflexão sobre as aulas, portanto, a “parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações” (Bogdan & Bicklen, 1994, p.152).

Por fim, importa dizer que os registos das notas de campo foram efetuados num caderno destinado às mesmas. Nele constam as datas, períodos (da manhã ou da tarde), as reações nas diferentes áreas curriculares dos alunos, os registos do quadro, materiais didáticos utilizados, descrição das estratégias utilizadas pelos professores cooperantes e o comportamento do grupo turma.

2.3.3. Inquérito por entrevista

De acordo com Ghiglione e Matalon (2001), “um inquérito é *interrogar* um determinado número de *indivíduos* tendo em vista uma *generalização*”. Um inquérito

consiste, portanto, “em suscitar um conjunto de discursos individuais, em interpretá-los e generalizá-los” (p.2). De facto, o inquérito aparece muitas vezes como a única técnica de obter informações pretendidas, por isso, recorreremos a este método, “para compreender fenómenos como atitudes, as opiniões, as preferências (...), que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (Ghiglione & Matalon, 2012, p. 13). Na nossa investigação recorreremos, por fim, ao inquérito por entrevista.

A entrevista “é, antes de mais, um método de recolha de informações, no sentido mais rico de expressão, o espírito teórico do investigador deve, no entanto, permanecer continuamente atento, de modo que as suas intervenções tragam elementos de análise tão fecundos quanto possível” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 192). Hawryszkiewydz (1994), afirma que a entrevista constitui uma das principais ferramentas para suscitar informação. É uma conversação directa com um objectivo específico, que utiliza o padrão pergunta-resposta. (Hawryszkiewydz, 1994, cit. por Oliveira, 2000, p.3). No dizer de Kendall e Kendall, (1992), as entrevistas são particularmente adequadas para obter:

- Opiniões: a procura de opiniões (em vez de factos) pode revelar problemas críticos escondidos;
- Impressões gerais sobre o sistema actual: útil para compreender a cultura da organização;
- Objectivos pessoais e organizacionais: as entrevistas são o meio por excelência para definir objectivos;
- Procedimentos ou processos informais. (Kendall & Kendall, 1992, cit. por Oliveira, 2000, p.3).

Optamos por entrevistas semiestruturadas, isto é, entrevistas que não são “inteiramente abertas nem encaminhadas por um grande número de perguntas precisas. Geralmente, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, a propósito das quais é imperativos receber uma informação da parte do entrevistado” (Quivy & Campenhout, 1998, p.192). Para tal, elaboramos previamente um guião da entrevista (ver Anexo I), constituído por dez questões, orientadas para os objetivos em estudo, em que “o entrevistado tem a possibilidade de exprimir e justificar livremente a sua opinião” (Sousa & Batista, 2011, cit. por Matos, 2016, p. 35). Desta forma, realizamos inquéritos por entrevista, porque “proporcionam uma grande riqueza de detalhes” (Oliveira, 2000, p. 9), de um modo informal, a três professores (dois do 1.º

CEB e um do 2.º ciclo na área do Português). Aplicamos os mesmos, no final da prática supervisionada, nos contextos educativos do 1.º e 2.º CEB.

2.3.4. Registos fotográficos

As fotografias são registos descritivos. Através delas é possível compreender e estudar “aspectos da vida que não podem ser investigados através de outras abordagens” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 184).

Efetivamente, o registo fotográfico revelou-se um recurso significativo na recolha de dados. No dizer dos mesmos autores, as fotografias expressam informação sobre o comportamento dos sujeitos, a sua interação e sua forma de apresentação em determinadas situações. Uma vez recolhidas, permitem registar o envolvimento dos alunos nas atividades, pois, as imagens registadas são alvo de uma “inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades” (Bogdan & Bicklen, 1994, p. 189).

Assim, a utilização de registos fotográficos foi imprescindível, não só pelas razões sobre as quais refletimos anteriormente, como pela possibilidade deste tipo de registo nos demonstrar com exatidão os acontecimentos de um determinado momento no nosso estudo.

2.3.5. Registos audiovisuais

O registo audiovisual revelou-se, também, imprescindível para o nosso estudo, pois o “uso adequado da imagem em movimento, aliada ao áudio, permitiu capturar aspectos difíceis de serem captados com outros recursos” (Garcez, Duarte & Eisenberg, 2011, p. 251).

De facto, para alguns autores

a captação de imagens em vídeo é uma rica fonte de elementos, especialmente, em pesquisas com crianças, afinal, como registrar tantos meandros, tantos detalhes, tantas relações para depois debruçar-se sobre? Há ditos que não são pronunciados oralmente; ditos que não são captados por um gravador e acabam perdidos sem um registo” (Honorato citado por Garcez et al., 2011, p. 252).

Para Pinheiro, Kakehashi e Angelo (citado por Garcez et al., 2011, a utilização do vídeo possibilita “observar contradições entre discurso e comportamento” (p.253). Na perspetiva de Leonardo, Ferraz e Gonçalves (1999), (citado por Garcez, et al.,2011), este tipo de registo permite “revisitar o campo inúmeras vezes e em diferentes momentos, por

meio das múltiplas leituras que podem ser feitas do que foi vivenciado, pela visualização do material gravado” (p.253).

Assim, o registo audiovisual foi-nos particularmente importante, porque além de possibilitar um *feedback* do nosso estudo, possibilitou uma análise detalhada dos comportamentos, participação e, sobretudo, do envolvimento do grupo turma face ao tema da nossa investigação. Além disso, permitiu-nos avaliar criticamente o desempenho da investigadora.

2.4. Participantes no estudo

O presente estudo foi concebido na PES, mais concretamente, no período de estágio. Os participantes no estudo foram professores (cooperantes) e alunos, do 1.º e do 2.º CEB de escolas públicas de Bragança. No que diz respeito aos professores, participaram no estudo três professores, três do 1.º CEB e um do 2.º CEB, da área curricular do Português. Optamos por inquirir os professores, porque foram uma presença constante ao longo da nossa PES e, sobretudo, “pela sua vasta experiência enquanto prática de saberes profissionais, curriculares, disciplinares e cotidianos” (Lopes, 2000 p. 4), portanto, foi essencial a partilha de opiniões e saberes dos mesmos, sobre o nosso estudo.

Relativamente aos alunos, participaram no estudo vinte alunos do 1.º CEB, de uma turma do 4.º ano de escolaridade, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades compreendidas entre os nove e dez anos. Presenciamos alunos pouco motivados, com dificuldades de concentração e memorização, distraídos, conversadores, inquietos, não obedeciam às regras, circulavam na sala de aula sem autorização e não respeitavam a sua vez para falar. É de salientar que integrava o grupo, um aluno, do 3.º ano de escolaridade, com NEE, sendo que usufruía de acompanhamento todas as segundas, terças e às quartas apenas de manhã. Nos restantes dias integrava o grupo normalmente, destabilizando várias vezes as intervenções dos professores cooperantes, da professora estagiária e dos próprios elementos do grupo. No entanto, o grupo, no geral, revelou-se bastante curioso em relação a determinados conteúdos, revelando-se empenhados e envolvidos quando eram motivados para tal. Tratou-se de um grupo heterogéneo com um rendimento escolar razoável. Do 2.º CEB fizeram parte do estudo vinte e dois alunos, quinze do sexo feminino e sete do sexo masculino, do 5.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre onze e doze anos, respetivamente.

Estávamos perante uma turma empenhada, dedicada, motivada, atenta, curiosa, concentrada, participativa. Alunos tinham hábitos de estudo e, por isso, o rendimento escolar e os seus níveis eram bastante altos.

No 2.º CEB, aplicamos o estudo em duas unidades curriculares: do Português e de História e Geografia de Portugal, contudo, a nossa investigação centrou-se, especificamente na área curricular do Português devido à sua relação direta com a música/letra.

Ao longo da nossa investigação, tivemos em consideração que “qualquer que seja o tipo de investigação realizada e qualquer que seja o paradigma em que esta se insira, os aspectos éticos de todo o processo não devem ser menosprezados e muito menos ignorados” (Martins, citado por Meireles, 2016, p. 23). A investigação depende da relação estabelecida entre o investigador e os indivíduos. Assim, respeitamos dois princípios éticos que consideramos importantes: (1) proteção dos participantes do estudo, nomeadamente, os mais vulneráveis, de forma a evitar riscos psicológicos ou sociais, e ainda, protegemos as informações obtidas pelos participantes; (2) informamos desde o início, os participantes da prática pedagógica supervisionada os nossos objetivos e as atividades que pretendíamos levar a cabo.

2.5. Procedimentos de recolha e análise de dados

Esta etapa corresponde ao momento em que se verifica se os resultados observados correspondem aos resultados esperados pela hipótese. Por isso, importa refletir que, na análise de dados “o processo de busca e de organização sistemático de transcrições de entrevistas, de notas de campo e de outros materiais (...) com o objectivo de aumentar a sua própria compreensão desses mesmos materiais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 205).

No que diz respeito às entrevistas, realizaram-se numa sala da instituição, num ambiente calmo e descontraído, no final das práticas pedagógicas no 1.º e 2.º CEB. As entrevistas foram gravadas e acompanhadas por notas no momento da sua produção. Posteriormente, precedemos à leitura das mesmas e verificamos que se repetiam ou destacavam “certas palavras, frases, padrões de comportamento, formas dos sujeitos pensarem e acontecimentos” (...) por isso, foi necessário proceder à sua codificação. Para tal, percorremos “os dados na procura de regularidades e padrões bem como de tópicos presentes nos dados (...) e, em seguida escrevemos “palavras e frases que representam

estes mesmos tópicos e padrões” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 221). É de salientar a nossa preocupação

em questões abertas propriamente ditas, que exigem uma codificação delicada e complexa, a preparação das respostas compreende muitas vezes uma codificação mais simples, para passar das respostas dadas às categorias desejadas para análise (...), ou seja, este tipo de questões exige sempre uma fase de avaliação e de interpretação (Ghiglione & Matalon, 2011, p. 235).

De forma a facilitar a nossa análise da observação e notas de campo, optamos por seguir as sugestões de Bogdan e Biklen (1994), ao planificar as sessões de recolha de dados à luz daquilo que se foi detetado em observações prévias e escrevemos uma grande quantidade de "comentários do observador", portanto de notas de campo.

Por fim, procedemos à análise dos registos audiovisuais da seguinte forma: (1) transformação do registo audiovisual em texto escrito, pois “todo passo no processo de análise de materiais audiovisuais envolve transladar. E cada traslado implica decisões e escolhas” (Rose, citado por Garcez et al., p.257). Portanto, utilizamos fragmentação do texto e recomposição dos fragmentos a partir de categorias. (2) procedemos à fragmentação de imagens videogravadas em categorias de análise, no sentido de recolher o menor número de imagens para o nosso estudo. Portanto, “ao longo da análise, os pequenos fragmentos de vídeo deverão ser reorganizados e codificados, isto é, associados a categorias” (Garcez et al., 2011, p.258).

Capítulo III. Experiências de ensino/aprendizagem desenvolvidas, no 1.º e 2.º Ciclo do Ensino Básico

No presente capítulo, iremos descrever e refletir as EEA, desenvolvidas nas turmas do 1.º e do 2.º CEB, durante o período da nossa PES. Para tal, pretendemos caracterizar primeiramente, os contextos educativos (turmas e instituição), seguindo-se uma reflexão sobre a importância das experiências de ensino/aprendizagem e, finalmente, uma descrição e reflexão crítica das EEA, no 1.º e no 2.º CEB.

As EEA a apresentar foram devidamente planeadas por nós, com a finalidade de compreender o uso da música como estratégia de ensino/aprendizagem, nas diversas áreas curriculares, nomeadamente, na área curricular do Português, onde incidiu o nosso estudo. Os diálogos apresentados resultam das nossas notas de campo e parte da nossa análise resulta das observações e dos registos audiovisuais utilizados.

Particularmente, foi difícil selecionar as experiências de ensino/aprendizagem realizadas na área curricular do Português devido à presença constante dos canções nos nossos planos semanais e, por isso, decidimos descrever e refletir sobre algumas. Relembramos que o nosso tema é bastante específico e trabalhá-lo com a interligação a várias disciplinas foi difícil e, além disso, não nos foi possível devido aos conteúdos que tínhamos de lecionar.

3.1. Experiências de ensino/aprendizagem no 1.º CEB

3.1.1. Caracterização do contexto

A ação pedagógica no 1.º CEB, desenvolveu-se numa escola pública, no distrito de Bragança. No que diz respeito, à caracterização da instituição, podemos classificá-la como moderna, recente, com infraestruturas adequadas à prática letiva. Dispunha de várias salas e espaços internos e externos, que respondiam às necessidades dos educandos. Concordamos que, “o ato de ensinar como o de aprender exige condições propícias ao bem-estar do docente e do discente tornando-se um espaço de possibilidades ou de limites” (Ribeiro, 2012, p. 1852). Este ambiente, denominado de espaço físico escolar, possui grande importância para o corpo discente, uma vez que este será cenário diário de estudos, discussões, debates, reflexões, convívios sociais e lazer. Espaço que deve ser convidativo, representando relações de intimidade e afetividade (Idem, ibidem, p. 1853).

Na sala de aula, estavam presentes o professor cooperante e uma professora auxiliar. A sala era bastante iluminada, apresentava um quadro branco e, um outro,

interativo, um computador (na secretária do professor cooperante) e os cacifos. As mesas encontravam-se dispostas em três filas, com as crianças dispostas duas a duas ou individualmente. A disposição dos alunos pelos lugares foi efetuada pelo professor cooperante.

A PES foi realizada, como já referimos anteriormente, numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, onze do sexo masculino e nove do sexo feminino, com idades de nove ou dez anos, sendo que um aluno, que designamos por aluno G, apresentava NEE, tendo um acompanhamento individualizado, nos dias anteriormente mencionados. Segundo as nossas observações, a turma era bastante faladora, desmotivada, porém alguns alunos demonstravam interesse na aprendizagem de novos conteúdos. Podemos dizer que se tratava de um grupo heterogéneo. Apesar destas características evidentes, as crianças mostraram-se carinhosas, ainda que, tivessem demonstrado um elevado défice de atenção.

3.1.2. As experiências de ensino/aprendizagem no 1.º CEB

Para Campos (2012) os anos do 1.º CEB são de uma importância fulcral, uma vez que, constituem os alicerces para as aprendizagens futuras. É uma etapa determinante, e o em que o aluno tem contacto com a escrita, leitura, novas vivências criando laços afetivos e emocionais. Nesta fase da sua vida a criança, constrói novos conhecimentos, experiências e aprendizagens significativas e ativas. Nesta linha de pensamento, proporcionamos experiências de ensino/aprendizagem, que aumentassem “potencialmente as competências da criança de forma automática (...), ou seja, a realização de experiências que sejam significativas” (Leite, 2014, p. 18).

A função do professor do 1.º CEB, segundo Relvas (2009), é “não só instruir e formar, mas também o poder de integrar a música com as outras áreas do saber”. Procuramos proporcionar EEA, tendo em consideração as nossas observações prévias, e atendendo à especificidade de cada criança. Por vezes, o processo educativo necessita de aperfeiçoamentos para se ajustar às necessidades individuais dos alunos. Contudo, as escolas, hoje, em muitos casos, são autênticas “fábricas” de alunos: ensina-se o grupo e não o indivíduo, como resultado, por vezes, os alunos não compreendem o que lhes é explicado. A comunicação unilateral deve ser substituída pela comunicação bilateral, entre professor e aluno, resultando numa ação cooperativa, com a finalidade de ambos desempenharem um papel criativo e ativo na sala de aula.

É de salientar que a disciplina com que mais se identificavam, era a de Educação e Expressão Plástica. Verificamos que até à chegada dos professores estagiários, a turma dificilmente usufruía do seu direito a noventa minutos de expressões, sendo substituído por Português ou Matemática. Na posição de professora estagiária não nos foi fácil compreender tal situação, porque acreditamos que o professor deve dar “suporte aos alunos, ouvir as suas ideias, sugestões e reclamações” (Martins, 2015). Além disso, “a expressão plástica é essencialmente uma atitude pedagógica diferente, não centrada na produção de obras artes, mas na criança, no desenvolvimento das suas capacidades e na satisfação das suas necessidades” (Sousa, 2003, p.160). À semelhança da música, a área das expressões permite desenvolver a “expressão das emoções e dos sentimentos, através da criação de materiais” (Sousa, 2013, p. 160).

As nossas EEA foram devidamente planificadas, tendo em consideração: os programas oficiais dos contextos educativos do 1.º CEB e as estratégias de trabalho adequadas à turma. “A aplicação destas estratégias não se concretizará se o professor não tiver sido treinado para organizar situações de ensino e de aprendizagem” (Aldónio, 1991, p. 77). De facto,

a planificação é um importante colaborador da prática pedagógica, contribuindo para o sucesso do processo de ensino/aprendizagem, uma vez que permite ao professor fazer uma previsão do que poderá ser a sua aula, definindo o conjunto de objetivos, conteúdos, experiências de aprendizagem, assim como a avaliação dessas experiências, (Borras, 2001).

Concordamos com Borras (2001), quando afirma que, “ação de planificar deve servir para pensar, melhorar e preparar a ação educativa (...), portanto, não se trata de dar um esquema ou uma tabela completamente fechada ao professor, mas algo que ele mesmo constrói de acordo com os alunos, conteúdos, os recursos de que dispõe ou as opções metodológicas” (p. 277).

As EEA que iremos apresentar nas áreas disciplinares de Português, Matemática, Estudo do Meio e Expressão Plástica, foram pensadas, criadas, e concretizadas, com o objetivo de utilizarmos as canções, como estratégia e instrumento no ensino/aprendizagem, nas diversas áreas curriculares em especial na área científica, em que se centrou e incidiu o nosso estudo, o Português. Dessa forma, passaremos a descrever e a refletir sobre essas mesmas EEA referentes a essa área disciplinar, uma vez que, como já mencionado anteriormente, a música/letra acompanhou assiduamente os nossos planos.

3.2. Descrição e reflexão das experiências de ensino/aprendizagem no 1.ºCEB

Como referimos anteriormente, todas as EEA foram devidamente planificadas conjuntamente com o professor cooperante e a professora supervisora da ESEB. O auxílio de ambos foi uma mais valia para o nosso trabalho. Muitos dos conteúdos que nos foram propostos lecionar revelaram-se num autêntico desafio, nomeadamente, na área disciplinar da Matemática. À parte disso, tínhamos uma investigação a realizar, por isso, a maioria das nossas EEA centraram-se de uma forma mais clara, na área disciplinar do Português.

A presente experiência de ensino/aprendizagem de Português, decorreu no dia 30 de novembro de 2015, com tempo de duração de 90 minutos. Foi uma segunda-feira e, como era habitual neste dia da semana, os alunos tinham oficina de escrita. Tínhamos previamente definidos os objetivos para trabalhar os conteúdos do texto poético dando ênfase à rima.

Na nossa opinião, existem determinadas particularidades que são facilmente perceptíveis num poema através da música, são o caso das repetições, do ritmo, do refrão e das rimas. Delineamos objetivos concretos e práticos com o intuito de criar uma “ponte” de ligação, para que o aluno entenda a existência de poemas musicados. É importante clarificar que “o movimento sempre acontecerá dos ouvidos (música) para os olhos (poemas)” (Pereira & Régis, 2014, p.4).

Iniciamos a aula de Português com um breve diálogo com os alunos sobre o fim de semana, como era habitual. Questionamos as crianças se gostavam de poesia e a maioria respondeu que não gostava. Questionamos se gostavam de música, empolgaram-se e responderam com um grandioso sim. Atrevemo-nos a perguntar se costumavam ler poesia, a resposta foi maioritariamente um não, apenas tinham contacto com a poesia na sala de aula, exceto uma aluna, uma vez que a mãe era escritora e tinha por hábito promover os diferentes tipos de leitura.

Retomamos as questões sobre as características do texto poético, recorrendo à memorização dos alunos. Rapidamente, os alunos mais participativos referiram que uma estrofe é um conjunto de versos e conforme o número de versos que as constituíam, as estrofes recebiam nomes diferentes, que por verso se entende, cada uma das linhas de um poema. Depois, introduzimos a rima, perguntando diretamente o que entendiam por rima e se já tinham ouvido falar de rimas. Verificou-se uma atitude de “atropelamento” entre eles, fazendo-se ouvir todos ao mesmo tempo. Compreendendo que a “aprendizagem de

atitudes, como qualquer outra aprendizagem, é um processo complexo que passa por diferentes fases (Bolívar, Pinto, Caride, Rubal, Trillo & Zabalza, 2000, p. 35.). Procuramos intervir, explicando a importância de falar na sua vez e, um de cada vez, utilizamos o “poder de recompensa de tipo pessoal (elogios, reconhecimento)” (Bolívar et al., 2000, p. 39), a quem seguidamente, cumprisse as orientações definidas.

Em grande grupo, concluíram que as rimas são semelhanças de sons entre duas palavras e já tinham verificado a sua existência em textos poéticos, surgindo o seguinte diálogo:

Francisco: *Não gosto de poemas, são uma seca. Não os entendo.*

Professora estagiária: *Francisco, quando lê poemas é através do manual?*

Francisco: *Sim, professora. Não há outra maneira de ler.*

Professora estagiária: *Meninos, concordam com o Francisco? Só encontramos poemas no manual escolar?*

Gonçalo: *Não, professora! Podemos encontrar em livros na biblioteca.*

Professora estagiária: *Sim em livros. Mas para além deles, onde é que podemos encontrar poemas? E olhem que está mais presente do que aquilo que imaginam...*

João: *Professora, é só em livros ou manuais que são livros.*

Professora estagiária: *Então e as letras das músicas? Sabiam que a maioria das letras são poemas? Até se diz que muitos músicos são poetas.*

João: *Não, não! Os músicos cantam não escrevem.*

Gonçalo: *Alguns escrevem, outros têm alguém que escreve por eles.*

Professora estagiária: *Agora tenho um desafio para vocês, até porque vai responder às vossas dúvidas. Trouxe-vos um poema de “Os Azeitonas”, vamos ouvir.*

Afonso: *Mas “Os Azeitonas” são uma banda! Eles escrevem poemas?*

Professora estagiária: *Já vais descobrir Afonso! Estão a ver como vocês conseguem falar um de cada vez? Muito bem, estão de parabéns.*

(NC:30/09/2015)

De seguida, a professora estagiária procedeu à primeira audição livre Canção, (Azeitonas) “Por ti tanto” (ver anexo II), que os alunos ouviram atentamente. No final, da primeira audição, explicou-se o significado de algumas palavras que consideraram difíceis e analisamos a mensagem da canção, orientado para as seguintes questões: *que sentimentos a música produz? Euforia? Melancolia? Alegria? Tristeza?* De facto, é imprescindível trabalhar “a sensibilidade por meio da música, discutindo sobre os temas que ela aborda e procurando saber o que os alunos sentiram e entenderam através da letra. Procuramos refletir sobre a relação entre música e letra e como elas se complementam” (Pereira & Regis, 2014, pp.5-6).

A primeira audição da música foi livre, levantando nas crianças a curiosidade por aquilo que viria a seguir, mas mais do que isso, relaxou-os e motivou-os. A utilização da música, nesta EEA, representou um caminho “mais atraente e enigmático caminho para

se compreender as coisas no mundo” (Bonato, 2014, p.20), percebemos a envolvimento do “aluno no próprio universo da sala de aula, porque grande parte desses alunos tem contato afetivo com música, até porque a música faz parte de suas realidades” (Filho & Bezerra, 2012, citados por Bonato, 2014, p. 21), as crianças envolveram-se porque “manifestaram desejo, vontade, para realizar a tarefa” (Lafortune & Sain-Pierre, 1996, p. 35).

Procedemos à segunda audição a atividade era registrar no caderno diário todas as rimas que conseguissem ouvir de “Por ti tanto” (Os Azeitonas). Aproveitaram para cantar partes da canção, uma vez que, no decorrer da primeira audição tinham memorizado algumas palavras. Neste momento, soubemos que “o vocabulário do aluno estava a ser potencializado, uma vez que se pratica constantemente a memória trabalhada, de forma que o aluno possa reter grande parte das informações adquiridas” (Ferraz & Audi, 2013, cit. por Bonato, 2014, p. 22). Fizemos a correção das rimas que os alunos encontraram oralmente e, por fim, foi projetada a letra da canção devidamente corrigida (ver Anexo II).

Professora estagiária: *Vamos agora observar a letra da música. Quanta estrofes tem o poema?*

Tiago: *O poema tem catorze estrofes e cada uma possui quatro versos.*

Laíssa: *Podemos ver as rimas no final de cada verso.*

Professora estagiária: *Exatamente, é isso mesmo! Muito bem! Aqui está uma das características das rimas, geralmente, aparecem no final do poema.*

Jão: *Então podemos dizer que este poema faz parte de uma música professora?*

Professora estagiária: *João, a poesia pode ser encontrada em várias artes. E a música é uma delas. Como tu e os teus colegas podem observar os autores da música, no caso “Os Azeitonas”, escreveram este poema e musicaram-no. Assim, como todas as músicas, têm de ser escritas e depois musicadas. Agora digam-me novamente quem não gosta de poesia?*

(NC:30/09/2015)

À medida que fomos dialogando e questionando, tentamos elogiar as respostas corretas dos alunos. Segundo Estanqueiro (2010), o elogio eficaz reforça a autoestima do aluno e promove a sua autonomia, tornando-o capaz de valorizar os seus esforços e prescindir dos estímulos do professor. Contudo, não podemos esquecer-nos do inverso, isto é, quando não acertam nas respostas. Acreditamos que devemos levar os alunos a encontrar a resposta correta e não os repreender, e “são importantes os reforços positivos, para estimular a autoconfiança” (Simões, 1997). É importante encorajar e incentivar, de forma a promover a motivação e a aprendizagem.

Sendo uma aula de oficina de escrita dedicada ao texto poético, em que habitualmente os alunos sentem dificuldades, decidimos que seria uma mais valia

realizarmos as atividades anteriores e, mais tarde, partirmos para a escrita de um poema como estava planeado. Para tal, aleatoriamente e individualmente, os alunos retiraram de uma caixa apelidada “envelopes surpresa”. Cada envelope tinha duas palavras diferentes com a mesma rima e uma imagem, os alunos tinham o desafio de escrever um poema, utilizando as palavras e a imagem.

É de salientar a dificuldade por parte de alguns alunos na escrita do poema (foram alguns os suspiros que ouvimos). Contudo, os desafios da escrita deste tipo de texto não os impediram de produzir os seus próprios poemas. À medida que os alunos foram terminando os seus poemas, a professora estagiária juntamente com o professor cooperante e a professora auxiliar (de forma a ser mais rápida a correção) procedemos à devida correção dos poemas. Infelizmente, por falta de tempo não foi possível que os alunos lessem oralmente os seus poemas à turma. No entanto, acreditamos que “é importante que a prática da leitura da poesia seja acompanhada pelos professores (...) pois, ela tem uma função essencial no cultivo da leitura e da audição de poesia (Nunes, 2012). A poesia “destaca o papel que a imaginação desempenha na vida da criança” (Sílvia & Martins, 2011). A planificação não se concretizou na sua totalidade devido a esse facto. Contudo, o professor cooperante e professora auxiliar, ficaram bastante satisfeitos com as técnicas de ensino/aprendizagem utilizadas, evidenciando que “resultaram muito bem na turma, porque a turma precisava desesperadamente de motivação e, realmente, conseguiram terminar os poemas”.

Os diálogos com as crianças eram sempre bastante interessantes, pois elas aproveitavam esse momento para se manifestar, questionar e trocar ideias. No entanto, foi perceptível que não estavam habituadas a trabalhar poesia através da música, aliás nem pensavam nessa possibilidade. Apesar do *feedback* positivo, por parte dos professores, sentimos que o desafio poético estaria apenas a começar.

As seguintes EEA decorreram nas áreas curriculares do Português, Expressão Plástica e Expressão e Educação Musical, nos dias 14 e 15 de dezembro de 2015, na semana que antecedeu às férias de Natal. Tínhamos como objetivo a organização de uma atividade para as crianças apresentarem na festa de Natal da escola. Atendendo, à liberdade que nos foi proporcionada, surgiu, novamente a oportunidade para refletir sobre a utilização da canção, como uma estratégia no processo de ensino/aprendizagem. As presentes EEA estão interligadas e, por isso, faz todo o sentido descrevê-las e refletir sobre elas.

Sabíamos da importância em trabalhar os valores que estão diretamente ligados ao Natal, “a educação não está livre de valores. Tem de ser ideológica. Se educar é dirigir formar o carácter ou a personalidade, encaminhar o individuo numa determinada direção, a educação não pode ser neutra” (Bolívar et al., 2000, p.128). Para tal, no dia 14 de dezembro de 2015, no período da manhã, iniciámos a aula de Português, com duração de 90 minutos, questionando os alunos, como era habitual, sobre o fim de semana. Após um breve diálogo, partimos para a pergunta: *Qual a época festiva que se está aproximar?* Todos referiram claramente que seria Natal. Escrevi no quadro “antes” e pedi aos alunos em grande grupo, para descreverem numa palavra o significado do Natal registando por baixo do título “antes” as palavras que foram surgindo: *feira, presentes, enfeites, Pai Natal, comida, luzes, enfeites, lista de brinquedos, árvore de Natal e felicidade.*

As palavras que os alunos escolheram para definir o Natal não nos surpreenderam, dado que o Natal está a distanciar-se do seu verdadeiro significado, identificando-se mais com o materialismo e consumismo excessivos, por isso, “é necessário que tenhamos a preocupação de transmitir valores tanto na educação formal quanto de maneira informal às crianças” (Silva, 2011).

Partimos para a audição e visualização do vídeo da canção, “O Natal é Quando o Homem Quiser”, do álbum *Rua da Saudade*, escrita por Ary dos Santos. (ver anexo IV). Os comentários iniciais das crianças foram o que esperávamos: *Não vejo relação com o Natal; Que música estranha.* Na verdade, esperávamos estas reações, uma vez que a música escolhida em nada fazia lembrar o Natal em termos rítmicos e melódicos. Posteriormente, distribuámos a letra da música pelas crianças e fez-se a leitura silenciosamente. Tal facto justifica-se, porque a leitura silenciosa proporciona “um maior grau de compreensão do texto lido. (...) Interiorização plena. (...) Maior facilidade pela maior rapidez, de obter informação, de aumentar os conhecimentos, de aproveitar momentos de recreação” (Gomes & Cavacas, 1991, pp.113-114). Recorremos à “chuva de ideias” para analisar e interpretar o poema, dando ênfase à mensagem e à transmissão de valores da letra/música. A estratégia de utilizar a música para educar e desenvolver valores é bastante rica, dado que o fizemos “através de matérias transversais” (Bolívar, et al., 2000, p.106).

A turma foi dividida em quatro grupos de cinco elementos heterogéneos, escolhidos previamente pela professora estagiária. A divisão causou desagrado, uma vez que, muitas crianças não estavam com o seu “grupo de amigos”. Cada grupo ficou responsável pela leitura de uma estrofe, sendo o refrão lido em conjunto pelo

grupo/turma. Optámos pela leitura em coro, porque “é particularmente complexa, pois implica não só uma receção do texto pelo leitor, como uma transmissão desse mesmo texto. (...) o leitor deve deixar transparecer as emoções provocadas (...) é uma leitura que implica uma interpretação” (Froissart, 1976, pp. 24-25). Esta leitura foi uma preparação para a EEA de Expressão e Educação Musical.

Seguidamente, colocamos no quadro um novo título “depois da leitura do poema/música”, questionando, novamente, os alunos, sobre o significado do Natal surgiram: *amizade, carinho, amor, solidariedade, companheirismo, família, emoção, ajuda*. Após a escrita no quadro das palavras mencionadas pelos alunos, a professora estagiária propôs a elaboração de mensagens individuais de Natal, sendo que o “antes” e o “depois” permaneceram no quadro. Não conseguimos terminar a escrita das mensagens nos 90 minutos de aula de Português, alargando para as aulas seguintes.

Ainda no período da manhã e da tarde, decorreu a EEA de Educação e Expressão Plástica. Após a escrita das mensagens, procedeu-se à respetiva correção e à escrita das mesmas numa folha A3, onde as crianças tiveram total liberdade para a decorar. Neste momento, o aluno G encontrava-se na sala de aula, que pela sua própria vontade e desejo de participar também quis escrever a sua mensagem. O aluno G tentou juntar-se com outras crianças que já estavam a trabalhar, mas foi rejeitado. De forma a contornar o sucedido reparamos que este aluno ficou hesitante quanto à realização da tarefa. Primeiramente, conversamos com ele sobre o modo como queria escrever na sua mensagem de Natal, comunicou-nos que não queria escrever, mas desenhar e participar na atividade. Aceitamos, apoiamos e encorajamos o aluno G, dando-lhe o devido apoio e reconhecimento não só no final da atividade como no processo da mesma.

Professora estagiária: *Tens uma ótima decoração na tua mensagem G.*

Aluno G: *Está fixe não está professora? Vou escrever Feliz Natal.*

Professora estagiária: *Então vou dar-te mais materiais, acho que vais precisar.*

Cláudio: *G deixa ver a tua mensagem.*

Aluno G: *Ai agora queres ver? Só vês no final!*

(NC:14/12/2015)

Concluídas as mensagens de Natal, pedimos aos alunos que as lessem em voz alta e, posteriormente, guardaram-nas. De seguida, explicamos os procedimentos para a construção e decoração de uma árvore de Natal, através de materiais que havíamos selecionado. A turma voltou a trabalhar em grupo. Os grupos de cinco elementos tinham como funções:

- 1.º grupo: pintar a árvore de Natal, e as caixas de cartão com tinta verde e o tronco em castanho.
- 2.º grupo: pintar e decorar (livremente) os anjos (elaborados por nós), utilizando diferentes materiais para a árvore de Natal;
- 3.º grupo: pintar a estrela de esferovite para ser colocada no topo da árvore de Natal e outros enfeites de esferovite;
- 4.º grupo: pintar e decorar as estrelas, bolas entre outros enfeites em cartolina;

Para a concretização das tarefas foram fornecidos pela professora estagiária, materiais adequados, tais como: caixas, pincéis, tintas, guaches, cartolinas, lápis de cor, marcadores, pratos de plástico (para colocar as tintas), cola, cola quente, tesoura, tubos com purpurinas, cola, cola quente, estrela de esferovite e bolas de esferovites. Trabalhar em grupo na sala de aula é, de certa forma, “expressar, consultar, questionar, fazer planos, tomar decisões, estabelecer compromissos e partilhar tarefas” (Menezes, 2009), é propor “atividades de cooperação, num ambiente onde haja respeito mútuo, centrado na afetividade” (Machado, 2010, p.14). De facto, a escolha dos grupos efetuada por mim, gerou discórdia e direito a comentários como: *a professora prefere x em vez de y. Pensei que a professora gostasse de mim, queria ir pintar a árvore*. A seleção dos grupos de trabalho tinha como objetivo de integrar todos os alunos no projeto. Dar-lhes a possibilidade de escolha poderia ter sido uma opção, mas dadas as características da turma e as dificuldades de permanecerem em silêncio e de se respeitarem, na maioria das vezes, optámos pela “interação social” e ajuda mútua de elementos mais responsáveis, ativos e predispostos à realização das tarefas, juntamente com elementos menos predispostos à realização das tarefas, em suma, por grupos heterogéneos.

No que diz respeito ao aluno G, colocamo-lo no grupo de pintar as caixas. Concordamos com Cardoso (2011) ao afirmar que, os alunos estão na escola para aprender e como tal têm direito à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Além disso, o professor deve proporcionar um desenvolvimento maximizado de todos de acordo com as características pessoais e as necessidades individuais de cada um. É fundamental que o professor encare o aluno com NEE como um elemento integrante da turma” (pp. 21-22). Se o professor tomar a iniciativa e trabalhar “ativamente a fim de promover a aceitação e a interação, a criança foi aceite na sala de aula pelas outras crianças” (Collicott, citado por Cardoso, 2011, p. 22).

Durante a realização e concretização das atividades, cada um dos professores estagiários supervisionou e orientou os alunos. As crianças estavam felizes. “A qualidade

de um bom professor é fazer os alunos felizes” (Sebastião da Gama, cit. por Oliveira, 2009, p. 206). O principal objetivo deste tipo de atividades é “a expressão das emoções e sentimentos através da criação com materiais plásticos. (...) Desenha-se, pinta-se e modela-se apenas pelo prazer que esse atos proporcionam e não com a intenção de produzir algo que seja “arte” (Sousa, 2003, p. 160).

Ouviu-se na sala de aula, várias vezes a música “O Natal é quando o Homem Quiser”, do álbum Rua da Saudade, e outras músicas selecionadas pela professora estagiária, de forma a proporcionar um ambiente natalício. A música tem a capacidade de “desenvolver na criança a identificação do som e da linguagem (...) tornando-o mais recetivo (...) e sociável na interação com o ser humano” (Nandi, 2008). Assim, após a conclusão das atividades, os alunos colaboraram na arrumação dos materiais, organizando também a sala de aula, voltando, posteriormente aos seus respectivos lugares. Deixamos os enfeites e as caixas que viriam a ser a nossa árvore de Natal a secar, para no dia seguinte, procedermos às colagens da árvore e dos enfeites. Por fim, pedimos aos alunos que, na aula seguinte, trouxessem (se tivessem) um gorro de Natal.

No dia seguinte, decorreram as aulas das Expressões e Educação Plástica (continuação) e Educação e Expressão Musical. Primeiramente, precisamos de refletir sobre o ajuste da nossa planificação. Refletir é fundamental, pois “a componente de reflexão apresenta-se como o meio ideal para o professor conseguir enfrentar as situações novas que se apresentam na sua prática (...) são situações únicas com que o professor se depara na sua prática que determinam a sua ‘arte’ para lidar com elas” (Martins & Santos, citados por Barbosa, 2013, p. 21). O ajuste da planificação deveu-se às inúmeras atividades que nos propusemos a trabalhar e, conseqüentemente, à falta de tempo para a sua total concretização nas áreas disciplinares, previstas na nossa planificação semanal. A verdade é que “planificar aulas e concretizar essas mesmas aulas são duas realidades bem distintas. Contudo, regra geral, os momentos pensados na planificação têm seguimento na ação” (Barbosa, 2013, p. 18). No entanto, apesar da necessidade de ocuparmos outras áreas curriculares para a conclusão das EEA, a nossa planificação semanal acabou por se concretizar

Iniciámos as EEA com a conclusão das tarefas do dia anterior. Procedemos então às colagens da árvore de Natal, permitindo aos alunos que, individualmente, escolhessem o local onde colocar os enfeites. Temos de realçar e partilhar o empenho que o grupo/turma, demonstrou ao longo das atividades propostas. O aluno G e um outro aluno pertencente à turma sentiram que a nossa árvore não estava completa. Por isso, optaram

por construir, em casa, um presépio com materiais escolhidos e coloridos por ambos. Permitir aos alunos:

ver, cheirar, tatear, ouvir, e sentir prazer ao realizar os seus intentos, conseguindo mais facilmente expressar os seus pensamentos através de técnicas e de materiais diversificados. Permitir que as crianças se manifestem desta forma, incentiva o uso da sua imaginação se desenvolva física e emocionalmente, e a melhor compreensão do mundo que a rodeia (...). As atividades de Expressão Plástica, são um excelente contributo para o aumento da auto estima e para o desenvolvimento das potencialidades artísticas e afetivas (Silva, 2012, p.23).

Posteriormente, fotografamos individualmente os alunos junto à árvore de Natal com as respetivas mensagens de Natal, tendo em vista a realização de um vídeo para apresentar na festa de Natal da escola.

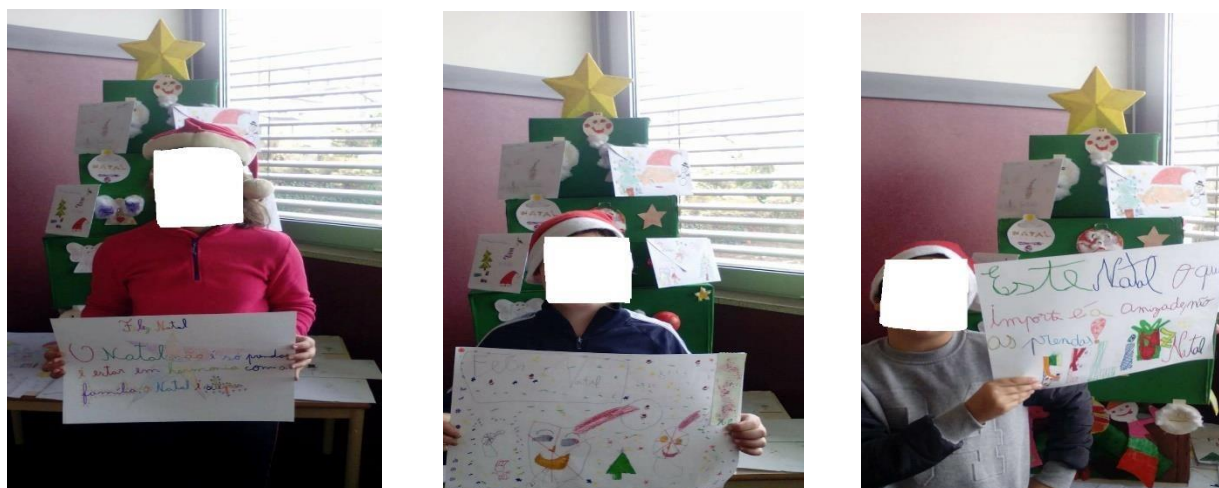


Figura 1 - Mensagens de Natal produzidas pelos alunos

No último período da manhã, procedemos novamente à audição da música “O Natal é quando o homem quiser” do álbum Rua da Saudade escrita por Ary dos Santos. Os alunos pareciam confusos e questionavam-se: *Porque estamos a ouvir novamente esta música? Professora é esta música que vamos cantar na festa da escola?* Explicamos que a música que iriam apresentar à escola era aquela. Aproveitando a divisão dos grupos na EEA do português, explicamos que, para além de serem responsáveis pela estrofe deveriam encontrar uma coreografia livremente (mas que se enquadrasse), sendo o refrão cantado em conjunto. Os grupos tiveram o seu tempo para reunir, comunicar, cantar e coreografar, contando com o apoio e coordenação da professora estagiária e da professora auxiliar. É de salientar a preciosa ajuda da professora auxiliar, que foi incansável no apoio, partilha de opiniões, na organização dos alunos e das ideias e, sobretudo, nos

conselhos globais que foi fazendo. Consideramos “o período da formação inicial como um passo importante do desenvolvimento profissional contínuo” (Vaillan & Marcelo, citados por Sousa & Rocha, 2015, p. 5966). Por isso, é importante esta interação, bem como o apoio, “aconselhamento e orientação necessária ao entendimento e solução dessas mesmas dificuldades, num processo sistemático, compreensivo e sustentado” (Costa, 2013, p.22), da parte de alguém com experiência e entendido no assunto.

Os grupos reuniram e demonstraram as suas coreografias. Colocamos então a música “O Natal é Quando o Homem Quiser” em versão instrumental para que as crianças cantassem. Por fim, cantámos e coreografamos ao ritmo dos alunos fazendo ensaios sucessivos. Acreditamos que “as crianças pequenas são conhecidas por apresentarem inesperadas capacidades para perceber e responder às componentes básicas da música” (Weinberger, citado por Sousa, 2003, p.55). Os alunos apresentaram-se na festa do Natal da escola e durante a sua atuação foi projetado o vídeo com as mensagens de Natal do grupo/turma.

A última semana da nossa PES, no contexto do 1.º CEB, decorreu nos dias 25 a 27 do mês de janeiro, resultando nas EEA de Matemática, Estudo do Meio e Português/Educação e Expressão Musical.

No dia 25 de janeiro no período da tarde, decorreu a aula de Matemática. Tínhamos como objetivo: rever os conceitos de reta, (retas paralelas, perpendiculares e coincidentes), semirreta, segmento de reta, plano, ponto; rever as definições de ângulos côncavos e convexos; classificar e construir ângulos e, ainda, os sólidos geométricos. Estas revisões foram propostas pelo professor cooperante, uma vez que, no dia seguinte os alunos iriam realizar uma ficha de trabalho. É de salientar que a elaboração de um *Power Point*, foi uma sugestão do professor cooperante.

Iniciamos a aula de Matemática com a apresentação em *Power Point*, para orientar a revisão dos conteúdos. De facto, “esta ferramenta tecnológica tem sido muito utilizada em sala de aula, revelando-se eficiente para resumir conteúdos extensos, além de ajudar a conduzir as aulas de uma maneira mais organizada” (Shutterstock, 2015). O domínio de conteúdos a rever foi Geometria e Medida e, por isso, não nos restringimos aos diapositivos. No 1.º CEB, é fundamental “ter por base a exploração, manipulação e exploração de materiais” (Breda, Serrazina, Menezes, Sousa & Oliveira, 2011, p.8).

Durante a revisão, as crianças revelaram dificuldades em compreenderem as diferenças entre o que são ângulos e a amplitude dos ângulos. Os estudos elaborados por

Piaget, como afirmam Diniz e Smole (2008), “o conceito de ângulo leva um longo tempo a ser adquirido” (Diniz & Smole, citados por Prado, Gaspar & Sousa, 2012, p. 2).

Cláudio: Professora, a amplitude não corresponde à abertura das suas semirretas do ângulo?

Joana: Não! Isso é um ângulo Cláudio.

João: Estou com dúvidas.

Professora estagiária: Vamos esclarecer as dúvidas. O que o Cláudio explicou corresponde à definição de amplitude e está correto, contudo, interessa-me que vocês compreendam o que é um ângulo e o que é a sua amplitude, não apenas que decorrem as definições do Manual Escolar.

(NC:25/01/2016)

Foi-lhes explicado que um ângulo é uma região de um plano, com a união de duas semirretas com a mesma origem. E a origem dessas semirretas que formam um ângulo chama-se vértice do ângulo. Para uma melhor compreensão, a professora estagiária simplificou no quadro, onde desenhou um ângulo agudo, resultando o seguinte diálogo:

Professora estagiária: Reparem o ponto O dá origem a duas semirretas. Como se chama essa Origem ?

Gonçalo: Chama-se vértice. E dá origem às semirretas AO e OB .

Professora estagiária: Muito bem! Mas as semirretas AO e OB correspondem ... alguém é capaz de completar ?

Gonçalo: Sim professora, corresponde...

Professora estagiária: Vamos dar oportunidade a outro colega.

Afonso: Eu acho que sei.

Professora estagiária: Força Afonso.

Afonso: Correspondem aos lados dos ângulos. O ponto O é o vértice do ângulo AOB.

João: Ainda não compreendi professora.

(NC:25/01/2016)

Pedimos ao João que se dirigisse ao centro da sala de aula e que esticasse os seus braços, apontado na direção dos seus colegas sobre a forma de um ângulo agudo.

Professora estagiária: João diz-me o que vês nessas duas direções que apontaste?

João: Vejo a turma toda, nestas duas direções.

Professora estagiária: Exatamente! Esse é o teu ângulo de visão. Que ângulo formaram as tuas direções?

João: Parece-me um ângulo agudo.

Gonçalo: Esse ângulo é formado pelas duas direções que ao João apontou.

João: Então eu sou a origem, sou o vértice desse ângulo.

Professora estagiária: Sim, o lugar onde estás é o vértice do ângulo. Agora desafio-te a fechares um pouco a abertura dos teus braços. O que vês agora na tua abertura?

João: *Continua a ver a turma, mas na minha abertura estão contidos apenas alguns colegas de turma.*

Professora estagiária: *O “afastamento angular”, portanto, dos braços do João é maior ou menor do que há bocado?*

João: *É menor, muito menor professora, os meus braços já não estão tão afastados.*

Tiago: *O ângulo do João tem agora uma menor amplitude.*

Professora estagiária: *Meninos concordam com o que o Tiago disse?*

Maria: *Sim, porque o afastamento dos braços do João agora é menor.*

Professora estagiária: *Não podia estar mais de acordo meninos. Obrigada João, podes sentar-te agora.*

(NC:25/01/2016)

Com base no diálogo, anteriormente reproduzido, podemos constatar que, a amplitude de um ângulo corresponde ao afastamento de duas semirretas que formam o ângulo. Que um ângulo pode ter uma amplitude igual, maior e menor. De seguida, pedimos aos alunos que identificassem alguns ângulos na sala de aula.

Na continuação da revisão, através da apresentação digital, surgiram novamente as dúvidas sobre as diferenças entre um ângulo côncavo e ângulo convexo. De facto, estas diferenças são bastante complexas, e o manual escolar não era esclarecedor, uma vez que induzia os alunos em erro, sobre as diferenças de ambos. Para tal, aproveitamos o ângulo desenhado no quadro anteriormente, escrevemos interior no seu semi-plano (aberto) e complementar aos pontos do plano que não pertenciam ao ângulo convexo mais o vértice. Pedimos aos alunos que fizessem o mesmo procedimento. Para tal, foram distribuídas cartolinas a cada uma das crianças. Desenharam um ângulo, e coloriram-no com diferentes cores, a sua parte interior e complementar. Tal como afirmam as Metas Curriculares de Matemática no 1.º Ciclo, concluímos que, dados os três pontos não colineares, por exemplo, A, B e C, designa-se ângulo convexo, dado este ângulo, os restantes pontos do plano em que ele está contido formam com os pontos pertencentes aos lados desse ângulo convexo o chamado «ângulo côncavo» com os mesmos lados e vértice (p.86).

Segundo as Metas Curriculares de Matemática, o recurso aos materiais manipuláveis e instrumentos tecnológicos é imprescindível como ponto de partida ou suporte de muitas tarefas escolares (p. 24). Embora não se explore no 1.º CEB, utilizamos o transferidor para a construção de ângulos. Para a concretização desta tarefa, foi necessário, primeiramente, explicar às crianças como se utiliza o transferidor, uma vez que, muitas não faziam ideia de como o fazer. Assim, com o auxílio da régua e do transferidor, propusemos a representação de ângulos com diferentes amplitudes.

No decorrer das suas construções, colocamos música clássica. As crianças não estranharam a música na matemática, uma vez que já o tínhamos feito anteriormente como forma de promover a concentração. De facto, “se houver música ambiente dentro da sala de aula, o conhecimento lógico transmitido pelos professores de matemática ganha uma dimensão emocional. Sem emoção o conhecimento não possui paladar” (Preto, s/d). Para Platão, a música é um meio de gerar prazer nas aulas de matemática. De acordo com Abrantes, Serrazina e Oliveira (1999), a aprendizagem não é uma questão meramente cognitiva. Os aspetos afetivos estão igualmente envolvidos e são muitas vezes determinantes (p.27).



Figura 2 - Construção de ângulos

Por fim, levamos um jogo “Quem quer ser milionário?”, que apelidamos de “Quem quer ser guloso?”, para de uma forma mais lúdica continuarmos as revisões, uma vez que “a utilização dos jogos vem confirmar o valor formativo da matemática, não no sentido apenas de auxiliar na estruturação do pensamento e do raciocínio dedutivo, mas, também, de auxiliar na aquisição de atitudes” (Cabral, 2006, p.19). Assim, dividimos a turma em cinco grupos de quatro elementos. À semelhança, das outras EEA, os grupos foram escolhidos por nós, mas desta vez não houve discórdias por parte das crianças. O nosso objetivo sempre foi colocar alunos mais capazes a cooperar com alunos com mais dificuldades. Por cada resposta certa, os grupos ganhavam dois rebuçados. A turma não foi capaz de realizar o jogo respeitando a vez dos grupos, proferindo comentários como: *A nossa pergunta é mais difícil; O grupo 1 acertou porque foram ver ao caderno a resposta; Além disso, elementos de grupos opostos, tentaram induzir em erro outros grupos quando demonstraram dúvidas nas respostas.*

Assim, a aula começou de uma forma mais tradicional, mas dadas as dúvidas das crianças tentamos contornar a situação, encontrando, estratégias que melhor se adequassem. O jogo foi sem dúvida o ponto alto da EEA. De facto, “um ensino da

matemática que atenda exclusivamente ao aspeto demonstrativo, desprezando as intuições, o método heurístico e as aplicações concretas, pode tornar-se altamente deformativo, em vez de formativo que pretende ser” (Sebastião da Gama, 1982, p.5).

No dia 26 de janeiro decorreu, no período da tarde, a aula de Estudo do Meio. Tínhamos como objetivos: compreender conceitos de rio, nascente, foz, leito, margens, etc.; identificar os maiores rios (Tejo, Douro, Guadiana, Mondego, Sado) e localizá-los no mapa de Portugal; observar indiretamente os rios. De forma a introduzir o tema lançamos a questão: *no 3.º ano já estudaram os aspetos físicos do meio local. Os rios faziam parte desse estudo o que se lembram sobre esse assunto?*

Ivo: *No ano passado falamos o que era a nascente do rio.*

Professora estagiária: *Ainda te lembras do que é a nascente de um rio?*

Ivo: *É o início de um rio.*

Luna: *Se é nascente, significa que é onde nasce o rio.*

Professora estagiária: *Eu concordo com vocês. No entanto, podemos completar. A definição mais correta e aquela que vocês devem saber é que, a nascente de um rio é local onde a água subterrânea atinge a superfície, dando origem a um curso de água.*

João: *Falamos também do leito do rio.*

Tiago: *Pois foi! O leito não é o caminho que o rio percorre professora?*

Professora estagiária: *Exatamente, Tiago. O leito de um rio, como disseste e muito bem, é o caminho que o rio percorre, é o espaço ocupado pelas águas. Estou curiosos para recordarem estes conceitos?*

Alunos: *Sim, professora.*

(NC:26/01/2016)

Através de algumas questões orientadoras e de imagens, levamos as crianças a compreender e adquirir as definições de rio, nascente, caudal, foz, margens, leito, etc., registando no caderno diário as novas definições. Seguidamente, utilizamos uma apresentação digital, em *Power Point*, em que as crianças puderam ver e compreender as características dos principais rios de Portugal. É de salientar que procuramos dar ênfase à localização dos rios, tendo as crianças em todos os diapositivos, observado o mapa de Portugal com a localização do rio correspondente. Na mesma apresentação, eram apresentadas imagens (aleatórias) dos rios. Os alunos tiveram como tarefa descrever e descobrir qual o rio correspondente à imagem, aproveitando para fazer uma síntese sobre os conteúdos estudados.

De seguida, foi feita a exploração de um mapa, contruído previamente pela estagiária, com os principais rios de Portugal. A estagiária distribuiu igualmente mapas de Portugal aos alunos, numa escala adequada. As crianças colaram no caderno diário, o

mapa de Portugal. Fomos identificando os principais rios de Portugal no seu mapa, um por um, para que os alunos fizeram o mesmo nos seus mapas. Para tal, desenharam linhas a lápis dos principais rios de Portugal, desde a sua nascente até à foz, fazendo esse registo no caderno. No final, verificamos se os rios estavam corretamente assinalados pelas crianças, nomeadamente, se tinham respeitado os seus comprimentos, para poderem colar os fios de lã azul.

Refletindo sobre a aula, reconhecemos a importância de levar para a sala de aula material didático, uma vez que, é enriquecedor e “o aluno gosta de manusear, de ver. Então a visão das coisas, o manuseio enriquece a aprendizagem” (Fiscarelli, 2006, p.4). O mapa permitiu esse manuseamento levando as crianças à localização espacial dos principais rios. Contudo, reconhecemos que deveríamos ter feito uma exploração “mais realista”, optando por demonstrações mais próximas do quotidiano. Questionando os alunos sobre os rios que lhes eram mais próximos, portanto, devíamos ter aproveitado o conhecimento “prévio” dos alunos e partir dele para criar novas aprendizagens.

Naquele que foi o último dia da PES no 1.º CEB, propusemo-nos à realização de algo diferente, desafiante e marcante, para os alunos e para nós. Sugerimos a elaboração de um Hino de turma, pois “O canto coletivo representa uma arma contra o *egoísmo* e o *individualismo*” (Hikiji, 2006, p.75). Anteriormente, à proposta da presente EEA de Português/Expressão e Educação Musical, fizemos algumas pesquisas e concluímos que os nove e os dez anos são idades marcadas pelo interesse “por compositores e pela música convencional. É uma idade marcada por uma grande mobilidade da atividade percetiva” (Gesell, citado por Sousa, 2003, p. 66). Para Sousa (2003) a criança “torna-se mais sensível à melodia e à multiplicidade das estruturas da mensagem musical (p. 67).

Os objetivos para a EEA foram realizar projetos que apelassem às capacidades expressivas e criativas e que a criança fosse capaz, por si só ou em grupo, de desenvolver projetos próprios, a utilização de vocabulário adequado a situações sonoro/musicais vivenciadas, nomeadamente, na escrita de textos diversos, bem como a revisão dos mesmos, e a produção de discurso oral com correção e finalidades diferentes. O sucesso da EEA dependeu de quatro etapas.

Na primeira etapa, preparamo-nos previamente indo mais além. Isto é, utilizamos, o nosso fio condutor habitual, a planificação. Escolhemos uma música que fosse de fácil perceção e que os alunos conhecessem e escrevemos uma letra de forma a tentar conduzir os alunos ao que já tínhamos escrito previamente. Não nos restringimos à nossa preparação, procurando “estratégias para estimular os alunos para a atividade, tendo em

atenção as características das crianças, de forma a que os estímulos sejam adequados” (Silva & Oliveira, 2013, p.8).

Na segunda etapa, iniciamos a EEA com as seguintes questões orientadoras: *se tivessem de caracterizar a turma numa palavra, qual escolhiam? Como se caracterizam enquanto grupo/turma?*

Estas questões revelaram-se importantes para percebermos se a turma era capaz de se autocaracterizar. Surgiram, por fim, as seguintes palavras: *barulhentos, inquietos, estudiosos, atenciosos, simpáticos, unidos, inteligentes, empenhados, trabalhadores, brincalhões, engraçados*. À medida que foram caracterizando a turma, as palavras eram registadas pela professora estagiária no quadro. Seguidamente, explicamos à turma as nossas pretensões e distribuímos uma folha A4 a cada uma das crianças, com a finalidade de registarem a letra escrita no quadro pela professora estagiária, apesar da sua letra ser construída em conjunto pelo grupo/turma. Para esta aula estávamos com grandes expectativas.

Terceira etapa decorreu na seguinte ordem, esclarecimento e explicação da estrutura externa do “Hino”; Audição e registo das ideias dos alunos questionando-os sobre as mesmas e levando-os a refletir numa nova proposta que, muitas vezes melhor se enquadrava; Afirmar novas propostas/ideias para a construção do “Hino de Turma”; Sempre que necessário ouvia-se a música original; Circulámos pela sala de aula, para garantir que todos os alunos estavam a escrever a copiar a letra do quadro e se o estavam a fazer corretamente. Informamos os alunos que iríamos cantar e construir o hino, apoiados pelo instrumental da música “Bailando (Espanhol)”, do Enrique Inglesias, Descemer Bueno e Gente de Zona, mas para a construção da letra tinham a tarefa de “representar pensamentos, movimentos e sentidos, ou seja, no ato criativo e crítico da sua existência representada por sons, ritmos e harmonias” (Silva, 2016, p.360). De facto, a escolha da música foi intencional, não só por ter sido um sucesso naquele ano, mas por saber que todos os alunos a iriam reconhecer, estando familiarizados com o ritmo e a melodia da mesma. Sempre que necessário recorremos à música original, como forma de facilitar as ideias produzidas pela turma.

Assim, não há dúvidas que as crianças são “capazes de desenvolver o pensamento crítico através da música (...) tal como as experiências diversificadas de aprendizagem são fundamentais para servirem as necessidades de desenvolvimento individual das crianças” (Vasconcelos, 2006, p. 5).

Explicamos que a letra do “Hino de Turma” teria a seguinte estrutura externa:

nove estrofes, sendo que a primeira estrofe teria de conter quatro versos, a segunda seis versos, a terceira nove versos, a quarta estrofe correspondia ao refrão com 10 versos, uma quinta estrofe de quatro versos, a sexta estrofe com três versos, a sétima seria a conjunção da repetição da segunda estrofe juntamente com três novos versos, a oitava estrofe era composta por onze versos e, por fim, a nona estrofe que correspondia ao refrão. No entanto, não foi comunicado de imediato aos alunos esta sequência, fomos fazendo por partes, isto é, estrofe por estrofe contando sempre com as nossas indicações relativamente ao número de versos e às repetições dos mesmos. Além disso, foi necessário da nossa parte questionar os alunos, para que sem se apercebessem viessem ao encontro aos nossos objetivos previamente delineados. A música é um “fazer com o tempo”, que pode ser construído tanto na presença como na ausência de som” (Silva, 2016, p.360).

Na quarta etapa fizemos o ensaio geral do “Hino de turma”. A última etapa ficou marcada pelo “ritmo, lateralidade, consistência corporal, trabalho na coordenação motora, interação dos alunos uns com os outros (...) melhoram o vocabulário e expressaram-se afetivamente” (Silva, 2016, p. 365). O processo de musicalização, permitiu trabalhar com as crianças a “motricidade, sensorialidade do ritmo e do som e afetividade por meia da melodia” (Oliveira, citado por Silva & Oliveira, 2013, p.10), favorecendo o desenvolvimento cognitivo, socioafetivo e psicomotor.



Figura 3 - Crianças cantam e dançam o seu “Hino de turma”

Refletindo sobre a EEA, concordamos que as crianças, “nesta fase de desenvolvimento aprendem fazendo” (Vasconcelos, 2006, p.6). Não pretendíamos aprofundar conhecimentos sobre canto ou descobrir novos “talentos”. Naturalmente, existe uma relação entre a escrita e a reprodução da letra para uma música. É importante esclarecer que a presente experiência de ensino aprendizagem não se centrou somente no canto e na voz. No entanto, quando os alunos reproduziram a letra verificamos uma “interligação com o corpo e o movimento” (Vasconcelos, 2006, p.6). No que diz respeito, à escrita da letra para o “Hino de Turma”, recorremos novamente à pluralidade, isto é, “na interseção entre os mundos do saber e os mundos da criança, que assenta no alargamento dos quadros de referências conceptuais, emocionais, estéticos e organizacionais” (Vasconcelos, 2006, p.6), desenvolvendo a imaginação e a criatividade das Crianças.

A cópia da letra a partir do quadro foi a estratégia utilizada para que os alunos desenvolvessem, de acordo com Ferreira (2014), as suas habilidades motoras e memorização ortográfica. Efetivamente, a cópia “quando usada como reforço para compreensão de padrões ortográficos e com objetivos claros, a cópia é incentivada” (IAB, 2016) auxiliando na melhoria da escrita. Esta tarefa exige um certo rigor para o professor, que deve organizar da melhor forma o quadro, ter uma escrita legível e evitar erros ortográficos e para alunos que vão copiar o que o professor reproduziu.

A EEA que propusemos foi no último dia da PES e na última aula. Sempre ambicionamos a realização de uma aula diferente e marcante, que incentivasse os alunos a cooperar entre si, a criar, imaginar, mas que estabelecesse uma relação com o Português e, sobretudo, que eles percebessem a relação da letra (escrita) com a música (melodia, ritmo). De facto, as crianças “divertem-se com sons e palavras, gostam de repetir palavras e experimentar palavras e expressões novas” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p. 214). O *feedback* que recebemos foi bastante positivo, especialmente, da parte do professor cooperante que apreciou bastante a aula, apelidando-a de libertadora e criativa. Após esta EEA supracitada, terminamos o nosso percurso no 1.º CEB com um abraço coletivo e ternurento, recheado de sorrisos e lágrimas e, sobretudo, com a promessa de uma saudade tremenda.

3.2. Experiências de ensino aprendizagem desenvolvidas no 2.º Ciclo do Ensino Básico

No presente subcapítulo apresentamos as EEA desenvolvidas no âmbito do 2.º CEB. A nossa PES desenvolveu-se numa escola pública pertencente ao distrito de Bragança.

No que diz respeito à instituição podemos classificá-la como antiga, de grandes dimensões, possuía salas de aula equipadas com dois quadros negros de giz, data-show e computadores, as carteiras estavam organizadas em três linhas direcionadas para os quadros. Tinha bar, refeitório, laboratórios, sala dos professores, sala de convívio, sala de informática e biblioteca, pavilhão desportivo e campo de jogos. No entanto, um aspeto chamou a nossa atenção foi a falta de luz natural e de brilho, que se sentia ao caminhar pelos compartimentos da escola. Grande parte do nosso tempo era ocupado, na sala de professores e na biblioteca, onde preparávamos a nossa ação pedagógica, convivíamos e trocávamos ideias com os professores estagiários e os professores cooperantes. A nossa PES desenvolveu-se nas áreas curriculares de Português, História e Geografia de Portugal, Ciências Naturais e Matemática, sendo descritas e refletidas pela mesma ordem.

3.3- Experiência de ensino/aprendizagem na disciplina de Português no 2.º CEB

A EEA na disciplina de Português no contexto de 2.º CEB desenvolveu-se numa turma de 5.º ano, composta por vinte e dois alunos, quinze do sexo feminino e sete do sexo masculino, juntamente com a professora cooperante. Nos subtópicos seguintes, caracterizamos o contexto, descrevemos e refletimos sobre a nossa EEA na disciplina do Português.

3.3.1. Caracterização do contexto

A turma na a nossa ação pedagógica foi desenvolvida no 5.º ano de escolaridade, composta por vinte e dois alunos, quinze do sexo feminino e sete do sexo masculino, apenas um aluno estava a repetir o ano de escolaridade.

Segundo as nossas observações, podemos aferir que o comportamento da turma era exemplar. Tratou-se de uma turma empenhada, motivada, participativa, ativa e interessada na aprendizagem de novos conteúdos e, portanto, com bom comportamento. Os alunos identificavam-se com a disciplina e com os métodos que a professora cooperante desenvolvia. De facto, a professora cooperante tinha uma relação única com os alunos, devido à forma como lhes captava a atenção e os acompanhava nos seus

métodos de estudo. Os conteúdos fluíam, era de facto impressionante. Estávamos perante uma turma com um bom aproveitamento escolar e com classificações altas nas provas de avaliação. É de salientar o papel da professora cooperante que sempre se disponibilizou para nos auxiliar, entregando-nos habitualmente com a devida antecedência, os conteúdos a lecionar para que, conseguíssemos preparar-nos e organizar-nos devidamente. Sempre nos atribuiu total liberdade sobre os métodos de ensino/aprendizagem que pretendíamos adotar, analisando, atentamente, os nossos planos de aula. O tempo pedagógico semanal, da disciplina de Português, eram de três blocos semanais, de noventa minutos.

3.3.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino aprendizagem da disciplina de Português no 2.ºCEB

A aprendizagem do Português encontra-se diretamente relacionada com a configuração de uma consciência cultural progressivamente elaborada, no âmbito da qual se vão afirmando e depurando o reconhecimento e a vivência de uma identidade de feição coletiva. Entram, nessa identidade coletiva, componentes de natureza genericamente cultural, histórica, social, artística, geográfica, simbólica, etc., componentes esses que a língua trata de modelizar. Nesse quadro, ocupam um lugar capital os textos literários, entendidos como modelização própria, esteticamente codificada e também culturalmente vinculada a visões do mundo que interagem com o espaço (e em particular com o espaço nacional) em que surgem (Bastos, Cabral, Dias, Mota, Pinto, Reis & Segura, 2009, p.12). À parte disto, o professor de português tem determinadas especificidades, pois faz uso da língua para explicar a própria língua, dado que o objetivo de estudo e o meio são um e o mesmo: é a língua portuguesa.

As nossas intervenções pedagógicas com a turma tiveram por base a informação supracitada. Os conteúdos a lecionar foram o texto poético, portanto, a nossa planificação respeitou os descritores de desempenho que lhes são exigidos, nomeadamente, na oralidade, leitura e escrita. Usualmente, as descrições das nossas atividades seguiam a seguinte sequência: abertura da lição que era efetuada por ordem alfabética; pré-leitura; leitura e pós leitura e, por vezes, a escrita, finalizávamos a ação pedagógica com a escrita do sumário, sendo o aluno que abriu a lição a escrevê-lo. Assim, a presente EEA apresenta três sequências didáticas.

Sequência 1: Pré-Leitura-Diálogo com os alunos e projeção de uma imagem

Iniciamos a aula por questionar os alunos sobre qual era a relação que estabeleciam com a poesia. De imediato, ficamos impressionadas com a resposta,

nomeadamente, com o comentário: *Tivemos o contacto com a poesia no Conservatório no 1.º CEB*. Partindo deste comentário, explorámos o conhecimento que os alunos tinham sobre o assunto. Descobrimos que essa relação foi estabelecida através da Letra-Música, ou seja, escreveram um poema, cantaram-no e tocaram-no com o auxílio de instrumentos musicais. Seguidamente, pedimos-lhes que declamassem um poema que conhecessem. Entusiasmados, demonstraram os seus conhecimentos “shakespearianos”. “Por vezes em vez de se ler, devem contar-se histórias que se sabem de cor” (Homann, Banet & Weikart, 1979, p.215).

Seguidamente, apresentamos uma imagem (ver figura 4) com a finalidade de escreverem, individualmente, duas frases com duas rimas baseadas no que observavam. Esta imagem revelou-se um desafio para a turma. Habitualmente, procuravam ser rápidos, habilidosos e precisos nos seus raciocínios, mas a imagem deu-lhes que pensar.



Figura 4 - **Imagem apresentada aos alunos.**

Terminadas as redações das frases, foi-lhes pedido que trocassem com o seu par na carteira, para procederem à correção e, posteriormente, procedermos à leitura de algumas das frases. Durante esta fase escutamos comentários como: *Vamos ser professores por um dia!; Que fixe, nunca fizemos isto!; Professora quero ler as minhas frases.*

Sequência 2- Audição, análise e interpretação da música “Balada do Desajeitado” dos D.A.M.A.

Nesta sequência, começamos por referir que íamos ouvir a música dos D.A.M.A, um grupo bastante conhecido entre as crianças. Os comentários falaram por si: *Não acreditamos, vamos ouvir mesmo os D.A.M.A?; Nós estamos a trabalhar uma música deles e temos aqui; Vai saber-nos bem professora, ouvir música agora, estamos muito stressados devido às provas que vamos ter;*

A música “constitui uma forma de conhecimento insubstituível e uma experiência única” (Wuytack, citado por Pedro, 2011, p.28). Para Milhano, citado por Pedro (2011),

a música é atualmente considerada a única atividade conhecida que proporciona de modo mais expressivo e destacado o desenvolvimento global do cérebro. Para a realização das tarefas delineamos: (1) audição livre da música; (2) retirar rimas que escutassem e registá-las no caderno diário; (3) nova audição da música completando, se necessário, completar a tarefa anterior retirando todas as palavras difíceis. Durante a audição da música os alunos aproveitaram para cantar e gesticular, ao mesmo tempo que realizavam as tarefas pedidas.

Procedemos à correção das atividades, sem grandes dificuldades, uma vez que, os alunos as concretizaram sem quaisquer dúvidas. Para termos a certeza que os alunos tinham encontrado todas as rimas, projetamos a letra da música com a correção das rimas que estavam marcadas. (Ver Anexo VI).

Professora estagiária: *Frequentemente, encontramos rimas num poema. Mas afinal o que é a rima?*

Mariana: *É a repetição de sons entre duas palavras.*

Professora estagiária: *Muito bem, a rima é a igualdade de sons entre duas palavras. Observem estes dois versos (letra projetada no quadro) da nossa música. O que têm em comum?*

Rodrigo: *As rimas aparecem no final dos versos, além disso, só podemos contar os sons a partir da sílaba tônica.*

Miguel: *Além disso tudo, as rimas ajudam na musicalidade do poema.*

João: *Mas todos os poemas têm rimas professora?*

Professora estagiária: *Não, João, de facto, há poemas cujos os versos não apresentam rimas, nesses casos chamamos de versos livres. Vou agora entregar-vos a letra da música.*

(NC:24/05/2016)

Após a entrega da canção “Balada do desajeitado” dos D.A.M.A aos alunos, procedemos à análise externa do poema/letra, concluindo que, possuía oito estrofes, cada uma delas tinha quatro versos e, por isso, as estrofes recebiam o nome de quadras (Anexo VII)

Professora estagiária: *Mas afinal quem é o desajeitado no poema?*

Juliana: *É o sujeito poético. Ele é tímido, porque está apaixonado e fica sem jeito perante a sua amada.*

Mariana: *O sujeito poético é esquecido e não sabe o que fazer por ser envergonhado.*

Professora estagiária: *Acham que é recíproca a paixão?*

Miguel: *Não, porque ele refere na terceira estrofe, no segundo verso que ela não lhe tem ligado nenhuma.*

Professora estagiária: *Qual é a forma que o sujeito poético encontra para desabafar?*

Ana: *Ele escreve, mas depois rasga o que escreveu. Também treme e engasga-se.*

Professora estagiária: *Apesar de todos esses percalços, o sujeito poético deixa claro algo. O que é?*

Lúcia: *Diz que apesar de ser desajeitado, de escrever e rasgar, tremer e engasgar-se, de não ter jeito para escrever frases bonitas só quer a sua amada.*

Após, a audição, interpretação e primeira análise do poema, consolidamos as características do texto poético, estrofes, versos, rima, ritmo e sílabas métrica. Damos ênfase à subjetividade do texto poético e esclarecemos o “eu”, sujeito poético, que fala das suas emoções e do que o rodeia e introduzir, através de uma apresentação digital, em *Power Point*. Utilizamos esta ferramenta, porque “na abordagem do texto poético, (...) tem de se refletir a profunda especificidade que lhe é própria” (Gomes et al., 1991, p. 153). Os alunos efetuaram o registo da informação apesar de se terem demonstrado desagradados, demonstrando-o através dos seguintes comentários: *Que seca ter de escrever; Professora é muito; Ai professora, pensei que depois da música não tínhamos de levar com este martírio da escrita.*

Para finalizar a sequência, pedimos que contassem as sílabas métricas da segunda estrofe do poema, a correção foi feita por um aluno no quadro. Segundo Pedro (2011), referindo o DEB (2001), os aspetos de identificação das métricas envolvem a discriminação e sensibilidade auditiva que estão associadas ao domínio de prática musical *ouvir* (p.63).

Sequência 3: Escrita- Caminhada poética

O texto poético é um tipo de texto emotivo marcado uma subjetividade e sensibilidade. Escrever poesia é observar, é estar atento ao que nos rodeia. “O texto poético é um texto fundamentalmente criador, em que o poeta, a partir do mundo exterior ou do seu mundo interior, exprime a sua subjetividade (...) pela harmonia musical, pelo ritmo e pela rima (Gomes & et al., 1991, p.150). Segundo os mesmos autores é importante referir que a abordagem ao texto poético exige um cuidado inerente à sensibilidade, sobretudo por parte dos professores” (p. 153). Para tal, propusemos aos alunos que realizassem uma caminhada até ao exterior da sala de aula, à qual carinhosamente, apelidamos de “Caminhada Poética”. Impusemos algumas regras tais como: (1) não ultrapassar o período de dez minutos estimulados para a atividade; delineamos um espaço para a caminhada, portanto, somente o espaço exterior da escola (o recreio); (2) exigimos silêncio à saída da sala de aula para não perturbar as aulas que estavam a decorrer; (3) a saída da sala de aula seria efetuada a pares e em fila. Na nossa perspetiva, as regras são “necessárias para que possam desenvolver-se e prosperar. As crianças precisam de regras e limites. Precisam de crescer “balizadas”, ou seja, precisam que alguém as oriente, para que consigam distinguir claramente o certo do errado” (Cordeiro, 2016).

No retorno à sala de aula, propusemos a realização de uma lista de palavras soltas, sobre o que observaram, sentiram e chamou mais atenção, durante a “Caminhada Poética”. Tendo por base essa lista os alunos tinham o desafio de escrever um poema simples (uma ou duas estrofes). Passando a citar Sebastião da Gama (1952) “a aula foi uma coisa alegre, vibrante e harmoniosa. Principalmente, harmonia- entendendo-se por harmonia justamente o que se deve entender: comunhão perfeita entre nós todos. O que era bom era dar sempre aulas como a de hoje. (...). Foi uma aula cheia. Uma lição de amor” (p. 207). Após a sua escrita, recolhemos todos os poemas para proceder à correção e entregar no dia seguinte aos alunos.

3.3. Experiência de ensino/aprendizagem na disciplina de História e Geografia de Portugal no 2.º CEB

A EEA na disciplina de História e Geografia de Portugal, no contexto de 2.º CEB desenvolveu-se numa turma de 6.º ano, composta por vinte e cinco alunos, anos, juntamente com o professor cooperante. Nos subtópicos seguintes, caracterizamos o contexto, descrevemos e refletimos sobre a nossa EEA, na disciplina de História e Geografia de Portugal.

3.3.1. Caracterização do contexto

O grupo no qual desenvolvemos a nossa ação pedagógica foi uma turma do 6.º ano de escolaridade, constituída por vinte e cinco alunos, oito do sexo feminino e dezassete do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e treze anos.

Segundo as nossas observações, a turma revelou-se bastante barulhenta e irrequieta, os alunos esqueciam-se que estavam dentro de uma sala de aula e, que, existiam regras e comportamentos que devem ser respeitados. O bom funcionamento das aulas foi várias vezes prejudicado devido a tais factos, ficando as nossas intervenções marcadas por essa imposição que acreditamos ser essencial. Contudo, a maioria dos alunos era empenhados, interessados na aprendizagem de novos conteúdos, bastante participativos, no geral o seu aproveitamento era bom. Reparamos na sua preparação prévia, estudavam e preparavam-se em casa com a devida antecedência, através da leitura dos conteúdos presentes no manual escolar.

O professor cooperante desenvolvia uma boa relação com a turma, e optava sempre pelo método que os alunos mais gostavam, a leitura do manual escolar. É de realçar que o professor cooperante se mostrou sempre disponível para nos apoiar e

esclarecer dúvidas, dando-nos com a devida antecipação os conteúdos a lecionar. O tempo pedagógico de História e Geografia de Portugal restringiu-se apenas a um bloco de noventa minutos semanais, o que dificultou não só o cumprimento do programa e planificação, mas também as relações entre a professora estagiária e os alunos.

3.3.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino/aprendizagem na disciplina de HGP

A história é uma área científica que nos ajuda a compreender o mundo em que vivemos. Pais (1999) refere que o tempo é o espaço na História, espaço que se entende do passado ao presente e que nos convida a ir ao passado com questões do presente para voltar ao presente com um lastro do que se compreendeu do passado. Só voltando para trás o filme da História é que se torna compreensível o último fotorama: o presente (p. 26). No entanto, a História não estuda somente o passado para compreender o presente. Isto significa que nos dá os alicerces para programar o futuro.

Tem-se verificado um tipo de ensino/aprendizagem muito tradicionalista tipicamente associado à HGP, dada a complexidade que a área disciplinar de reveste, Ribeiro (2013) citando Barca (2007), salienta a existência de bons exemplos de organização de experiências de aprendizagem pensadas (...) novas metodologias contribuem para que o professor de História possa acompanhar e monitorizar, de forma sistemática, a mudança conceptual dos seus alunos. E simultaneamente, ao favorecerem a autoconfiança dos alunos, potenciam a motivação para aprender mais e melhor acerca da aventura humana através dos tempos. Por este motivo, para trabalharmos, no dia dezasseis de maio de 2016, o domínio de Portugal no século XX, mais concretamente o seu subdomínio, o 25 de abril de 1974 e o regime democrático, recorremos ao diálogo, à leitura e análise de páginas do manual escolar, distribuição de um excerto, à audição, exploração e análise de uma canção, vídeos e cartazes.

Iniciamos a aula questionando os alunos sobre os conteúdos da aula anterior e introduzimos os antecedentes à revolução 25 de abril de 1974, e pedimos aos alunos que lessem duas páginas do manual escolar. A leitura foi efetuada pelos próprios alunos. Antes de mais é preciso esclarecer que utilizamos pontualmente o manual escolar em todas as nossas intervenções em HGP, mas verificamos se as informações, imagens e fotografias contidos no mesmo eram relevantes para as aprendizagens dos alunos.

A utilização do manual em determinadas etapas da EEA deveu-se ao pedido dos alunos. Nas EEA anteriores, as turmas ofereceram uma certa resistência, demonstrando o seu desagrado à utilização de outros recursos didáticos.

Numa fase inicial, verificamos que alguns elementos da turma se recusavam a participar nas aulas quando utilizávamos recursos com os quais não se sentiam confortáveis para trabalhar, uma vez que tinham por hábito estudar os conteúdos do manual escolar, demonstrando os seus conhecimentos adquiridos previamente, durante a ação pedagógica. Consideramos que o aluno é o centro do processo de ensino/aprendizagem e a nossa missão foi e sempre será de “estimular e motivar o aluno” (Vaz, 2014, p.7). Assim, ouvimos as suas vozes face aos cometários atrás expostos, mas não desistimos de trabalhar outras estratégias de ensino/aprendizagem.

Posteriormente, elaboramos um conjunto de perguntas orientadas, no sentido de levar os alunos a compreender o contexto político e social que antecedeu ao 25 de abril, nomeadamente, a política de abertura de Marcelo Caetano que abriu espaço para a preparação da revolução dos cravos e relacionar as condições de vida da maioria dos portugueses com a opressão política e com a manutenção da Guerra Colonial. Durante esta primeira etapa os alunos revelaram-se participativos, entusiasmados e com muito vontade de expressar as suas opiniões e conhecimentos, demos-lhes esse espaço e tempo. No entanto, foi necessária a intervenção da professora estagiária, no sentido de pedir calma, explicar que todos tinham o seu tempo e, por isso, falavam um de cada vez levantando o dedo no ar.

Professora estagiária: *O descontentamento da população era cada vez maior. Depois do texto que acabamos de ler, conseguem enumerar-me as razões para tal?*

Jaime: *Devido à falta de liberdade, às más condições em que viviam e à guerra colonial.*

João: *Jaime, esqueceste de referir que, na guerra colonial morreram muitos jovens que, estavam a lutar e os outros países defendiam o direito à independência dos povos africanos.*

Amaro: *Professora, acho importante referirmos que a guerra colonial se mantinha porque Salazar defendia que Portugal não tinha colónias, mas sim províncias ultramarinas.*

Jaime: *Oh sim! Salazar dizia que o território português se estendia do Minho a Timor, mas isso já vimos com a professora na semana passada.*

Gonçalo: *Depois o Movimento das Forças Armadas planeou secretamente durante meses o fim ditadura.*

Nuno: *Sim, o MFA que era contruído por um grupo de militares que pôs fim à ditadura através de um golpe militar.*

Tómas: *Foram os nossos heróis!*

(NC:16/05/2016)

Efetivamente, os alunos faziam uma espécie de “competição” entre eles para mostrar quem possuía mais conhecimentos. Seguidamente, distribuámos um excerto sobre, “O início da ação dos militares” (Ver figura 5), pedimos aos alunos para o colar, ler e responder às questões do mesmo, no caderno diário. O objetivo era que os alunos compreendessem como se iniciou e desenvolveu toda a ação militar que culminou na revolução. Este processo decorreu com serenidade. A turma leu o pequeno excerto e respondeu às questões contidas no mesmo, para que no final fizemos a correção.

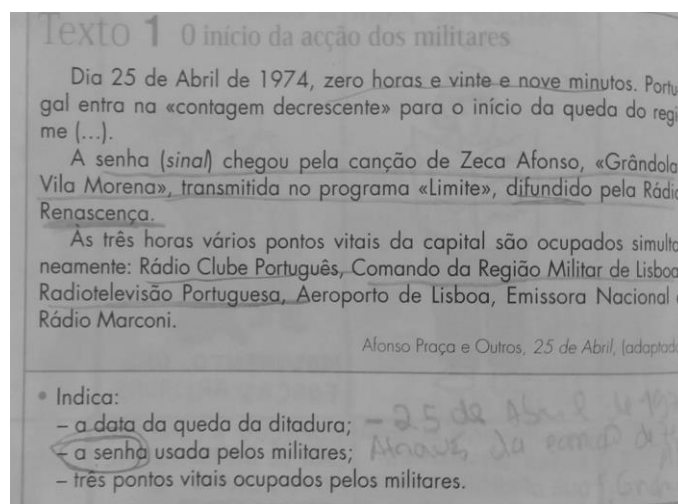


Figura 5 - Excerto do texto entregue a um aluno

No excerto, é possível ler-se o sinal ou senha que deu início à revolução. Deste modo, partimos para a audição da canção, “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso (Ver anexo VI). A música destacava os ideais democráticos pretendidos aquando da revolução, por isso, pedimos aos alunos que registassem no caderno diário esses ideais.

A função da música nesta etapa foi, como afirma Carvalho (2015), adquirir “o conhecimento, a aquisição da informação e da memorização, sendo nesta etapa, parte integral para o desenvolvimento cultural” (p. 21). Além disso, o trabalho com a presente canção permitiu, segundo Gois (2012), citando Sekeff (2007), comprovar que a música na HGP tem uma função cultural, o exercício da música possibilita vivenciar sentimentos pretéritos e presentes de uma época (...) expressando sentidos irredutíveis a palavras, a música cria um espaço em que os sentimentos dos educandos acabam por encontrar novas e múltiplas possibilidades de ser. Esclarecemos os alunos que tipo de música que marcou uma época e uma geração e teve uma função crucial na vida política e social da altura. Procedemos então à análise da música, surgindo o seguinte diálogo:

Professora estagiária: *Então o que acharam da música? O que vos transmitiu?*

Amaro: *Foi fixe professora! É a primeira vez que fazemos algo assim.*

Professora estagiária: *O que te transmitiu a canção?*

Amaro: *Senti a liberdade que a população queria na altura e não tinha.*

Professora estagiária: *E em que momento da música podemos sentir essa liberdade que o Amaro mencionou?*

Jaime: *Quando ele diz “O povo é quem mais ordena”, significa que o povo é quem manda.*

Professora estagiária: *Quais foram os ideais democráticos que registaram?*

Diana: *Fraternidade.*

Rodrigo: *Igualdade e liberdade.*

Professora estagiária: *Essas palavras que ouviram e registaram, traduzem-se numa definição. Qual é?*

Tomás: *Democracia.*

Diogo: *Além disso, a música transmite o que pretendiam, e não há referências de violência. Apenas queriam a liberdade.*

Professora estagiária: *Exatamente! Agora vamos ver um vídeo do “Primeiro Comunicado das Forças Armadas” do repositório RTP.*

(NC:16/05/2016)

A visualização de vídeos, segundo Miranda (2005) pode ser considerada uma excelente ferramenta de potencialização da educação e da instrução. Este recurso extrapola o campo da educação formal em virtude dos arranjos fílmicos funcionarem intrínseco aos arranjos didáticos, levando o educando a concentrar-se na história humana e aprender a olhar o mundo com outros olhos. Esta ferramenta possibilitou aos alunos ouvirem com atenção o discurso do MFA, marcado pela preocupação do bem-estar das populações e concluir que a revolução dos cravos não teve um cariz violento.

Iniciando uma nova etapa e, indo ao encontro dos objetivos do programa de HGP, apresentamos um cartaz, “Vota Eanes” (ver anexo VII), para que, em grande grupo se construísse e compreendesse o conceito de democracia. Os alunos registaram o conceito no caderno diário. Seguidamente, procedemos à leitura e à análise de uma página do manual escolar sobre o programa do Movimento das Forças Armadas. À semelhança da leitura anterior, os alunos voluntariaram-se para a leitura. Seguidamente, com o intuito de relacionar a instauração da democracia com a descolonização e com o fim do Império, analisamos um mapa denominado “Territórios descolonizados após o 25 de abril de 1974”, do manual escolar, para que os alunos identifiquem os territórios que alcançaram a independência. A utilização de mapas na sala de aula “desenvolve a capacidade dos alunos de se orientar e localizar, desenvolvendo habilidades e competências como: analisar, interpretar, descrever, orientar e relacionar” (Parejo, 2003). Devido à falta de tempo e ao excesso de conteúdos que uns noventa minutos semanais exigiam, não conseguimos concluir esta atividade, surgindo a necessidade de ajustar a planificação seguinte.

3.4. Experiência de ensino/aprendizagem na disciplina de Ciências Naturais no 2.º CEB

A EEA na disciplina de Ciências Naturais, no contexto de 2.º CEB desenvolveu-se numa turma de 5.º ano, composta por vinte alunos, juntamente com o professor cooperante. Nos subtópicos seguintes, caracterizamos o contexto, descrevemos e refletimos sobre a nossa EEA, na disciplina de Ciências Naturais.

3.4.1. Caracterização do contexto

A nossa ação educativa, na área disciplinar de Ciências Naturais, decorreu numa turma de 5.º ano de escolaridade, composta por vinte alunos, onze do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e doze anos. Ao longo da nossa observação, constamos que se tratava de uma turma heterogénea, com um bom aproveitamento escolar, empenhada, motivada, participativa e interessada na aprendizagem de novos conteúdos. No decorrer das intervenções educativas e das observações, foi perceptível que apesar das características positivas, a turma revelou-se bastante faladora, difícil de conquistar, oferecendo resistência às intervenções iniciais. Não aceitavam que lhes chamassem atenção sobre o seu comportamento inadequado o que criou entraves entre professora estagiária e alunos, marcados por um conflito de valores, objetivos, propósitos e interesses.

Existem determinados aspetos que são fundamentais na formação do “ser” que ultrapassam as boas classificações. Por isso, cada vez mais é importante incutir nas crianças uma série de valores fundamentais para que sejam bons cidadãos no futuro. Na verdade, o percurso exigiu uma preparação rigorosa e trabalhosa de aulas devidamente estruturadas e com diversas estratégias. Sempre que nos foi possível realizamos atividades experimentais seguindo a sequência POCEA (prever, observar, comprar, explicar e aplicar), bem como aprendizagens cooperativas, métodos com os quais concordamos.

Por fim, é importante realçar o apoio imenso do professor cooperante, incansável, organizado, dedicado e interessado em escutar as nossas propostas, bem como a retribuir ensinamentos e *feedbacks* da sua experiência. Dadas as dificuldades e os desafios que se verificaram, o professor cooperante atenuou-os prestando-nos auxílio sempre que dele necessitamos.

3.4.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino/aprendizagem nas Ciências Naturais, no 2.ºCEB

A presente EEA decorreu num bloco de noventa minutos. Com o domínio da diversidade nos seres vivos e interações com o meio e subdomínio diversidade nas plantas, com o conteúdo bem específico: levar os alunos a compreender e reconhecer a importância da proteção da diversidade vegetal. O professor cooperante sugeriu que realizássemos uma ficha de trabalho ou exercícios do manual escolar para averiguar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. No entanto sugerimos-lhe um outro método, que aceitou com a condição que todos trabalhassem o mesmo, ou seja, que os grupos pesquisassem o mesmo.

Para introduzir a aula, fizemos questões objetivas e curtas sobre a constituição das plantas com flor, que lecionamos na aula anterior. Como esperado, os alunos estavam recordados dos conteúdos abordados nas aulas anteriores e participaram ativamente, gerando-se um diálogo e troca de ideias. O diálogo é considerado “como a melhor estratégia de comunicação na sala de aula” (Estanqueiro, 2012, cit. por Correia, 2016, p. 56).

Com o auxílio de uma apresentação multimédia, em *Power Point*, a professora estagiária realçou novamente a constituição das plantas com flor e sem flor, bem como, a diversidade de plantas em Portugal. No decorrer da apresentação, direccionamos os alunos a distinguir a constituição/morfologia de plantas com flor e plantas sem flor, pedindo-lhes exemplos de plantas com e sem flor.

O material que trouxemos para a sala de aula era em pequena quantidade e consideramos que a demonstração das plantas com e sem flor seria feita pela própria professora estagiária, mas foi solicitado sempre a participação dos alunos. Para tal, demos à turma com exemplos concretos, plantas com flor (frutos-laranjas) e flores (camélia) e sem flor (musgo). Aproveitamos as plantas para fazer em grande grupo a sua constituição: flor, caule, folha, raiz, com ou sem fruto.

Posteriormente, os alunos registaram no caderno diário as funções da constituição das plantas com flor e sem flor, gerando comentários como: *Que seca, devia ser proibido escrever tanto; Professora estou sem canetas e ninguém tem para me emprestar; Estou cansado hoje; Não me apetece escrever, mas sei que é melhor o fazer para depois me orientar no estudo;*

O registo de aula é “uma forma de reflexão e excelente para fixar conceitos-chave” (Miranda, 2015). Efetuados os registos, continuamos com a visualização da apresentação

multimédia, com a abordagem à diversidade de plantas em Portugal, distinguindo plantas exóticas de plantas nativas.

César: *Como o próprio nome indica, “nativas,” significa que são de Portugal.*

Marco: *Ei exóticas!*

Professora estagiária: *O que têm as plantas exóticas Marco?*

Marco: *Nada, nada professora... São engraçadas.*

Professora estagiária: *Compreendeste o que são plantas exóticas?*

Marco: *Sim.*

Professora estagiária: *Então o que são?*

Marco: *São plantas que vieram de outros países e foram introduzidas no nosso pelo ser humano.*

Professora estagiária: *De facto, plantas exóticas como disseste e muito bem, são plantas provenientes de outros países. Foram introduzidas em Portugal pelo ser humano; Agora, quero que exemplo de plantas exóticas?*

Pedro: *O cato, as palmeiras...*

Professora estagiária: *E exemplos de plantas nativas?*

Gabriela: *O pinheiro.*

Pedro: *Em Bragança podemos encontrar o castanheiro.*

Professora estagiária: *O Instituto de Conservação da Natureza e das Florestas disponibilizou um Guia sintético sobre as espécies de árvores nativas de Portugal continental. Se quiserem saber quais são as espécies de árvores nativas, podem consultar o site que vou escrever no quadro.*

(NC:11/04/2016)

Para finalizar a apresentação em *Power Point*, pedimos aos alunos que fizessem uma leitura silenciosa da notícia sobre a extinção de alguns musgos em Portugal. Após a leitura, direccionamos os alunos a refletir sobre: (1) *As causas de extinção do musgo*; (2) *A atitude da EDP*; (3) *Que outras atitudes podem ser tomadas para proteger os musgos e outras espécies de plantas.*

Pedro: *As causas referidas na notícia são os fogos florestais e a colheita de musgo na altura do Natal.*

Mariana: *A EDP está a tentar proteger o musgo, porque ele está em extinção.*

Marco: *O que é isso de extinção?*

João: *É o desaparecimento das plantas.*

Professora estagiária: *Aproveitando a definição correta que nos deu o João, de facto, a extinção significa o desaparecimento que pode ser total, de diversas espécies. Neste caso concreto o desaparecimento do musgo. Normalmente, esse desaparecimento está associado a algumas causas.*

Marco: *Há sim, no caso do musgo foram os fogos florestais e a colheita de musgo na época natalícia.*

Pedro: *Dah! Eu já tinha dito isso. Devias estar atento!*

Professora estagiária: *Marco já compreendeste?*

Marco: *Sim professora já entendi. Mas o que se pode fazer para proteger o musgo?*

Professora estagiária: *Essa é uma boa questão. Então digam-me vocês o que podemos fazer para proteger não só o musgo, mas outras espécies de plantas constantemente ameaçadas?*

Pedro: *Conservar os musgos como fez a EDP.*

Professora estagiária: *Como?*

Diogo: *Sensibilizar as pessoas.*

Gabriela: *Limpar as florestas para reduzir o risco de incêndios.*

(NC:11/04/2016)

O Programa de CN do Ensino Básico é claro ao esclarecer os alunos acerca da importância da proteção da biodiversidade vegetal e sensibilizar os alunos para a proteção da biodiversidade vegetal na Terra, em particular em Portugal. Para tal, optamos por uma estratégia que promovesse a interajuda, a cooperação e o sentido de responsabilidade.

Na última etapa de aula, a professora estagiária explicou que o último conteúdo daquela aula ia ser trabalhado em grupo. Achamos que havia chegado o momento de trabalharmos, a “relação aluno-aluno fomentada através de algumas estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas, tais como o trabalho em grupo” (Oliveira, 2015, p. 22). Para tal, a professora estagiária comunicou que já tinha escolhido os elementos constituintes dos grupos, uma vez que, o que se pretendia seria a formação de grupos heterogéneos, pois, segundo Oliveira (2015), no trabalho cooperativo, com a utilização de grupos heterogéneos, verifica-se um nível de interajuda maior. De imediato, a preocupação da turma foi em discordar do que havíamos escolhido, percebendo mais tarde que iriam trabalhar daquela forma e nada podiam fazer, e dividiu-se a turma em cinco grupos, cada um com quatro elementos. Interessava-nos, que o trabalho de grupo se desenvolve essencialmente a “liberdade a nível da aprendizagem, permitir aos alunos melhor aceitarem as regras, as opiniões dos seus colegas e mostrar a sua própria essência e é a partir desta que os alunos vão adquirir novos conhecimentos práticos e novas informações” (Oliveira, 2015, p. 22).

Explicamos que a tarefa de cada grupo passaria pela construção de um cartaz sobre medidas que devem ser tomadas para a proteção das plantas, nomeadamente em Portugal, e seria guardado e afixado na biblioteca da escola. Por decisão do professor cooperante, o cartaz seria avaliado qualitativamente. Salientamos que o sucesso do trabalho dependeria da interação dos elementos do grupo. Não se mostraram muito alegres com o comentário, uma vez que tinham por hábito trabalhar individualmente.

Para a construção do cartaz, os grupos reorganizaram-se nas mesas e a professora estagiária distribuiu-se alguns materiais, manuais, livros, uma cartolina e um guião de trabalho (Ver AnexoVIII). Recordamos que, primeiramente, deveriam pesquisar e estudar um pouco sobre o tema e, posteriormente, reunir essa informação e decidir qual deveriam escrever no cartaz.

No decorrer das pesquisas e do estudo do tema, tudo parecia funcionar normalmente. Posteriormente, quando chegou o momento de reunir e “passar a limpo” o

que haviam pesquisado, iniciaram-se os problemas. Reparamos que alguns elementos não estavam a cooperar com o seu grupo e solicitaram a intervenção da professora estagiária. Nestas situações o professor deve “apenas intervir quando lhe é pedido algum apoio para que o grupo encontre o seu rumo” (Oliveira, 2015, p.22). Na tentativa de solucionar o problema, tentamos primeiramente ouvir os alunos, surgindo os comentários: *Ele não está a recolher bem a informação e não queremos que escreva no cartaz; Temos de tirar a nota máxima; Professora ela quer escrever a cor de rosa e nós não queremos porque estava decidido que seria a verde; Professora já viu esta letra? Parece que está a subir a montanha;*

Na tentativa de resolver os problemas verificados, refletimos que, para que haja: “uma verdadeira aprendizagem cooperativa, é preciso ensinar aos alunos as competências sociais inerentes à mesma e incentivá-los a usá-las (...) devemos ensinar aos alunos competências ao nível da liderança, das decisões a tomar, da confiança, da comunicação e da gestão de conflitos (Johnson & Johnson, citado por Oliveira, 2015, p.30).

À medida que o tempo de aula foi passando, os problemas foram minimizados pelas intervenções da professora estagiária. Efetivamente, é importante que os alunos se respeitem mutuamente, que colaborem e cooperam entre si, independentemente das diferenças do ritmo das aprendizagens, da personalidade de cada e, que, acima de tudo, compreendem que são um grupo e todos trabalham para a mesma finalidade ou objetivos, que o sucesso resulta do trabalho em conjunto.

O tempo de aula não foi suficiente para a concretização e finalização dos cartazes, contudo, os alunos estavam extremamente motivados e sugeriram que deixássemos os cartazes (ainda em desenvolvimento), na biblioteca para o finalizarem nos seus tempos livres entre as aulas.

3.5. Experiência de ensino/aprendizagem da disciplina de matemática no 2.º CEB

A EEA de disciplina de matemática, no contexto de 2.º CEB, desenvolveu-se numa turma de 6.º ano, composta por vinte alunos, juntamente com a professora cooperante. Nos subtópicos seguintes, caracterizamos o contexto, descrevemos e refletimos sobre a nossa EEA, na disciplina de Ciências Naturais.

3.5.1. Caracterização do contexto

A nossa ação educativa foi desenvolvida, numa turma do 6.º ano de escolaridade, constituída por vinte alunos, nove do sexo feminino e onze do sexo masculino, com idades compreendidas entre os onze e treze anos, sendo que um aluno apresentava NEE.

As nossas observações iniciais sobre o grupo detetaram que se tratava de uma turma extremamente faladora, desmotivada, pouco empenhada e interessada na aprendizagem de conteúdos matemáticos. Era notória a falta de autoconfiança dos alunos em analisar, raciocinar e comunicar problemas matemáticos, especialmente, os problemas da vida real.

Efetivamente, a área disciplinar de Matemática foi-nos marcante e extremamente desafiadora. Tais factos se justificam: (1) por alguma diferença de perspetivas de ensino/aprendizagem relativamente à professora cooperante; (2) pelo desafio da própria turma; (3) por fim, e principalmente, pela dificuldade da professora estagiária em compreender a própria área científica em causa.

Inicialmente, olhamos para a Matemática como um problema que parecia não ter resolução. Os conteúdos do 6.º ano de escolaridade exigem uma preparação rigorosa e um conhecimento científico aprofundado. No entanto, percebemos que estávamos a olhar de forma errada para o “problema” e tentamos dar-lhe solução. A Matemática é para todos. É, antes de mais, um modo de pensar e todos têm a oportunidade de aprendê-la de um modo significativo.

Ao longo da nossa PES em Matemática, fomos alterando a nossa ideia inicial da turma, mantendo-se a característica “dos faladores”. Este foi o grupo que mais nos surpreendeu. Era incrível a interajuda, as relações e a cooperação entre eles. Reparamos ainda, no seu empenho, ainda que dentro das suas limitações, tentando dia após dia, melhorar não só os seus resultados, mas a sua prestação em contexto sala de aula. No que diz respeito à professora cooperante, como já foi referido anteriormente, tivemos algumas diferenças nas formas de estar e pensar em contexto sala de aula. Dadas as nossas dificuldades, procuramos obter um *feedback* sobre cada EEA, com o intuito de melhorar alguns aspetos, nomeadamente, os que diziam respeito ao conhecimento científico. O *feedback* retribuído nunca nos alarmou, pois, aparentemente, tudo parecia estar “bem” e sem razões para “nervosismos” ou “medos”. No final da nossa PES, obtivemos *feedbacks* completamente opostos aos referidos. Ser professor estagiário é ter oportunidade de desenvolver uma ação pedagógica juntamente, com um docente experiente que, nos

aconselhe, que nos faça crescer e aprender enquanto professores portadores de conhecimento científico, que nos demonstrem acima de tudo, as especificidades e responsabilidades de que é ser professor de Matemática no século XXI.

3.5.2. Descrição e reflexão da experiência de ensino/aprendizagem de Matemática

A EEA desenvolvida na disciplina de Matemática no 2.º CEB, tem um carácter exploratório e investigativo. Neste tipo de ensino exploratório, “a aprendizagem dos alunos dá possibilidade de trabalharem com tarefas matemáticas ricas e de poderem partilhar com os colegas e o professor as suas ideias (...) resultado da interação dos alunos com o conhecimento matemático, no contexto de uma certa atividade matemática, e também da interação com os outros (Oliveira, Menezes & Canavarro, 2013, p. 3). Assim sendo, o professor deve assegurar-se se os alunos compreendem o objetivo da tarefa, que se motivem e desafiem para o trabalho e que possuam todos os materiais necessários para a sua concretização.

O tema matemático insere-se na “Organização e tratamento de dados” e o subdomínio “Representação e tratamento de dados”. O Programa de Matemática de 2007 é claro ao afirmar que se deve “desenvolver nos alunos a capacidade de ler e interpretar dados organizados na forma de tabelas e gráficos assim como de os recolher, organizar e representar, com o fim de resolver problemas em contextos variados relacionados com o seu quotidiano” (Ponte, citado por Meireles, 2016, p. 53). Assim, desenvolvemos um projeto denominado de “Conhece os teus colegas”. A escolha do tema deveu-se ao facto dos alunos serem bastante curiosos uns em relação aos outros. O objetivo do projeto, além de levar os alunos a organizar e interpretar dados, foi a promoção da literacia estatista, ou seja, um “conjunto de conhecimentos, convicções, predisposições, hábitos mentais, capacidades de comunicação e habilidades que as pessoas precisam para lidar de maneira eficaz com situações envolvendo dados de natureza quantitativa e qualitativa que surgem na sua vida” (Martins & Ponte, 2010, p.7). A realização do projeto prolongou-se ao longo de várias aulas, uma vez que para este tipo de projetos é preciso tempo, que incluiu trabalho dentro e fora da sala de aula.

Seguindo as indicações de Martins e Ponte (2010), desenvolvemos o projeto e as investigações em quatro etapas: (i) formulação de questões e conceção de um plano de investigação, (ii) seleção das técnicas de recolha e recolha dos dados, (iii) representação e análise dos dados, e (iv) interpretação dos dados e formulação de conclusões (p.13). Iniciamos o projeto e a investigação, pela divisão da turma em cinco grupos constituídos

por quatro elementos. Os grupos foram previamente escolhidos pela professora estagiária, uma vez que era urgente a formação de grupos heterógenos, isto é, interação, cooperação e inter-ajuda, entre elementos os mais capazes com os elementos com mais dificuldades.

Os grupos devem ser heterogêneos e formados casualmente uma vez que, os grupos homogêneos são possíveis de realizar, mas, somente, quando se pretende adquirir certas competências que não estão ao alcance de todos os alunos. Verificamos que a maioria da turma estava satisfeita, os alunos não criaram grandes entreves ou conflitos. Isto justifica-se porque se auto- apelidavam de “turma unida”. Feita a divisão dos grupos, os alunos organizaram-se e explicamos as tarefas a desenvolver, entregando os guiões de trabalho (ver Anexo IX), para cada grupo, onde cada um, teria de analisar diferentes variáveis, ou seja, questões diferentes em estudo, com o tema “Conhece os teus colegas de turma”, cujas questões em estudo foram: O número de animais de estimação; Em que mês do ano é o teu aniversário? ; Qual o teu passatempo favorito; Equipa de futebol preferida; Número de vezes que foste ao museu.

A recolha de dados foi efetuada pelos próprios alunos, embora, a professora cooperante nos alertasse para o barulho e confusão que poderia surgir, mas através do dialogo, concluímos que esta etapa é deveras importante para os alunos, porque “não só a sua familiaridade com a informação aumenta, como pode ser maior a sua motivação” (Martins & Ponte, 2010, p.13).

Na análise e tratamento dos dados, os discentes representaram-nos em tabelas de frequências absolutas e relativas e, posteriormente, selecionaram o gráfico que mais se adequava à organização dos dados. Neste momento, assim como em todos os outros, a professora estagiária circulou e verificou que os grupos estavam a discutir e a refletir qual seria o melhor gráfico, sendo notória a disparidade de ideias entre os elementos do grupo.

No que diz respeito à descrição, análise e interpretação, recorremos à moda, média e à amplitude do conjunto de dados. Para a concretização desta etapa e a pedido dos alunos que mostraram dificuldades em compreender os conceitos de moda e média aritmética, precisamos de relembrá-los. Propusemos que abrissem o manual escolar, no sentido de os familiarizar e relacionar com o conhecimento, fazendo, por fim, o registo no caderno diário. Durante a concretização desta etapa, circulamos pelos grupos, encorajando-os e incentivando-os, através de comentários positivos.

Para finalizar, pedimos aos grupos que apresentassem as suas conclusões à turma. Infelizmente, o tempo era escasso e nem todos conseguiram cumprir a tarefa, por isso, tivemos de avançar.

Daniela: *Ui professora, vamos mesmo apresentar?*

Professora estagiária: *Sim, claro. Quero ver o excelente trabalho que fizeram, além disso, quero que concluam sobre ele.*

Pedro: *Nunca fizemos uma apresentação em Matemática.*

Jéssica: *Vai ser uma estreia.*

(NC:14/03/2016)

A estratégia que utilizamos permite uma maior:

familiaridade com a informação aumenta, como pode ser maior a sua motivação para construírem a sua “história”, representando-a de maneiras diferentes, extraindo conclusões e fazendo previsões (...) possibilitando aos alunos abordar problemas que os afetam, propor soluções e sentir a utilidade do seu trabalho (Martins & Ponte, 2010, p.14).

No momento de concluir constatamos que os alunos revelaram dificuldades, solicitando o auxílio da professora estagiária, além disso revelaram sentir dificuldades na literacia estatística, portanto, na capacidade de compreender e usar o pensamento estatístico e o raciocínio estatístico, pelo que se impõe uma discussão destes conceitos.

Assim, foi uma atividade enriquecedora pois, apesar das dificuldades, os alunos trabalharam a literacia estatística e o raciocínio estatístico, e sentiram-se motivados para realizar e concretizar o projeto e a investigação, dado que nunca o tinham feito anteriormente.

Capítulo IV. Resultados e principais conclusões do estudo

No presente capítulo, serão apresentados os resultados das entrevistas realizadas aos professores cooperantes do 1.º CEB e do português no 2.º CEB. O objetivo passava por recolher dados sobre as concepções dos professores acerca da utilização da música como estratégia de ensino/aprendizagem e, principalmente, se utilizavam nas suas práticas.

Na verdade, interessava-nos ter uma entrevista com “docentes, investigadores especializados e peritos no domínio de investigação implicado pela pergunta de partida (...) podem também ajudar-nos a melhorar o nosso conhecimento” (Quivy & Campenhout, 1998, p. 71).

4.1. Conclusões

Com a realização deste estudo foi possível obter respostas e resultados relevantes para o nosso estudo, nomeadamente, para a questão-problema.

Quanto aos professores apesar de um ter assumido que raramente utilizou a música, reconheceu a sua importância, uma vez que, presenciou os seus benefícios com a PES desenvolvida por nós. Na sua generalidade, reconheceram que a música favorece o ensino/aprendizagem, principalmente, no desenvolvimento cognitivo, psicomotor e socioafetivo, realçando os aspetos da memorização, motivação, libertação de emoções cooperação e colaboração entre as crianças.

Na área disciplinar do Português, podemos concluir que os professores utilizam a letra das músicas para trabalhar sobretudo a Poesia, explicando a sua conexão devido à característica da musicalidade e ritmo. Em suma, podemos dizer que os docentes, reconhecem a música como uma estratégia de ensino/aprendizagem a adotar em contexto sala de aula, devido aos seus benefícios.

No que diz respeito aos alunos, decidimos não aplicar inquéritos por questionário, dada a especificidade da nossa questão/problema. Interessava-nos analisar as reações face à questão em estudo, bem como comentários proferidos pelos alunos. Dessa forma, à medida que fomos desenvolvendo a nossa PES e, nomeadamente, EEA tendo como base a música/letra no processo de ensino/aprendizagem, foram surgindo comentários que consideramos extramente importantes. Sempre valorizamos a opinião dos alunos, para nós ele é o centro do processo de ensino/aprendizagem. Face às reações e comentários

das crianças concluímos que, sempre se mostraram motivadas para realizar as atividades propostas, sendo notório, especialmente, na área disciplinar do Português. Tal justificase pelas músicas que levamos e pelos grupos que as cantavam. A receptividade e o entusiasmo com que aderiam à interpretação, análise e desafios foi absolutamente notável, dado que estávamos efetivamente a trabalhar de uma forma como nunca tinha sido feito o antes.

Considerações finais

Neste último ponto, pretendemos refletir sobre a PES, em contexto do 1.º e 2.º CEB. Atentas a um dos objetivos da PES, pretendemos obter uma resposta para a questão em estudo: *Qual a importância do uso da música como estratégia de ensino/aprendizagem (incidindo na área curricular do Português) nos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico?* Desta forma, e para podermos dar uma resposta, passamos por uma fase experimental muito breve, na Iniciação à Prática profissional, na Licenciatura. Já no Mestrado e na PES, procuramos a obtenção de apreciações, relativas ao nosso tema, com os diversos docentes que nos acompanhavam no nosso percurso. É de salientar que esta etapa final nos permitiu o confronto das teorias didáticas com a prática dos contextos, facilitando a nossa preparação para a vida profissional futura.

Ao longo da nossa PES, procuramos realizar e concretizar aprendizagens ativas, ou seja, “aprendizagem que é iniciada pelo sujeito que aprende, no sentido de que executada pela pessoa que aprende, em vez de lhe ser apenas “passada” ou “transmitida” (Hohmann, Banet & Weikart, 1979, p.171), possibilitando a interação com algo tão presente, nas diferentes fases e momentos, na vida de todos nós, trabalhando no campo das emoções, sensibilidades e sentimentos, e atendendo às especificidades de cada um. Foi-nos possível verificar que havia uma maior entrega, motivação e predisposição para realizar as atividades, quando se ouvia música na sala de aula.

É importante referir que trabalhamos a música sempre que nos foi possível, atendendo às especificidades de cada um dos contextos e aos programas educativos. Observamos, ainda, que muitos docentes não conseguiam concretizar atividades e aprendizagens ativas, devido ao que consideravam “falta de tempo” e “cumprimento dos programas educativos”, contudo, concluímos que tanto os professores do 1.º CEB como do 2.º CEB, utilizam a música como estratégia de ensino/aprendizagem, sempre que lhes é possível, sendo recorrente na área disciplinar do Português.

No momento de organizar e planear as EEA, tínhamos por hábito questionar-nos: *Como vamos lecionar este conteúdo? Que caminho percorrer? Será esta estratégia a mais adequada? E se não conseguirmos cumprir a planificação?* De forma, a obter respostas para as nossas questões urgentes, procuramos o auxílio dos nossos professores cooperantes e supervisores, consultamos os programas oficiais do Ministério da Educação e posteriormente, procedemos à seleção do que pretendíamos ensinar, atendo e respeitando as necessidades dos nossos alunos.

Percebemos, hoje, que ficou muito por fazer, aprender, investigar e refletir. Estamos conscientes que em diversos momentos da nossa prática pedagógica deveríamos, provavelmente, ter proporcionado outras aprendizagens, principalmente, no momento de tirar partido dos conhecimentos prévios das crianças, uma vez que esses conhecimentos constituem “ferramentas de assimilação que a Criança põe em ação ao estabelecer significados sobre a informação escolar para poder reconstruí-la conceitualmente” (Cohen, 2005, p.13). Contudo, o nosso percurso profissional está apenas a começar. Estabelecemos o compromisso de uma aprendizagem ao longo da nossa vida, com o objetivo de melhorar as nossas práticas pedagógicas. De facto,” com a informação acessível a todos, é preciso que o professor esteja sempre atualizado” (Alfredo, citado por Pessoa, 2016). Desenvolvemos uma investigação sobre a nossa prática, em que a música e a sua letra, assumiram um lugar de destaque nas nossas experiências de ensino/aprendizagem, procurando observar e compreender as reações dos alunos face às intervenções que proporcionamos. Tendo em vista a Criança, e somente a ela, procuramos que desfrutasse no momento de apreender. Por isso, questionamo-nos várias vezes: *como reagirão as crianças à estratégia da música? Será que vão apreender? Será que vão cantar sem retirar o essencial dela? E se não funcionar?* O medo de falhar não é algo que só nos pode atingir a nós. É, pelo contrário, bastante comum a todos os mortais, mas a necessidade e a preocupação em proporcionar experiências que possam ajudar a potencializar as suas características pessoais e sociais, mais concretamente, o seu tipo específico de inteligência, assumiu um lugar primordial.

Deste o primeiro momento que as nossas crianças contactaram com a música, para as finalidades já especificadas, constatamos que a sua motivação, empenho, cooperação, participação, bem como a sua sensibilidade, imaginação, criatividade e sociabilização, foram-se desenvolvendo gradualmente, especialmente no 1.º CEB, uma vez que conseguimos acompanhar mais de perto esse desenvolvimento, dado o nosso tempo de PES. Especialmente, nestas idades é importante o “desenvolvimento da expressão motora, artística, musical, da sensibilidade estética (...) é importante existirem atividades de enriquecimento curricular que permitam à Criança vivenciar outras situações” (Leite, citado por Baptista, 2012, p.10).

A prática permitiu-nos validar que trabalhar devidamente com plano em que a música é uma estratégia de ensino/aprendizagem é uma mais valia, desde que, esses planos estejam bem elaborados. Salientamos a importância da recolha dos dados, que nos forneceram dados concretos para a resposta questão/problema.

Por fim, no decorrer da nossa prática pedagógica, observamos modelos de professores diferentes e turmas com características distintas. As nossas crianças ou os “nossos meninos”, como carinhosamente os apelidávamos, foram uma preciosa ajuda para o nosso desenvolvimento profissional. “Ser professor é aprender com os alunos, porque eles têm muito a ensinar. Os alunos, apesar de não perceberem, contribuem muito para a nossa formação” (Pessoa, 2016). Conscientes “das condições de uma tensão entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a ação, permite a consolidação de uma conduta moral e a realização de uma humanização cada vez mais consequente” (Reimão citado por Tralha, 2012, p.3). De facto, a música contribuiu para que conseguíssemos proporcionar EEA tendo como foco a formação do “ser”- “educar é também um compromisso humano, o mais humano e o mais humanizado de todos. Esta humanização implica valores; são eles que determinam e orientam as finalidades da educação, obrigando-a a configurar-se como um permanente projeto em superação”.

A PES permitiu-nos crescer a vários níveis, desde o pessoal até ao profissional, adotando uma postura reflexiva e crítica perante as situações que foram surgindo. Tal como refere, Alarcão e Tavares citado por Tralha (2012), a abordagem reflexiva, de natureza construtiva, assenta na consciência da imprevisibilidade dos contextos de ação profissional e na compreensão da atividade profissional como atuação inteligente e flexível, situada e recreativa. Hoje, conscientes dos desafios do que é ser professor, acreditamos que, a PES contribuiu para que dessemos os primeiros passos, de uma longa caminhada que já se avizinha.

Referencias bibliográficas

Abrantes, P., Oliveira, I., & Serrazina, L. (1999). *A matemática na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Afonso, F. (2012). *Prática do Ensino Supervisionada em Ensino do 1º. e 2º. Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Bragança- Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.

Almeida, F., Betti, L., & Silva, D. (2013). A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança. *Revista Interação*, (2), pp.1-20

Almeida, F., Betti, L., & Silva, D. (2013). *A importância da música para o desenvolvimento cognitivo da criança*.

Andrade, A. (2012). *A música como instrumento facilitador da aprendizagem na educação infantil*. Projeto de licenciatura, Universidade Estadual da Paraíba, Paraíba, Brasil.

Banet, B., Hohmann, M., & Weikart, P. (1979). *A criança em ação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbosa, A. (2012). *A música como instrumento lúdico de transformação*. Acedido a 11 de agosto de 2017, em <https://pt.slideshare.net/AparecidaBarbosa/a-msica-comoinstrumento-lidico-de-transformao>.

Barbosa, A. (2012). *A relação e a comunicação interpessoais entre o supervisor pedagógico e o aluno estagiário*. Relatório de estágio final. Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa, Portugal.

Barbosa, P. (2013). *Prática do Ensino Supervisionada em Ensino do 1º. e 2º. Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio final. Instituto Politécnico de Bragança- Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.

Barros, C., Bonatto, A., Gemeli, R., & Lopes, T. (2012). *Interdisciplinaridade no ambiente escolar*. Acedido a 4 de setembro de 2017, em <http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2414/501>.

- Barros, O. & José H. (2009). O professor segundo o “diário” de sebastião da gama. *Imprensa da universidade de Coimbra*, 43(2), 1-16. http://dx.doi.org/10.14195/1647-8614_43-2_11.
- Bastos, G., Cabral, A., Dias, A., Mota, I., Pinto, M., Reis, C., & Segura, J. (2009).
- Bastos, J. (2016). *A música como recurso didático em aulas de Português e de Latim*. Dissertação de mestrado. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Becker, V. (2006). *A música na escola: uma estratégia pedagógica*. Projeto de especialização. Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
- Bernardino, Â. (2003). *A influência do ambiente escolar no desenvolvimento da personalidade: Escola, agente modificador do comportamento infantil*. Projeto de pós-graduação. Universidade Cândido Mendes.
- Bernardino, Â. (2003). *A influência do ambiente escolar no desenvolvimento da personalidade: escola, agente modificador do comportamento infantil*. Universidade Cândido Mendes, Rio de Janeiro, Brasil.
- Bodgan, R. & Biklen, S., (1994). *Investigação qualitativa em educação* (1.^a ed.). Porto: Porto Editora.
- Bolívar, A., Caride, J., Pinto, F., Rubal, X., Trillo, F., & Zabaza M. (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bonato, D. (2014). *A utilização da música como método de aprendizagem de língua inglesa*. [Monografia de especialização]. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Brasil.
- Borrás, L. (2011). *Os docentes do 1º. e do 2º. ciclo do ensino básico: recursos e técnicas para a formação no séc.XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Breda, A., Menezes, L., Oliveira, P., Serrazina, L. & Sousa, H. (2011). *Geometria e medida no ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Brissoli, M. (2014). Desenvolvimento da personalidade da criança: O papel da educação infantil. *Psicologia em Estudo*, 19(4), 587-597. <http://dx.doi.org/10.1590/141373722163602>

Brocardo, J., Ponte, J., Veia, L. (2014). *Uma tarefa de investigação em organização e tratamento de dados no 1.º ciclo: Realização da tarefa e reflexão da professora*. Acedido a 8 de novembro de 2017, em http://www.apm.pt/files/_P14_53436277c25a2.pdf

Cabral, M. (2006). *A utilização de jogos no ensino de matemática*. Projeto de licenciatura. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Caiado, E. (s/d). *A importância da música no processo de ensino-aprendizagem*. Acedido a 28 de setembro de 2017, em http://educador.brasilecola.uol.com.br/sugestoes_paisprofessores/a_importancia_musica_no_processo_ensinoaprendizagem.htm.

Caiuby, S., & Hikiji, R. (2006). *A música e o risco: etnografia da performance de crianças e jovens*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

Campenhoudt, L., & Quivy, R. (1998). *Manual de investigação em Ciências Sociais*. (2.ª ed.). Lisboa: Porto Editora.

Campos, A. (2012). *1.º ano: uma nova etapa!* Acedido a 19 de outubro de 2017, em <http://www.educare.pt/opinioao/artigo/ver/?id=12330&langid=1>.

Canavarro, A., Oliveira, H., & Menezes, L. (2013). Conceptualizando o ensino exploratório da Matemática: Contributos da prática de uma professora do 3.º ciclo para a elaboração de um quadro de referência. *Quadrante*, 12 (2), 1-26.

Cardoso, A. (2013). *O ensino especializado da música como promotor da aprendizagem*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Coimbra, Coimbra.

Cardoso, M. (2011). *Necessidades Educativas Especiais no Ensino Básico: Perspetivas dos Professores*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Superior de Educação e Ciências, Lisboa.

Carraro, G. (2011). *Música e educação, o contrabaixo e a bossa-nova: Uma perspetiva histórica e prática*. Acedido a 17 de agosto de 2017, em https://books.google.pt/books?id=PbEYfusScG8C&pg=PA23&lpg=PA23&dq=rousseau+pedagogia+musical&source=bl&ots=IVSlbZlkB6&sig=SGrUtJxUXxEGTCV9ttDPnz_WiUs&hl=ptPT&sa=X&ved=0ahUKEwjIkMKYmtLVAhVJPhQKHZUXAGcQ6AEIVjAI#v=onepage&q&f=false.

Carvalho, I. (2015). *A música no ensino da História*. Relatório de estágio final. Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.

Cervera, J., Fernández, H., & Fuentes, P. (1997). *Enciclopédia de Educação Infantil: Recursos para o desenvolvimento do currículo escolar*. Rio de Mouro: Nova Presença.

Coelho, S., Moreira, A., & Santos, H. (2014). A música na sala de aula- a música como recurso didático. *UNISANTA humanitas*, 3(1), 41-61.

Cordeiro, R. (2016). A importância dos limites! Acedido a 10 de novembro de 2017, em <http://www.paisefilhos.pt/index.php/familia/educacao/8548-a-importancia-dos-limites>.

Correia, A. (2016). *Prática do Ensino Supervisionada em Ensino do 1º. e 2º. Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Bragança- Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.

Correia, M. (2009). A observação participante enquanto técnica de investigação. *Pensar Enfermagem*, 13(2), pp. 30-36

Costa, C. (2013). *Ser professor- ensinar e aprender com sentido*. Relatório de estágio final. Universidade do Porto, Porto.

Costa, R., Daniel, R., Lima, R., Natividade, N., & Silva, N. (2005). *Música em sala de aula*. Projeto de licenciatura. Brasil: Centro Universitário de Brasília.

Daher, C., Melo, F., Nima G., Oliveira, A. & Souza, M. (2002). A música no ensino de língua portuguesa. *Publicatio UEPG*, 10(1), 73-84.

Duarte, R., Elsenberg, Z., & Garcez, A. (2011). Produção e análise de videogravações em pesquisas qualitativas. *Educação e Pesquisa*, 37(2), 249-262.

Ferreira, C. (2014). A presença da cópia na escola: Estratégia para ensinar ou ritual mecânico? Acedido a 28 de outubro de 2017, em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/a-presenca-da-copia-na-escola-estrategia-para-ensinar-ou-ritual-mecanico/55658>.

Ferreira, F., & Silva, E. (2015, agosto). O estudo de caso, a observação e a entrevista nas pesquisas em educação. *Comunicação apresentada no Colóquio Internacional Educação, Cidadania e Exclusão*. Brasil.

Fiscarelli, R. (2006). *Material didático e prática docente*. Acedido a 2 de novembro de 2017, em <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/454/333>.

Froissart, A. (1976). *Como a criança aprende a ler*. Lisboa: Editorial Aster.

Gardner, H. (1993). *Frames of mind: the Theory of Multiples Intelligences* (2.^a ed.). Londres: Fontana Press.

Gaspar, R., Prado, E., & S., M. (2012, setembro). O ensino do conceito de ângulos: Uma experiência da utilização de jogos para a aprendizagem dos estudantes da 6^a série do ensino fundamental. *III simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia*. Ponta Grossa.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O inquérito- Teoria e Prática*. (4.^a ed.). Oeiras: Celta Editora.

Gois, P. (2012, setembro). A utilização da música nas aulas de história com os alunos do 8º ano. *V Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade*. Brasil.

Gomes, A., Cavacas, F., Leitão, I., Casteleiro, J. M., Martins, M. A., Ribeiro, M. A., Ferreira, M. J. & Grilo, M. J. (1991). *Guia do professor de língua portuguesa (I vol.)* – 1.º nível, Serviço de Educação. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M., Weikart, D. (1997). *Educar a criança, fundação Calouste Gulbenkian*. Lisboa

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2011/Arte/Artigos/moniqueartigo.pdf

IAB. (2016). *Quatro práticas que devem ser retomadas para uma plena alfabetização*. Acedido a 1 de novembro de 2017, em <http://blog.andi.org.br/quatro-praticas-que-devem-ser-retomadas-para-uma-plena-alfabetizacao>.

Justino, M. (2006). O manual escolar no quadro da história Cultural: Para uma historiografia do manual escolar em Portugal. *Sísifo: Revista de Ciências da Educação*, 1, pp. 5-14.

Lafortune, L., & Pierre, L. (1996). *A afetividade e a metacognição na sala de aula*. Lisboa: Instituto Piaget.

Leite, C. (2014). *Aprendizagem ativa- a criança como aprendiz ativa na descoberta do mundo*. Relatório de estágio final. Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto, Portugal.

Leite, J. (2016). *Metodologias de Investigação de Elaboração de Trabalhos* (1.^a ed.). Bragança: s.n.

Lopes, L. (2006). *Os saberes da experiência do professor e suas implicações na prática pedagógica*. Acedido a 10 de outubro de 2017, em http://www.afirse.com/archives/cd11/GT%2006%20%20POL%C3%8DTICAS%20E%20PR%C3%81TICAS%20DE%20FORMA%C3%87%C3%83O%20DE%20PROFESSORES/24_OS%20SABERES%20DA%20EXPERIENCIA%20DO%20PROFESSOR.pdf.

M, Dias., S, Lima., M, Cecília. et al. (1999). A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. *Revista gaúcha de Enfermagem*, 20, 130-142.

Machado, A. (2010). *A importância do trabalho coletivo para o desenvolvimento da criança*. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Projeto de Licenciatura.

Martins, C., & Silva, A. (2011). A importância da poesia na infância. Acedido a 24 de outubro de 2017, em <http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-da-poesia-nainfancia/74857/>.

Martins, M., & Ponte, J. (2011). *Organização tratamento de dados*. Lisboa: Ministério da Educação.

Martins, N., & S, D. (2011). A música como instrumento essencial para aprendizagem. *Revista EnsiQlopédia*, 9(1), 16-22.

Martins, R. (2015). *Qual a importância de escutar o que os alunos têm a dizer*. Acedido a 19 de outubro de 2017, em <https://www.qinetwork.com.br/qual-a-importancia-deescutar-o-que-os-alunos-tem-a-dizer/>.

Martins, V. (2006). *Avaliação do valor educativo de um software de elaboração de partituras: um estudo de caso com o programa Finale no 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Matos, J. (2016). *Prática do Ensino Supervisionada em Ensino do 1º e 2º Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Bragança- Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.

Medeiros, C. (2013). *A música como recurso lúdico para aprender*. Dissertação de Mestrado. Açores: Universidade dos Açores.

Meireles, S. (2016). *Prática do Ensino Supervisionada em Ensino do 1º. e 2º. Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Bragança- Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.

Menezes, L. (2009). O aprendizado do trabalho em grupo. Acedido a 25 de outubro de 2017, em <https://novaescola.org.br/conteudo/605/o-aprendizado-do-trabalho-em-grupo>.

Ministério da Educação. (2015). *Organização Curricular e programas para Expressão e Educação: Físico-Motora, musical, Dramática e plástica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2015). *Programas e Metas Curriculares: Matemática do ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Miranda, M. (2015). *Registo de aula: como, quando, onde e por que fazer?* Acedido a 7 de novembro de 2017, em <http://rede.novaescolaclub.org.br/grupo/registo-de-aulacomo-quando-onde-e-por-que-fazer>.

Nandi. (2008). *Projeto: Música na sala de aula*. Acedido a 25 de outubro de 2017, em <http://musicanasaladeaula2008.blogspot.pt/2008/08/apresentao.html>.

Nogueira, M. (2011). *A música e o desenvolvimento da criança*. Acedido a 3 de setembro de 2017, em

Nunes, N. (2012). O ensino de poesia na sala de aula. Acedido a 24 de outubro de 2017, em <http://www.webartigos.com/artigos/o-ensino-de-poesia-na-sala-de-aula/99936/>.

Oliveira, Â. (2015). *A aprendizagem Cooperativa no ensino-aprendizagem de História e Geografia no 3º. ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. Relatório de estágio final. Universidade dos Açores, Açores, Portugal.

Oliveira, E., & Silva, R. (1981). *As possibilidades do uso do vídeo como recurso de aprendizagem em salas de aula do 5.º ano*. Acedido a 6 de novembro de 2017, em http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/artigos/videos/Pereira_Oliveira.pdf.

Oliveira, I., & Serrazina, L. (2002). A reflexão e o professor como investigador. *GTI (Org), Refletir e investigar sobre a prática profissional*. pp. 29-42

Oliveira, J. (2001). Entrevistas. Acedido a 10 de outubro de 2017, em <http://w3.ualg.pt/~jvo/ep/entre.pdf>.

Oliveira, M., & Silva, C. (2013). *A música como recurso didático no desenvolvimento infantil da criança na pré-escola*. Projeto de licenciatura. Faculdades integradas, Brasília, Brasil.

Oliveira, N. (2017). *A importância do estímulo para aprendizagem*. Acedido a 27 de agosto de 2017, em <http://www.jornaltotal.com.br/2017/08/a-importancia-do-estimulopara.html>.

Olmedo, M. (2009). Aspectos estéticos da música segundo as leituras dos livros “estética musical” de Carl Dahlhaus, “estética musical” de Enrico Fubini e “belo musical” de Eduard Hanslick. *ANAIIS do SEFIM- Interdisciplinar de Música, Filosofia e Educação*, 1 (1), 579-588.

Parejo, L. (2003). *Cartografia*. Acedido a 6 de novembro de 2017, em <https://educacao.uol.com.br/planos-de-aula/fundamental/geografia-cartografia.htm>

Pedro, R. (2011). *Relatório da prática de Ensino Supervisionada: Conexões entre a Música e a Língua Portuguesa- Um estudo de Caso com Crianças do 2.º ano de escolaridade*. Relatório de mestrado final. Instituto Politécnico de Leiria, Leiria, Portugal.

Pereira, L., & Régis, L. (2014). *Música e poesia em sala de aula: Uma proposta de sequência didática*. Acedido a 21 de outubro de 2017, em http://www.editorarealize.com.br/revistas/enlije/trabalhos/Modalidade_1datahora_21_05_2014_10_08_19_idinscrito_351_ec7407d33e42d7107461439c29d1567c.pdf.

Ponte, J. (2002). Investigar a nossa própria prática. *GTI (Org), Refletir e investigar sobre a prática profissional* pp. 5-28

Portal da Educação. (2013). Professores es os registos em sala de aula. Acedido a 7 de novembro de 2017, em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/professores-e-osregistros-em-sala-de-aula/42539#ixzz3nKPwrUnj>.

Programa de Português do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação.

Rebocho, I. (2012). *Prática do Ensino da Educação Musical na Educação Pré-Escolar*. Dissertação de Mestrado. Instituto Politécnico de Beja, Beja, Portugal.

Relvas, M. (2009). O lugar da música no ensino básico: música para todos. *De pequenino se trilha o caminho*. Congresso do 1º. Ciclo, Porto.

Ribeiro, A. (s.d). *Partes de um rio*. Acedido a 1 de novembro de 2017, em <http://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/partes-um-rio.htm>.

Ribeiro, J. (2016). *O papel da história para (In)Formar*. Relatório de estágio final. Instituto Politécnico de Coimbra, Coimbra, Portugal.

Ribeiro, Soares, Vilhena et al. (2012). Qualidade de vida no ambiente escolar como componente da formação do cidadão: Desejos e carências no espaço físico. *Monografias Ambientais*, 8 (8), 1850-1857. <http://dx.doi.org/10.5902/223613086192>

Rocha, S., & Sousa, S. (2015). *O professor experiente e a formação do formador: Algumas considerações*. Acedido a 28 de outubro em, http://200.145.6.217/proceedings_arquivos/ArtigosCongressoEducadores/6427.pdf.

Rodrigues, F. (2012). *Prática do Ensino Supervisionada em Ensino do 1º. e 2º. Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Bragança- Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.

Santos, M. (2013). *A importância da Friedrich Froebel para a educação infantil*. Acedido a 11 de agosto de 2017, em <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/4243695>.

Shutterstock, (2015). *Confira a maneira correta de usar o PowerPoint em sala de aula*.

Silva, A. (2012). *Expressão Plástica no 1º. Ciclo- Importância e Repercussão na Educação da Criança*. (Dissertação de Mestrado). Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Viana do Castelo.

Silva, D. (2016). A música na escola e seu papel pedagógico na educação infantil. *Revista Even Pedagóg*, 7(2), 359-370.

Silva, L. (2011). A importância da educação de valores para a formação moral do indivíduo. Acedido a 25 de outubro de 2017, em <http://www.webartigos.com/artigos/aimportancia-da-educacao-de-valores-para-a-formacao-moral-do-individuo/61865/>.

Simões, A. (1997). Incentivar métodos de estudo. Acedido a 24 de outubro de 2017, em <http://www.prof2000.pt/users/folhalcino/formar/incentiv/incmetestud.html>.

Skalski, T. (2010). *A importância da música nos anos iniciais*. Projeto de licenciatura. Brasil: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Sol, P. (2016). *A importância da Planificação das Atividades Letivas*. Acedido a 20 de outubro de 2017, em <http://200pedrogloria.blogspot.pt/2016/06/a-importancia-daplanificacao-das.html>.

Sousa, M. (2015). *Prática do Ensino Supervisionada em Ensino do 1º. e 2º. Ciclo do Ensino Básico*. Relatório de estágio. Instituto Politécnico de Bragança- Escola Superior de Educação, Bragança, Portugal.

Vasconcelos, A. (2006). *Ensino da música 1º. ciclo do ensino básico: orientações programáticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

Vaz, B. (2014). *A importância do manual escolar para o professor e alunos de Geografia e de História no 3ºCiclo*. Relatório de estágio final. Universidade Nova de Lisboa- Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa, Portugal.

Anexos

Anexo I- Guião de entrevista

i)Entrevista realizada aos professores

(Apurar elementos a constar no relatório final de estágio)

1. Que idade tem?
2. Onde se encontra a trabalhar atualmente?
3. Quantos anos de serviço tem?
4. As crianças com quem trabalha têm que idades?
5. Costuma promover atividades com música, em contexto sala de aula? E com crianças com NEE?
6. Quais são as estratégias/atividades que desenvolve no âmbito da música com os seus alunos? Quanto tempo dedica a essas estratégias/atividades? E o impacto nas crianças?
7. Nas escolas nas quais tem trabalhado, já encontrou alguma barreira ou limitações, que o impedisse de usar a música em contexto pedagógico?
8. Acha que a música favorece as aprendizagens das crianças no ponto de vista cognitivo, psicomotor e socio-afetivo?
9. Acha importante trabalhar as diferentes áreas curriculares com base na música?
10. Relativamente à PES, considerou que as estratégias que utilizamos no âmbito da música foram adequadas?

Anexo II- Letra da música “Por ti tanto”, dos Azeitonas.

Por ti Tanto

Mais de cem mil flores
de mil cheiros, de mil
cores eu colhi (só por ser
por ti).

Mais de mil refrões de
centenas de canções eu
escrevi (só por ser por ti).

Por ti semeio a brisa e
colho tempestade
dou-te reste-as de
ilusão e tu devolves a
verdade.

Por ti tanto, por ti
tudo já não sei o que
fazer já me sinto
enlouquecer.

Por ti tanto, por ti
tudo já não sei o que
fazer já me sinto
enlouquecer

Esgoto a poesia e
desbravo a maresia
por ti (só por ser por
ti).

Tantas as agruras e
incontáveis torturas eu
sofri (só por ser por ti).

Por ti semeio a brisa e
colho tempestade
dou-te resteas de
ilusão e tu devolves a
verdade.



Por ti tanto, por ti
tudo já não sei o que
fazer já me sinto
enlouquecer.

Anexo III- Correção das rimas encontradas na música “Por ti tanto”, dos Azeitonas.

Correção

Mais de cem mil flores
de mil cheiros, de mil cores
eu colhi (só por ser por ti),

Mais de mil refrões
de centenas de canções
eu escrevi (só por ser por ti).

Por ti semeio a brisa
e colho tempestade
dou-te restas de ilusão
e tu devolves a verdade.

Por ti tanto, por ti tudo
já não sei o que fazer
já me sinto enlouquecer.

Por ti tanto, por ti tudo
já não sei o que fazer
já me sinto enlouquecer.

Esgoto a poesia
e desbravo a maresia
por ti (só por ser por ti).

Tantas as agruras
e incontáveis torturas
eu sofri (só por ser por ti)

Por ti semeio a brisa
e colho tempestade
dou-te restas de ilusão
e tu devolves a verdade.

Por ti tanto, por ti tudo
já não sei o que fazer
já me sinto enlouquecer

por ti tanto, por ti tudo
já não sei o que fazer
já me sinto enlouquecer.

Nadei contra a corrente
afoguei-me em aguardente
por ti, só por ser por ti.

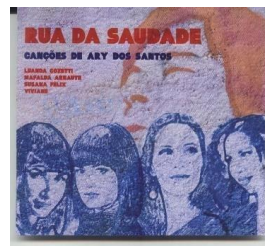
Mais de dois mil contos
sem direito a descontos
eu perdi, só por ser por ti.

Por ti tanto, por ti tudo
já não sei o que fazer
já me sinto enlouquecer.

Por ti tanto, por ti tudo
já não sei o que fazer
já me sinto enlouquecer.

Anexo IV- Letra da música “O Natal é Quando o Homem Quiser”, da Rua da Saudade, escrita por Ary dos Santos.

O Natal é Quando o Homem Quiser



Tu que dormes à noite na calçada de relento
Numa cama de chuva com lençóis feitos de vento
Tu que tens o Natal da solidão, do sofrimento
És meu irmão, amigo, és meu irmão.

E ti que dormes só no pesadelo do ciúme
Numa cama de raiva com lençóis feito de lume
E sofres o Natal da solidão sem um queixume
És meu irmão, amigo, és meu irmão.

Natal é em dezembro
Mas em maio pode ser
Natal é em setembro
É quando o homem quiser
Natal é quando nasce uma vida a amanhecer
Natal é sempre o fruto que há no ventre da Mulher.

Tu que inventas ternura e brinquedos para dar
Tu que inventas bonecas e comboios de luar E
mentes ao teu filho por não os poderes comprar
És meu irmão, amigo, és meu irmão.

E tu que vês na montra a tua fome que eu não sei
Fatias de tristeza em cada alegre bolo-rei
Poes um sabor amargo em cada doce que eu comprei
És meu irmão, amigo, és meu irmão.

Natal é em dezembro
Mas em maio pode ser

Natal é em setembro

É quando o homem quiser

Natal é quando nasce uma vida a amanhecer

Natal é sempre o fruto que há no ventre da Mulher.

Anexo V- Transcrição do “Hino de turma”.

Hino de Turma

Somos do CE9.

Da sala sete.

Contamos com vinte alunos muito sabichões.

Vamos mostrar a toda a escola que sabemos o que estamos a cantar.

Estudando.

(Estudando)

Estudando.

(Estudando)

De noite e de dia com esta agonia, lendo e sublinhando.

Aprendendo.

(Aprendendo)

Aprendendo.

(Aprendendo)

A conversa a chamar e nós a marrar.

Com Português e Matemática.

E também Estudo do Meio.

Com Expressões pelo meio.

Tudo isso todos os

dias. Nós aguentamos

mais. (Nós

aguentamos mais)

Com esta filosofia.

A nossa cabeça atrofia.

Não aguentamos mais.

Não aguentamos mais.

Refrão

Durante quatro anos.
Estudamos por vós.
Choramos por vós.
Vivemos por vós.
Disciplinas loucas.
Durante quatro anos.
Estudamos por vós.
Choramos por vós.
Vivemos por vós.
Disciplinas loucas.
(Disciplinas loucas)

Ooh ooh ooh ooh ooh.

As portas vão abrir-se numa outra dimensão.
(Numa outra dimensão) Com
pessoas novas na nossa vida.
Ironia do destino não queremos
ir.
Mas temos de aproveitar o que essa fase tem para nós.

Estudando.
(Estudando)
Estudando.
(estudando)
Os professores a ditar e nós a falar,

Escrevendo.
(Escrevendo)
Escrevendo. **2x**
(Escrevendo)
Os professores a ralar e nós a brincar.

Com Português e Matemática.

E também Estudo do Meio.
Com expressões pelo meio.
Tudo isso todos os dias.
Nós aguentamos mais.
Com esta filosofia.
A nossa cabeça atrofia.
Chega a hora da magia.
E é sempre a mesma lotaria!
Já não podemos mais.
Mas temos de dar mais!

Refrão

CEEE nove.
CEEEE nove.
É assim que nós aprendemos!

Anexo VI- Correção das rimas encontradas da Música “Balada do desajeitado” dos D.A.M.A

Eu não sei o que é que te hei de dar
Nem te sei inventar frases bonitas
Mas aprendi uma ontem, só que já me esqueci
Então, olha, só te quero a ti!

Sei de alguém, por demais envergonhado
Que por ser desajeitado, nunca foi capaz de falar
Só que hoje, vê o tempo que perdeu
Sabes que esse alguém sou eu e agora vou te contar

Sabes lá o que é que eu tenho passado
Estou sempre a fazer-te sinais, tu não me tens ligado
E aqui estou eu a ver o tempo passar
A ver se chega o tempo, o tempo de te falar

Eu não sei o que é que te hei de dar
Nem te sei inventar frases bonitas
Mas aprendi uma ontem, só que já me esqueci
Então, olha, só te quero a ti

Podes crer, que à noite o sono é ligeiro
Fico à espera o dia inteiro, para poder desabafar
Mas como sempre, chega a hora da verdade
E falta-me à vontade, acabo por me calar

Falta-me o jeito, ponho-me a escrever e rasgo
Cada vez a tremer mais e às vezes até me engasgo
Nada a fazer, e é por isso que eu te conto
Que é tarde para não dizer
Digo como sei e pronto

Eu não sei o que é que te hei de dar
Nem te sei inventar frases bonitas
Mas aprendi uma ontem, só que já me esqueci
Então, olha, só te quero a ti

Eu não sei o que é que te hei de dar
Nem te sei inventar frases bonitas
Mas aprendi uma ontem, só que já me esqueci
Então, olha, só te quero a ti

Anexo VII- Letra da música “Balada do desajeitado” dos D.A.M.A

Eu não sei o que é que te hei de dar
Nem te sei inventar frases bonitas
Mas aprendi uma ontem, só que já me esqueci
Então, olha, só te quero a ti!

Sei de alguém, por demais envergonhado
Que por ser desajeitado, nunca foi capaz de falar
Só que hoje, vê o tempo que perdeu
Sabes que esse alguém sou eu e agora vou te contar

Sabes lá o que é que eu tenho passado
Estou sempre a fazer-te sinais, tu não me tens ligado
E aqui estou eu a ver o tempo passar
A ver se chega o tempo, o tempo de te falar

Eu não sei o que é que te hei de dar
Nem te sei inventar frases bonitas
Mas aprendi uma ontem, só que já me esqueci
Então, olha, só te quero a ti

Podes crer, que à noite o sono é ligeiro
Fico à espera o dia inteiro, para poder desabafar
Mas como sempre, chega a hora da verdade
E falta-me à vontade, acabo por me calar

Falta-me o jeito, ponho-me a escrever e rasgo
Cada vez a tremer mais e às vezes até me engasgo
Nada a fazer, e é por isso que eu te conto
Que é tarde para não dizer
Digo como sei e pronto

Eu não sei o que é que te hei de dar
Nem te sei inventar frases bonitas
Mas aprendi uma ontem, só que já me esqueci
Então, olha, só te quero a ti

Eu não sei o que é que te hei de dar
Nem te sei inventar frases bonitas
Mas aprendi uma ontem, só que já me esqueci
Então, olha, só te quero a ti



Anexo VIII- Letra da música “Grândola Vila Morena”, de Zeca Afonso.

Grândola Vila Morena

Grândola, vila morena
Terra da fraternidade
O povo é quem mais ordena Dentro de ti,
ó cidade

Dentro de ti, ó cidade

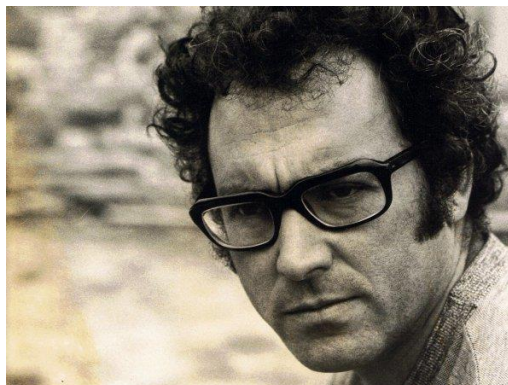
O povo é quem mais ordena
Terra da fraternidade
Grândola, vila morena

Em cada esquina, um amigo
Em cada rosto, igualdade
Grândola, vila morena
Terra da fraternidade

Terra da fraternidade
Grândola, vila morena
Em cada rosto, igualdade
O povo é quem mais ordena

À sombra duma azinheira
Que já não sabia a idade
Jurei ter por companhia
Grândola, a tua vontade

Grândola a tua vontade
Jurei ter por companhia
À sombra duma azinheira
Que já não sabia a idade



Zeca Afonso

Anexo IX- Cartaz “Vota Eanes”.



Anexo X- Guião de trabalho de Ciências Naturais.

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA CÓDIGO 151116 ESCOLA EB 2,3 PAULO QUINTELA  BRAGANÇA	Disciplina: Ciências Naturais Guião de atividade de Grupo 5ºano	Data: _____ Turma: _____ Nomes: _____ _____
---	--	---

A importância da proteção da diversidade vegetal

Construção de um cartaz

1. Indica exemplos de biodiversidade vegetal existente na Terra.
2. Exemplifica ações antrópicas que podem afetar a biodiversidade vegetal.
3. Propõe medidas que visem promover a biodiversidade vegetal.
4. Sensibiliza a população portuguesa para a importância da proteção da biodiversidade vegetal existente no país.
5. Recolha toda a informação que achares necessária utilizando os diferentes recursos, como por exemplo: manuais escolares, livros ou internet.
6. Organiza a informação recolhida e apresenta em cartaz à tua turma.

Bom trabalho! 😊

Anexo XI- Guiões dos grupos de Matemática.

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍDIO GARCIA COD1990 111916 ESCOLA EB 2,3 PAULO QUINTELA  BRAGANÇA	<i>Disciplina:</i> <i>Matemática</i>	Data: _____ Turma : _____ Nomes: _____ _____
	Guião de atividades de grupo 6º Ano	

Grupo I

“Conhece os teus colegas.”

Em que mês do ano é o teu aniversário?

1. Recolhe os dados relativos á tua questão junto dos restantes grupos da turma.
2. Organiza os dados recolhidos fazendo:
 - 2.1. tabelas de frequências absolutas e relativas;
 - 2.2. gráficos (os que mais se adequam à variável em estudo)
3. Menciona a moda e a média (caso existam) e justifica a tua resposta.
 - 3.1. Indica a amplitude do teu conjunto de dados.
4. Apresenta à turma as tuas conclusões à turma.

Bom trabalho! 😊

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍLIO GARCIA CÓDIGO 151818 ESCOLA EB 2,3 PAULO QUINTELA  BRAGANÇA	<i>Disciplina:</i> <i>Matemática</i> Guião de atividades de Grupo 6º ano	Data: _____ Turma: _____ Nomes: _____
---	--	---

Grupo II

“Conhece os teus colegas.”

Número de vezes que já foste ao museu

1. Recolhe os dados relativos á tua questão junto dos restantes grupos da turma.
2. Organiza os dados recolhidos fazendo:
 - 2.1. tabelas de frequências absolutas e relativas;
 - 2.2. gráficos (os que mais se adequam à variável em estudo)
3. Menciona a moda e a média (caso existam) e justifica a tua resposta.
 - 3.1. Indica a amplitude do teu conjunto de dados.
4. Apresenta à turma as tuas conclusões à turma.

Bom trabalho! 😊

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍLIO GARCIA CÓDIGO 151116 ESCOLA EB 2,3 PAULO QUINTELA  BRAGANÇA	<i>Disciplina:</i> Matemática	Data: _____ Turma: _____ Nome: _____
	Guião de atividades de Grupo 6º Ano	

Grupo III

“Conhece os teus colegas.”

Qual o teu passatempo favorito?

1. Recolhe os dados relativos á tua questão junto dos restantes grupos da turma.
2. Organiza os dados recolhidos fazendo:
 - 2.1. tabelas de frequências absolutas e relativas;
 - 2.2. gráficos (os que mais se adequam à variável em estudo)
3. Menciona a moda e a média (caso existam) e justifica a tua resposta.
 - 3.1. Indica a amplitude do teu conjunto de dados.
4. Apresenta à turma as tuas conclusões à turma.

Bom trabalho! 😊

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍLIO GARCIA CODIGO 151114 ESCOLA EB 2,3 PAULO QUINTELA  BRAGANÇA	Disciplina: Matemática Guião de atividades de Grupo 6ºano	Data: _____ Turma: _____ Nomes: _____
---	--	---

Grupo IV

“Conhece os teus colegas”

Número de animais de estimação

1. Recolhe os dados relativos á tua questão junto dos restantes grupos da turma.
2. Organiza os dados recolhidos fazendo:
 - 2.1. tabelas de frequências absolutas e relativas;
 - 2.2. gráficos (os que mais se adequam à variável em estudo)
3. Menciona a moda e a média (caso existam) e justifica a tua resposta.
 - 3.1. Indica a amplitude do teu conjunto de dados.
4. Apresenta à turma as tuas conclusões à turma.

Bom trabalho! 😊

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA DIREÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DO NORTE AGRUPAMENTO DE ESCOLAS EMÍLIO GARCIA CÓDIGO 111112 ESCOLA EB 2,3 PAULO QUINTELA  BRAGANÇA	Disciplina: Matemática Guião de atividades de Grupo 6º Ano	Data: _____ Turma: _____ Nome: _____

Grupo V

“Conhece os teus colegas”

Equipa de futebol preferida

1. Recolhe os dados relativos á tua questão junto dos restantes grupos da turma.
2. Organiza os dados recolhidos fazendo:
 - 2.1. tabelas de frequências absolutas e relativas;
 - 2.2. gráficos (os que mais se adequam à variável em estudo)
3. Menciona a moda e a média (caso existam) e justifica a tua resposta.
 - 3.1. Indica a amplitude do teu conjunto de dados.
4. Apresenta à turma as tuas conclusões à turma.

Bom trabalho! 😊

Anexo XII- Apresentação dos resultados: inquérito por entrevista aos professores

Iniciamos a entrevista por perguntar alguns dados socioprofissionais aos professores. No 1.º ciclo, o professor cooperante tinha 57 anos de idade, frequentou o curso de professores do 1.º CEB e tinha até aquele momento 35 anos de serviço, trabalhando maioritariamente com crianças com idades entre os 8 e os 10 anos. A professora auxiliar tinha 48 anos de idade, frequentou na ESEB o mestrado em ensino do 1.º Ciclo, contando com 15 anos de serviço, tendo por hábito trabalhar com criança entre os 8 e 10 anos. A professora cooperante de Português no 2.º CEB tinha 45 anos, frequentou o curso de Professores Ensino Básico, variante de Português e Inglês, contabilizando 23 anos de serviço, desenvolvendo o seu trabalho com crianças dos 9 aos 10 anos.

Como referido anteriormente, as entrevistas foram transcritas em texto, o que nos permitiu analisar o seu conteúdo. **Q5:** *Costuma utilizar atividades com música, em contexto sala de aula? E com crianças com NEE?* **P1:** Raramente trabalho com a música na sala de aula, mas já aconteceu. Nas crianças com NEE nunca trabalhei. Das vezes que o fiz, tentei colocar músicas que fossem “agradáveis” de se ouvir, sem qualquer intenção de a utilizar como estratégia de ensino/aprendizagem, apenas o fiz para acalmar os alunos, nomeadamente, na semana do Natal para “cantarolarem” alguma coisa nas apresentações à escola. **P2:** Trabalho a música em contexto sala de aula sempre que é possível, principalmente, com crianças de NEE. É uma forma de as motivar ainda mais e as concentrar muitas vezes. **P3:** Trabalho a letra da música, não com a música propriamente dita. No português trabalhamos com a letra, é claro que isso implica, tal como a professora estagiária o fez várias vezes e como eu faço, aproveitar a letra musicada e trabalhar com ela. Com crianças com NEE o processo que utilizo é mesmo. **Q6:** *Quais são as estratégias/atividades que desenvolve no âmbito da música com os seus alunos? Quanto tempo dedica a essas estratégias/atividades)? E o impacto nas crianças?* **P1:** De facto, são mesmo as que lhe disse anteriormente, só e apenas no Natal, para as acalmar e nada mais, Não sei ao certo quanto temo, mas talvez uns dez minutos. Normalmente, o impacto desse tipo de estratégias é bastante positivo, principalmente para as crianças que ficam bastante alegres. **P2:** A nível da matemática tento ao máximo trabalhar músicas motivacionais a nível transversal, desde que o conteúdo seja próprio. Contudo, costumo colocar música clássica durante a realização das fichas de trabalho ou alguns exercícios matemáticos. No Português faço-o através da letra, especialmente, quando se trata de poesia, acho que a musicalização é a melhor ferramenta para este caso. No Estudo do

Meio, tenho por hábito utilizar a letra das músicas para abordarmos os rios, o tempo dessas atividades, depende muito do ritmo dos alunos. Já trabalhamos a letra de uma música, por exemplo, em noventa minutos de aula. O impacto é extremamente positivo, além de verificar que aprendem significativamente, fazem-no motivadas e está provado que a sua capacidade de memorização aumenta. **P3:** As minhas estratégias são semelhantes às que apresentou no decorrer da sua prática. Como lhe disse, em Português trabalhamos a letra, no entanto, costumo apenas distribuir a letra aos alunos e não a letra musicada como fez. No português, o impacto é bastante positivo, pois podem relacionar a letra de um poema, por exemplo, e perceber que existe um ritmo e uma musicalidade. Além disso, do ponto de vista da fonético, é muito vantajoso, além de melhorar o discurso e a linguagem dos alunos. Aproveito para trabalhar no primeiro tempo de aula este tipo de atividades para lhes dar animo para o seguinte. **Q7:** *Nas escolas nas quais tem trabalhado, já encontrou alguma barreira ou limitações, que o impedisse de usar a música em contexto pedagógico?* **P1:** Antigamente, era difícil pensar na possibilidade de utilizar a música, no entanto, já existiam nas salas aquelas caixas de música, sabe? Bastante conhecidas. Hoje, reparo que são difíceis de encontrar na sala de aula, sendo substituídas pelas novas tecnologias. Agora coloca-se a música num computador através de uma pen ou youtube se a pessoa não tiver a música. Mas apesar de ser difícil, não era impossível. Mas confesso que só mais recentemente é que coloquei música na sala de aula. **P2:** Barreiras nenhuma. Limitações imensas, principalmente, pela falta de recursos. Mas tentei contornar essas situações, arranjando recursos próprios para aplicar a música aos meus alunos. **P3:** Não, nunca tive nenhuma limitação ou qualquer barreira. As escolas, hoje, estão bem equipadas nesse aspeto, basta-me ir à internet e posso colocar qualquer música na sala de aula. **Q8:** *Acha que a música favorece as aprendizagens das crianças no ponto de vista cognitivo, psicomotor e socioafetivo?* **P1:** Sim, a música sem dúvida que favorece imenso o processo de ensino/aprendizagem. Eu vi pelas suas aulas a motivação, a predisposição das crianças para realizarem as atividades que propunha depois de ouvirem música. Em termos cognitivos, ajuda-os na formação individual de cada um, psicomotor, podem movimentar-se com o corpo, porque é inevitável, além disso, ajuda-as no sistema nervoso, a aclamarem-se. Essa calma e tranquilidade é muitas vezes necessária na sala de aula. Socioafetivos, vou dar o exemplo da sua atividade do “Hino de turma”, achei aquela aula extramente criativa e reparei que a turma toda colaborou, não só no que foi pedido, mas cooperaram uns com os outros. Por isso, devo confessar que fiquei impressionado com o impacto e a vantagens dessa estratégia. **P2:** Para

mim é importante trabalhar com as artes, sejam elas quais forem. Sendo a música uma arte é um bem cultural, que muitas que muitas vezes marcou uma época histórica. Em termos cognitivos acho fundamental que se associe a música à memorização, porque faz-se uma associação entre a música que se escutou e aquilo que se aprendeu. Além disso, as músicas de qualidade e acho importante distinguirmos isso com as crianças, transmitem determinadas mensagens que os podem ajudar no desenvolvimento do “ser”. Essa formação é muito importante, porque ajuda a transmitir e a incutir valores no seu processo de formação. As suas letras são ricas em emoções, normalmente, sobre algum tema mais sensível e ninguém lhes fica indiferente. No ponto de vista socio-afetivo, a criança colabora e coopera com maior facilidade sem se aperceber disso, além disso dá-se uma libertação de emoções e acho isso fascinante. Nos dias que correm, as pessoas não se atrevem a sentir e quando sentem não conseguem falar sobre isso. Acho que as razões que lhe apresentei, são bastante favoráveis para proporcionar momentos de ensino/aprendizagem significativos. **P3:** Sem dúvida que favorece o ensino/aprendizagem. A música trabalha outras sensibilidades e não é por acaso que cada vez mais aparecem nos manuais escolares. Acho que em termos cognitivos em português trabalha a linguagem e a fonética. Porque esta associação da escrita-letra música- musicar, portanto, o som. Aumentando a capacidade de memorização. Não tenho dúvidas que é uma forma de motivação e torna o ensino/aprendizagem mais lúdico. Trabalhando sensibilidades, permite que os alunos trabalhem em termos emocionais.