

CONTRIBUTOS DA PRÁTICA MUSICAL NA INCLUSÃO DE ALUNOS DO 1.º CEB

Relatório de projeto

NÁDIA LOURENÇO SILVA

Realizado sob a orientação de
Professora Doutora Sandrina Diniz Fernandes Milhano

Leiria, Setembro de 2022

Mestrado em Educação Especial - Domínio Cognitivo-Motor
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS
POLITÉCNICO DE LEIRIA

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais por me ensinarem a lutar pelos meus sonhos, mesmo quando tudo parece impossível. Por me darem a oportunidade de estudar e se orgulharem tanto de mim quanto eu me orgulho deles. São o meu pilar, hoje e sempre.

À minha cunhada por me incentivar a terminar este capítulo da minha vida e ao meu irmão por me fazer rir quando mais ninguém o fez.

À professora doutora Sandrina por estar sempre disponível e me iluminar o caminho quando este parecia mais escuro.

Aos meus amigos, em especial à Diana, Bruno e Mónica por me apoiarem nos momentos de desespero e aflição e por me fazerem acreditar que era possível, mesmo quando eu julgava o navio perdido. Em especial à Patrícia por ser a amiga mais antiga e também a mais sincera, a que se disponibiliza sempre para me ajudar e por ser a que me acompanha desde que me lembro. À Adriana por se disponibilizar para ajudar a qualquer hora e qualquer momento e por toda a paz que me transmite. Às queridas colegas de trabalho e amigas, Beatriz e Samanta por terem a paciência de ler o meu trabalho e tornarem os dias negros um pouco mais leves.

A todos os que ao longo do meu percurso se cruzaram e de alguma forma me transmitiram ensinamentos.

Pelo sonho é que vamos,

Comovidos e mudos.

Chegamos? Não chegamos?

Haja ou não haja frutos,

Pelo sonho é que vamos.

Basta a fé no que temos.

Basta a esperança naquilo

Que talvez não teremos.

Basta que a alma demos,

Com a mesma alegria,

Ao que desconhecemos,

E ao que é do dia a dia.

Chegamos? Não chegamos?

- Partimos. Vamos. Somos.

Sebastião da Gama

RESUMO

Este projeto surgiu da necessidade de auxiliar alunos de um grupo-turma na sua integração e inclusão, através da prática musical. Nesse sentido, ambicionamos perceber quais os contributos da prática musical na inclusão de alunos do 1.º CEB. Selecionou-se um grupo-turma de 18 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos de uma escola de 1.º CEB do concelho de Santarém. O grupo-turma em questão enquadra-se visto ser um grupo de alunos com experiências e necessidades bastante distintas, caracterizando-se pela sua heterogeneidade.

De modo a recolher os dados necessários, foi realizada uma entrevista semiestruturada às professoras titulares e um questionário aos alunos. Recorreu-se ao paradigma de investigação qualitativo, uma vez que foram tomadas em consideração opiniões dos alunos. Enquanto técnicas de recolha de dados recorreu-se à observação participante, à aplicação de uma entrevista semiestruturada e de um questionário dirigido aos alunos.

A informação recolhida mostra que a prática musical comporta benefícios não só no domínio da aprendizagem, bem como no domínio social, em particular, na inclusão de alunos.

Palavras-chave: Diferença, Educação Musical, Inclusão, Prática Musical

ABSTRACT

This project arose from the need to help students from a group-class in their integration and inclusion, through musical practice. In this sense, we aim to understand the contributions of musical practice in the inclusion of 1st CEB students. A group of 18 students aged between 6 and 11 years old from a 1st CEB school in the municipality of Santarém was selected. The class-group in question fits as it is a group of students with very different experiences and needs, characterized by its heterogeneity.

In order to collect the necessary data, a semi-structured interview was carried out with the head teachers and a questionnaire with the students. The qualitative research paradigm was used, since the students' opinions were taken into account. As data collection techniques, we used participant observation, the application of a semi-structured interview and a questionnaire addressed to the students.

The information collected shows that musical practice brings benefits not only in the learning domain, but also in the social domain, in particular, in the inclusion of students.

Keywords: Difference, Music Education, Inclusion, Musical Practice

ÍNDICE GERAL

ÍNDICE DE QUADROS	viii
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS	x
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – INCLUSÃO E MÚSICA.....	3
1.1.Educação inclusiva	3
1.2.Contributos da prática musical na inclusão escolar	8
1.3.Música nas AEC – desafio ou oportunidade de valorização da diversidade?..	17
CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E PROJETO PEDAGÓGICO-MUSICAL.....	21
2.1.Objetivos geral e específicos	21
2.2.Caracterização do grupo-turma.....	24
2.3.Caracterização da escola.....	28
2.4.Técnicas e procedimentos de recolha de dados	29
CAPÍTULO III – PROJETO PEDAGÓGICO-MUSICAL.....	32
3.1.Estratégias e atividades	32
3.2.Atividades de valorização da diversidade.....	42
CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS	46
4.1.Apresentação dos dados.....	46
4.2.Comportamentos do grupo-turma ao longo do projeto.....	51
4.3.Conclusão e perspectivas futuras.....	52
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57
ANEXOS	63

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Número de alunos inscritos em cada turma e inscritos em E.M.	22
Quadro 2 – Etapas do projeto	24
Quadro 3 – Caracterização dos alunos: idade, sexo, turma, ano escolar, nacionalidade	24
Quadro 4 – Identificação das nacionalidades dos alunos que responderam ao questionário	26
Quadro 5 – Repertório tradicional abordado ao longo do projeto	32
Quadro 6 – Síntese das atividades realizadas ao longo do projeto	41
Quadro 7 – Síntese da Parte I do questionário e ligação com os objetivos específicos	48
Quadro 8 – Preferências dos alunos em relação às atividades realizadas nas aulas	48
Quadro 9 – Dados em relação à prática instrumental preferida dos alunos	49

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Escola do 1.º CEB onde decorreu o projeto	28
Figura 2 – Exemplo de atividade de percussão corporal	40
Figura 3 – Excerto do musicograma do tema <i>Dance Monkey</i>	40

ABREVIATURAS E ACRÓNIMOS

ACPA - Áreas de Competências do Perfil dos Alunos

AEC - Atividades de Enriquecimento Curricular

AE – Aprendizagens Essenciais

DGE – Direção-Geral da Educação

EM – Expressão Musical

NEE – Necessidades Educativas Especiais

PAE – Perturbação de Aprendizagem Específica

PEA – Perturbação do Espectro do Autismo

PHDA – Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção

INTRODUÇÃO

O presente relatório é parte integrante do Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.

Este relatório, intitulado “Contributos da prática musical na inclusão de alunos do 1.º CEB” encontra-se dividido em três capítulos: Capítulo I que diz respeito à revisão de literatura e breve aprofundamento de alguns conceitos, Capítulo II referente à parte de investigação e Capítulo III sobre o projeto pedagógico- musical e por fim, o Capítulo IV diz respeito às conclusões e perspetivas futuras.

O Capítulo I encontra-se dividido em cinco tópicos: 1.1) Educação inclusiva, 1.2) Contributos da prática musical na inclusão escolar, 1.3) Música nas AEC – desafio ou oportunidade de diversidade? Serão apresentadas as perspetivas de diversos autores, tendo sempre presente que o tema ainda é passível de discussão. O Capítulo II está repartido em nove partes: 2.1) Objetivos geral e específicos, 2.2) Caracterização do grupo-turma, 2.3) Caracterização da escola, 2.4) Técnicas e procedimentos de recolha de dados. De seguida, na primeira parte do capítulo III são discutidos os dados, do mesmo modo que é traçada uma evolução do grupo-turma ao longo do projeto, na segunda metade do capítulo. Por fim, no ponto 4.2 são tecidas algumas conclusões e perspetivas futuras.

Com o presente relatório pretende-se compreender quais os contributos da prática musical na inclusão de alunos do 1.º CEB – para tal, foi concebido um projeto que tem como principal objetivo perceber quais os contributos da prática musical como ferramenta para a inclusão de alunos do 1.º CEB. A dimensão investigativa incide sobre a implementação de um projeto pedagógico-musical realizado numa escola de 1.º CEB do concelho de Santarém, com alunos do 1º ao 4º ano durante o ano letivo 2021/2022.

Enquanto professora de música, leciono a disciplina de Expressão Musical que se integra nas Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) e ao longo desta prática, tenho-me deparado com desafios à inclusão, pelos mais variados motivos. Quer seja pelos diferentes contextos sociais, pelas barreiras linguísticas, pelas especificidades de cada um...

No entanto, tenho observado que, durante a prática musical, as crianças desenvolvem laços entre si e cooperam de uma forma muito espontânea com os colegas, apesar das

diferenças de cada um. Desta forma, surgiu o interesse de perceber quais são os contributos da prática musical na inclusão de alunos do 1.º CEB.

Tendo em conta a revisão de literatura na área, a prática musical tem contributos no desenvolvimento cognitivo e motor da criança, conforme explanado por Chiarelli e Barreto (2005) que referem a importância da música nesses domínios. Crunivel (2005) afirma ainda que, é na música que o homem encontra um método para explicar e expressar o mundo.

CAPÍTULO I – INCLUSÃO E MÚSICA

A Educação Inclusiva é uma abordagem ao ensino que pretende estabelecer possibilidades e oportunidades de aprendizagem a qualquer criança, independentemente das suas necessidades. Conforme preconizado pelo Ministério da Educação no site da DGE (Direção-Geral da Educação), para a criação deste conceito de escola inclusiva é imprescindível ter em mente três dimensões: dimensão ética, dimensão de implementação de medidas de política educativa e dimensão respeitante às práticas educativas. Neste caminho que é a educação inclusiva, existem alguns desafios: universalidade, qualidade, equidade e a inclusão (Rodrigues, 2014). Ao longo deste capítulo serão explorados alguns destes desafios e outros que de certa forma se adequam também à temática. De modo a obter um conhecimento mais profundo sobre as temáticas já mencionadas, foi necessário proceder a um processo de pesquisa, que, segundo Gil (2002) é “(...) um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos” (p.17).

1.1. Educação inclusiva

No artigo 13º do capítulo IV da Constituição da República de 1976, o Estado afirma que:

1. Todos têm direito à educação e à cultura.
2. O Estado promoverá a democratização da educação e as condições para que a educação, realizada através da escola e de outros meios formativos, contribua para o desenvolvimento da personalidade e para o progresso da sociedade democrática e socialista.
3. O Estado promoverá a democratização da cultura, incentivando e assegurando o acesso de todos os cidadãos, em especial dos trabalhadores, à fruição e criação cultural, através de organizações populares de base, colectividades de cultura e recreio, meios de comunicação social e outros meios adequados.

Décadas mais tarde, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) à qual daremos mais destaque mais à frente, o Estado mantém as intenções no ponto 2 do 1º artigo:

O sistema educativo é o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade (Lei 46/86 de 16 de outubro).

Muitos anos passaram desde a proclamação de tais intenções, no entanto estará de facto a educação ao alcance de todos, da mesma forma? Existirão de facto meios facultados pelas escolas que permitam o desenvolvimento da personalidade e progresso da sociedade? Ou estarão estas hipóteses interditas às franjas da sociedade? Existirão contributos da promoção da cultura, em particular da prática musical associados à inclusão? Facto é que cada vez é mais comum a existência de turmas heterogéneas e, o presente relatório surgiu com o propósito de descobrir se de facto as crianças em situação de exclusão devido a fatores principalmente culturais, se sentem de facto mais incluídas devido à prática musical.

O conceito de homogeneidade na educação parece ser apenas uma utopia: a construção e desenvolvimento de uma educação inclusiva não deve ser encarado como tal. Conforme promulgado pela DGE (2018) em *Para uma Educação Inclusiva: Manual de Apoio à Prática*: “Somos diferentes e mais ricos graças à diferença” (p.4). O termo inclusão ainda é interpretado de várias maneiras, sendo frequentemente confundido com o termo integração (Santos, 2018). É cada vez mais comum a coexistência de alunos de diferentes origens, necessidades e cultura, dentro da mesma sala. A palavra de ordem na Educação é cada vez mais incluir. Incluir requer respeito pelo outro e “este posicionamento obriga a um outro olhar e um outro sentir em relação à riqueza social, a diversidade humana, nas suas mais diversas formas e nos seus diferentes contextos de co-habitação” (Sanches & Teodoro, 2007). A inclusão escolar é uma perspetiva que assume que a educação é para todos (EASNIE, 2018, cit. por Maia & Freire, 2020) independentemente das suas diferenças.

Nos últimos anos, foram redigidos vários documentos internacionais que tiveram repercussões hegemónicas na educação (Florian, 1998 cit. por Freire, 2008, p.5). Estes novos *olhares* para a educação tiveram reverberações, desencadeando um movimento na

Inglaterra e nos Estados Unidos (Hegarty, 2005 cit. por Sanches & Teodoro, 2007) que, segundo o mesmo documento, culminou na assinatura, em 1994 da Declaração de Salamanca, com o compromisso de implementar e desenvolver uma educação de carácter inclusivo (UNESCO, 1994). A Declaração de Salamanca marca um ponto de rotura com os valores da educação tradicional e, posteriormente, com a Declaração de Lisboa de 2007 são implementadas medidas educativas a adotar pelos sistemas de ensino dos 29 países participantes neste encontro (Rodrigues, 2003).

Portugal tem um historial extenso de políticas definidas em relação à educação inclusiva (OECD, 2022). Nomeadamente, após a reforma de 1974, Portugal adotou estratégias para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais. (Nogueira e Rodrigues, 2010, cit. por OECD, 2022, p.83). De acordo com o mesmo documento, o novo quadro regulamentar estabelecido em 2018, alargou a abordagem à educação inclusiva distanciando-se da visão unidimensional na qual os alunos com necessidades educativas especiais apenas estão incluídos na escola tradicional. À garantia de que todos os alunos têm o apoio necessário para alcançarem as suas aprendizagens e explorarem as suas potencialidades, dá-se o nome de equidade. Por outro lado, a inclusão é o direito de todas as crianças e alunos acederem de forma eficaz aos mesmos contextos educativos. Tanto a equidade, como a inclusão são princípios fundamentais da educação inclusiva (OECD, 2022). A inclusão escolar pode ser definida como a “...inserção do aluno na classe regular, onde, sempre que possível, deve receber apoio apropriado às suas características e necessidades (Correia, 1997 cit. por Campos e Martins, 2016).

A premissa de que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades no acesso à educação escolar constitui um desafio para toda a comunidade escolar. Por isso, conforme sugerem Tomlison e Allan (2002) cit. por Mesquita et al., 2019, as escolas devem elaborar um currículo e intervenções de qualidade que visem convidar o aluno a aprender de uma forma interessante e significativa, mas adequada às suas necessidades. Este currículo deve por isso ser abrangente, inovador, claro e real para o aluno (Tomlison e Allan, 2002 cit. por Mesquita et al., 2019).

Torna-se urgente explicitar de uma forma clara e articulada os princípios inclusivos (UNESCO, 1994), uma vez que a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento físico, pessoal e intelectual da criança. Segundo Dewey (2002), a escola é a segunda casa da criança, onde esta aprende através da experiência direta e tem funciona como uma (...) “comunidade em miniatura, uma sociedade embrionária” (p.26).

O Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro, revolucionou a integração/inclusão nas escolas, na medida que tenciona a “promoção de uma escola democrática e inclusiva, orientada para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens”. Em termos latos, a inclusão visa garantir que todos os alunos, independentemente das suas características e diferenças, tenham acesso a uma educação de qualidade e vivam experiências significativas. Destacamos ainda para a ténue linha entre o paradigma da inclusão e o conceito de integração. No entanto, inclusão é muito mais do que integrar o aluno na comunidade escolar: é necessário reconhecer as diferenças e o aluno precisa sentir que pertence à escola enquanto a escola deve sentir responsabilidade pelo aluno (Rodrigues, 2003).

Anos mais tarde, surge o DL 54/2018, conhecido por muitos como o “Diploma para a Educação Inclusiva”, o qual pretende providenciar oportunidades de aprendizagem significativas para todas as crianças, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa. Este Decreto-Lei veio substituir o DL 3/2008 que regulamentou a educação especial durante os últimos 10 anos. No artigo 3º do mesmo DL, são explanados os princípios orientadores para a educação inclusiva:

- a) Educabilidade universal, a assunção de que todas as crianças e alunos têm capacidade de aprendizagem e de desenvolvimento educativo;
- b) Equidade, a garantia de que todas as crianças e alunos têm acesso aos apoios necessários de modo a concretizar o seu potencial de aprendizagem e desenvolvimento;
- c) Inclusão, o direito de todas as crianças e alunos ao acesso e participação, de modo pleno e efetivo, aos mesmos contextos educativos;

Relembramos que, no mesmo ano, a DGE publica o *Manual de Apoio à Prática* com a finalidade de apoiar a comunidade escolar na implementação de tais medidas promotoras da educação inclusiva, supramencionado. Em 2019, são acrescentadas alterações ao DL 54/2018 pela Lei 116/2019 de 13 de setembro com vista a identificar as medidas de suporte à aprendizagem e inclusão. Destacamos, em particular, a importância das medidas implementadas no artigo que referencia os direitos atribuídos aos pais e Encarregados de Educação:

- a) Participar na equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva, na qualidade de elemento variável;

- b) Participar na elaboração e na avaliação do relatório técnico-pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição, quando estes se aplicarem;
- c) Solicitar a revisão do relatório técnico-pedagógico, do programa educativo individual e do plano individual de transição, quando estes se aplicarem;

Ainda, no artigo 5º, são dirigidas as linhas de atuação para a inclusão, as equipas multidisciplinares:

- 4 – As escolas, devem, ainda, através das equipas multidisciplinares, definir indicadores destinados a avaliar a eficácia das medidas referidas no número anterior.

Assim, a diversidade cultural e multiculturalidade trazem novos desafios não só para a escola, mas também para o professor. A escola, assume um papel fundamental, principalmente no período final do 1.º CEB, sendo este um momento decisivo para muitas crianças visto que é um período que pode moldar as suas atitudes e é também um período onde as suas identidades musicais são moldadas (Milhano, 2012). Apesar de estar em voga falar de educação inclusiva e de diferenciação pedagógica, importa reter que a diferenciação pedagógica não deve ser vista como uma moda que eventualmente irá desaparecer. Para atingir a educação inclusiva, o professor deve encarar a diferenciação pedagógica como uma “abordagem ao ensino que pressupõe uma planificação proativa por parte do professor para responder, de forma consistente, ao nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos seus alunos, diferenciando o conteúdo, o processo e o produto (Tomlinson, 2008 cit. Maia e Freire, 2020).

Face os desafios que se colocam atualmente no campo da educação inclusiva, uma das estratégias a adotar, é, sem dúvida, a diferenciação pedagógica. A diferenciação pedagógica é uma forma de organizar e diferenciar atividades, de modo que as crianças com necessidades e ritmos de aprendizagens variados possam dominar os conteúdos programáticos.

Em suma, a educação inclusiva deve ser vista como um objetivo a longo prazo e nenhuma das suas dimensões deve ser negligenciada. Contemplar as escolas como um todo em que as crianças não só aprendem, mas também crescem enquanto cidadãos, reforçar o apoio aos alunos e a criação de percursos alternativos para os mesmos, são alguns exemplos de estratégias promotoras de inclusão escolar. Estas estratégias beneficiam todos os alunos,

pois como já discutido previamente, a inclusão promove a participação e sucesso de todos os alunos, em particular os que correm o risco de sofrer exclusão e insucesso escolar. A educação enquanto direito efetivo de todos é uma ambição que implica práticas e aprendizagens cooperativas (DGE, 2018). Quando este direito é concedido a todos, incluindo às franjas da sociedade, estamos a formar uma sociedade mais justa e compreensiva, enquanto valorizamos todas as culturas.

1.2. Contributos da prática musical na inclusão escolar

A musicalidade, em particular a audição, é algo inerente ao ser humano que começa, numa primeira instância, no útero da mãe. Esta ideia é confirmada por Northen e Downs (1989) citados por Nunes (2010, p.2) “a partir da vigésima semana de gestação o feto normal já demonstra reacções aos estímulos sonoros, percebidas através da mudança de frequência dos batimentos cardíacos fetais e associados frequentemente a movimento corporal”. Segundo Nunes (2010) a partir do 4º mês de vida intrauterina, a audição é um dos sentidos já desenvolvidos, sentido esse que, traz informações importantes para o desenvolvimento humano. Sucintamente, a música surge nas nossas vidas antes de nascermos: durante os nove meses convivemos com as batidas do coração das nossas mães. No fundo, o nosso próprio batimento cardíaco e a nossa respiração, são exemplo da nossa musicalidade e de como todos temos possibilidade de a desenvolver (Neuroeducação Musical, s.d).

A literatura existente sobre os termos música e inclusão é bastante vasta: coexistem várias discussões sobre o que significa, o que envolve e também os efeitos positivos que pode ter em termos de realização pessoal (Fautley & Daubney, 2018). Segundo alguns autores, nomeadamente Lemos e Silva (2011) a música é não só uma atividade socializante, mas também um importante traço cultural. Para os mesmos autores, é necessário um ambiente inclusivo nas práticas musicais que acontecem dentro da escola, que só é possível quando é feita uma reflexão sobre a realidade na qual estão inseridas as crianças. Neste processo, o papel do professor é fundamental, pois cabe-lhe a ele ter uma visão crítica “em relação ao jogo ideológico que se estabelece no interior dos grupos e das salas de aula” (Lemos e Silva, 2011, p.35).

São vastas as concepções sobre música e a sua importância nos processos de inclusão escolar, contudo, parece existir um consenso sobre a importância da música enquanto fator de socialização e aprendizagem, conforme preconiza Ferreira no artigo *Autismo*,

musicalização e Musicoterapia publicado em 2011 na Meloteca. Também Araújo e Veloso (2016) no artigo *Música como Prática Social: Uma Reflexão Crítica sobre a Atividade de Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Âmbito das Atividades de Enriquecimento* apregoam que é através da produção sonora coletiva que se constroem significados e também se enriquecem não só as práticas, mas também os horizontes culturais.

Segundo o Ministério da Educação (2001):

A música é um elemento importante na construção de outros olhares e sentidos, em relação ao saber e às competências, sempre individuais e transitórias, porque se situa entre pólos aparentemente opostos e contraditórios, entre razão e intuição, racionalidade e emoção, simplicidade e complexidade entre passado, presente e futuro (p.165).

Graça Palheiros no *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical* (1998) acrescenta: “A música é uma arte e a manifestação artística é essencial para o enriquecimento da vida”. A música é também vista como uma linguagem universal por diversos autores, como por Bréscia (2003), por exemplo. Na realidade, desde a Grécia Antiga que a música é considerada um recurso fundamental na educação. Pitágoras, sobre a influência de Platão, identificou a relação entre a música e a alma e defendia que todos a deviam ter como parte integrante da sua formação (Crunivel, 2005). Se no passado a música era utilizada nas celebrações e rituais religiosos, atualmente é considerada um benefício nas mais diversas vertentes. A música está cada vez mais presente no nosso quotidiano, especialmente no das crianças, quer seja nas suas brincadeiras, canções e jogos de recreio ou até mesmo nos filmes e séries preferidas (Araújo & Veloso, 2016).

Segundo Bréscia (2003), o uso da música enquanto prática pedagógica desperta e desenvolve recursos importantes tais como a sensibilidade, o ritmo, a imaginação, memória, afetividade, autodisciplina e também socialização. Em 2014, Milhano refere que os contextos de aprendizagem musical que proporcionamos às crianças podem influenciar os modos como escutam, produzem e a valorizam. Outras conceções sobre música enquanto prática pedagógica, incidem sobre a ideia de música enquanto “arte, processo, produto, conhecimento” (Milhano, 2010, p.15), outras sobre música “como forma de participação social e cultural, como forma de comunicação” (MacDonald, Hargreaves, & Miell, 2002 cit. por Milhano, 2010, p.15). Sob outra perspetiva, Araújo &

Veloso (2016) referem-se à música enquanto prática social comunicativa e expressiva por excelência devido à sua natureza emocional e a capacidade de nos ligar de uma forma muito particular ao mundo e aos outros.

Os benefícios da prática musical têm vindo a ser caso de estudo e de debate de vários autores. Estudos na área da neurologia, mostram que as crianças que aprendem a tocar instrumentos musicais “demonstram um especial incremento no desenvolvimento de competências espaço-temporais e de raciocínio – capacidades essenciais para a compreensão dos conceitos científicos e matemáticos” (Milhano, 2007, p.1). Em específico, a prática musical conjunta apresenta diversos benefícios e é agradável para quem a pratica. A nível motor, a prática musical também representa um papel de destaque, visto que atividades que envolvam percussão corporal trabalham simultaneamente a coordenação motora e o sentido rítmico.

No que concerne em específico aos contributos da prática musical no crescimento e desenvolvimento da criança, Vasconcelos (2006) considera que a voz é um dos instrumentos principais a utilizar. No entanto, a prática instrumental é das preferidas dos alunos e simultaneamente, uma dimensão fulcral no desenvolvimento das competências da criança (Vasconcelos, 2006). Ainda, o movimento corporal, ou percussão corporal, trabalha competências também bastante importantes no desenvolvimento da criança:

O desenvolvimento físico-motor através, por exemplo, do movimento, danças e dramatizações é essencial para a aprendizagem e interpretação musical. A vivência e a reação da criança a diferentes estilos e culturas musicais através do movimento contribuem para a aquisição de conceitos, a assimilação de padrões e estruturas e o desenvolvimento da memória musical, a consciencialização da pulsação, do ritmo e do caráter das peças musicais (Vasconcelos, 2006, p.11).

Também Rego (2016), no texto dirigido às orientações para o jardim de infância com o título *A música no jardim de Infância – uma proposta de desenho curricular* evidencia essa perspetiva:

A música na educação assume um papel de grande importância na construção de um futuro sustentável ao promover a criatividade, inovação e pensamento crítico,

capacidades estas fundamentais para a cultura emancipadora, de igualdade e responsabilidade social (Rego, 2016, p.1).

Segundo a ótica de autores como Araújo e Veloso (2016), a música é uma prática social que desempenha um papel importante na educação infantil, sendo considerada “uma fonte importante ao desenvolvimento humano” (Selent e Koschek, 2019). Araújo e Veloso (2016), acrescentam ainda que:

O desenvolvimento da percepção musical na infância começa quando a criança tem a possibilidade de se exprimir musicalmente, desenvolvendo uma percepção auditiva que começa nas canções de berço, canções de embalar, entre outras formas musicais que normalmente as mães, mas também os pais, vão desenvolvendo com os seus filhos/as (p.70).

Apesar da evidente importância da música enquanto prática pedagógica, em Portugal, uma das primeiras menções em relação à Educação Artística é proferida somente em 1829 por Almeida Garrett. O escritor argumentou que, a educação devia abranger a formação estética e artística, de modo que o aluno entrasse em contacto com várias áreas do saber (Tomás, 2010, cit. por Branquinho, 2013). Apenas em 1964, no DL nº45810 de 9 de julho é oficializada a Educação Musical enquanto disciplina a ministrar:

Artigo 1º: São as seguintes as disciplinas a ministrar em cada uma das classes do ciclo complementar do ensino primário, instituído pelo Decreto-Lei nº 45 810, de 9 de julho de 1964, com indicação do correspondente número de horas semanais

Educação Musical

1

No DL nº 46/86, um dos objetivos preconizados do o ensino básico é o seguinte: “Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (DL nº 46/86, de 14 de outubro de 1986, artigo 7º, alínea c). Importa notar que, esta intenção de proporcionar o desenvolvimento físico e motor através de actividades específicas, está de acordo com o que atualmente se pretende com as AEC. No mesmo DL, são ainda referidas

atividades *extraescolares*, atualmente designadas por Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC). A 29 de agosto de 1989, surge o DL nº286/89, com o objetivo de reestruturar o currículo do 1.º CEB. Desta feita, implementaram-se, no 1.º CEB, atividades no domínio da: Expressão e Educação, Expressão Musical, Plástica, Físico-Motora e Dramática que estariam a cargo do Professor Titular. Semelhante ao que acontece atualmente, quaisquer lacunas nestas áreas, podiam ser fortalecidas pelas atividades de complemento curricular (Cardoso, s.d.). Somente no DL nº6/2001 no artigo 9º, são institucionalizadas as Atividades de Enriquecimento do Currículo, tendo em vista o seguinte:

As escolas, no desenvolvimento do seu projecto educativo, devem proporcionar aos alunos actividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nomeadamente, nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia da educação” (DL nº6 de 18 de janeiro de 2001, artigo 9º).

Nesse mesmo ano, são oficializadas as *Competências Essenciais do Ensino Básico para o Ensino Artístico – Música* que se dividem em quatro domínios organizadores:

- Interpretação e comunicação;
- Criação e experimentação;
- Perceção sonora e musical;
- Culturas musicais nos contextos; (Ministério da Educação, 2001, p.170).

Em 2004, surge outro documento que visa orientar e organizar o ensino da música no 1.º CEB. Esse documento intitulado, *Organização Curricular e Programas do 1.º CEB para o Ensino da Expressão e Educação Musical* organiza-se em dois blocos: 1) Jogos de Exploração; 2) Experimentação, desenvolvimento e criação musical.

Mais tarde, é oficializada a Escola a Tempo Inteiro (ETI), que objetiva a “criação e generalização de condições que permitam aos alunos a sua permanência na escola pública,

acompanhados e enquadrados em atividades educativas ao longo de todo o tempo escolar diário” (Pires, 2007, p.78) citado por Pires, 2019, p.16). A ETI foi oficializada na II série do Despacho nº12591 de 16 de junho de 2006 e foi responsável pelo alargamento do horário escolar, até no mínimo 8 horas diárias e com duração até às 17h30. Este normativo mantém-se até aos dias de hoje e destacou-se pela implementação generalizada e obrigatória de “ofertas educativas de anunciada natureza extracurricular, gratuitas e de frequência facultativa: as Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) (Pires, 2019, p.16).

De acordo com o Artigo 15º do Despacho nº12591/2006, as para as atividades de ensino da música:

as entidades promotoras devem preferencialmente celebrar acordos de colaboração com estabelecimentos de ensino vocacional ou profissional da música em contrato com o Estado (contrato de patrocínio ou de formação profissional), de forma a assegurar a leccionação, a coordenação pedagógica das actividades e a possibilitar o acesso, por parte dos alunos, à utilização dos equipamentos necessários.

Com efeito, em 2006 Vasconcelos preconiza as seguintes finalidades do Ensino da Música no 1.º Ciclo do Ensino Básico:

- Desenvolver competências de discriminação auditiva abrangendo diferentes códigos convencionais e terminologias existentes nos mundos da música;
- Desenvolver competências vocais e instrumentais diversificadas, tendo em conta as diferentes épocas, estilos e culturas musicais do passado e do presente;
- Desenvolver competências criativas e de experimentação;
- Desenvolver competências transversais no âmbito da interligação da música com outras artes e áreas do saber;
- Desenvolver o pensamento musical; (Vasconcelos, 2006, p.6).

Os domínios organizadores baseavam-se nos seguintes:

- Percepção sonora e musical;
- Interpretação e comunicação;
- Experimentação e criação;
- Culturas musicais nos contextos; (Vasconcelos, 2006, p.8).

Nos anos letivos seguintes, estas orientações programáticas sofreram algumas alterações, no entanto a experimentação, criação e interpretação são uma constante.

Em 2018 (p.2), o Ministério da Educação organiza as *Aprendizagens Essenciais para Educação Artística no âmbito da Música* segundo três domínios organizadores:

- Experimentação e criação;
- Interpretação e comunicação;
- Apropriação e reflexão.

Partindo da diretiva do documento *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo* “todas as crianças têm potencial para desenvolver as suas capacidades musicais” (Vasconcelos, 2006, p.5). Por isso, a música enquanto bem cultural não deve ser privilégio de alguns. Como já mencionado, a música tem vários benefícios, mas, sobretudo no nível “social e afetivo, a música pode contribuir para tornar o ambiente escolar mais alegre e recetivo através da sua presença em áreas comuns” (Adrego, 2016, p.16).

A Educação Musical pretende ainda que a criança se torne mais consciente e atenta para este tipo de manifestação artística, “capacitando-a para expressar os seus sentimentos de beleza e captar outros sentimentos, inerentes a toda a criação artística” (Ferreira, 2011) António José Ferreira no artigo *Autismo, musicalização e musicoterapia*, publicado em 2011 na Meloteca, acrescenta:

Durante o processo de criação e depuração dos elementos musicais, ou mesmo no processo de expressão, busca-se aí o equilíbrio e a crítica sobre o conceito do belo. Através da música, com os seus valores estéticos intrínsecos, e de atividades voltadas especialmente para o desenvolvimento do valor estético, pretende-se resgatar o sentido

do belo e do justo em relação às coisas que nos rodeiam e também às nossas atitudes (Ferreira, 2011, p.3).

A disciplina de Expressão Musical faz ainda a ponte com outras áreas do saber, construindo identidades não só individuais, mas também coletivas (Vasconcelos, 2006), o que promove boas práticas de inclusão e etiqueta social. As atividades que requerem a participação ativa dos alunos potencializam a reflexão, a partilha de experiências e opiniões e ajuda a formar “(...) cidadãos participativos e críticos” (Estanqueiro, 2010, p.39 cit. por Santos, 2015, p.20).

Wuytack e Palheiros (1995), acrescentam ainda como benefícios da prática musical o desenvolvimento: da sensibilidade auditiva, do pensamento musical, de competências específicas ligadas diretamente à prática musical (execução/interpretação, criação/composição) bem como a aquisição de outros conceitos musicais. Segundos os autores, a prática musical é uma ajuda preciosa na estimulação da criatividade e em suma, através da prática musical são adquiridos e alargados os conhecimentos culturais e musicais. Chiarelli e Barreto (2005) apresentam vários benefícios da música na escola tais como:

- Contribui para um melhor ambiente escolar;
- Efeito calmante após determinadas atividades físicas;
- Reduz a ansiedade em momentos de avaliação;
- Recurso de aprendizagem em novas matérias;

As autoras defendem que a escola deve ampliar os conhecimentos musicais dos alunos, visto que, a música na escola não tem como objetivo formar músicos, mas sim promover a expressão de emoções e contribuir para a construção integral do ser, enquanto aumenta também a cultura geral. Como já discutido, a prática musical promove diversos benefícios tanto a nível artístico, psicomotor, cognitivo e social. Como consolidado pelo Ministério da Educação (2018), a Música enquanto Arte está presente no quotidiano, enquanto linguagem universal, prática social comunicativa e expressiva.

Ao longo do presente subcapítulo, têm sido evidenciados os benefícios da prática musical pela ótica de diversos autores tais como: Vasconcelos, Milhano, Rego, Monteiro, Bréscia, Araújo e Veloso. É claramente visível que os contributos da prática musical ocupam um lugar de relevo nas discussões sobre educação e sobre inclusão. Tornou-se evidente o

papel da música na educação, na medida em que a prática musical representa um papel de destaque no domínio cognitivo-motor, social e afetivo. Conforme destacado por Faria e Milhano (2014), é

crucial proporcionar experiências de aprendizagem musical de forma que os alunos do 1.º CEB se tornem, gradualmente, cidadãos sensibilizados e conhecedores do repertório, estilos musicais, bandas cantores, compositores e construam os alicerces para um conhecimento do património musical existente (p.885).

No documento referente às *Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1.º CEB*, são propostos três grandes domínios da prática musical: Audição, Interpretação e Composição (Vasconcelos, 2006, p.7). Por outro lado, no documento de *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico* (Ministério da Educação, 2004), a prática do canto é constituída como “(...) base da expressão e educação musical no 1.º ciclo” (p.67). Por outro lado, a prática instrumental, segundo Gordon cit. por Rodrigues (1996) deve ser feita, inicialmente, em grupo e a improvisação deve anteceder a leitura. Conforme advoga Gordon na monografia intitulada *How children learn when they learn music?* É importante perceber como as crianças aprendem em detrimento da atitude de “como se deve ensinar música?”. Citando Rodrigues (1998): “A educação musical deveria possibilitar que expressássemos as nossas ideias musicais através do nosso próprio vocabulário musical” (p.16).

Gordon apresenta uma associação diferente de música e linguagem, no sentido em que refere que o processo de aprendizagem musical, faz-se de forma similar ao de aprendizagem de uma linguagem. (Rodrigues, 1996). Ainda na mesma linha de pensamento, segundo Gordon sintetizado por Rodrigues (1996), “(...) no seu primeiro ano de vida, a criança deve ter a oportunidade de ouvir inúmeras canções (sem letra) (...)” (p.19).

Já Lemos e Silva (2011) sublinham que “(...) a música é uma atividade agregadora e um importante traço cultural utilizado para representar o contexto sócio-histórico-cultural das pessoas e de seus grupos.” (p.34) E, conforme defendido por Chiarelli e Barreto (2005), a música é benéfica para a saúde física e mental, portanto, faz-se necessária a sensibilização dos professores para a utilização da música enquanto um recurso. As mesmas autoras defendem ainda que as atividades relacionadas com música servem de

estímulo para crianças com dificuldades de aprendizagem e contribuem ainda para a inclusão de crianças com necessidades especiais.

1.3. Música nas AEC – desafio ou oportunidade de valorização da diversidade?

Já no início do século XXI, John Dewey (2002) idealizava a escola como sendo algo acessível para todos e como o principal meio de democratização do acesso aos bens culturais e de reconstrução social. Muito tem sido feito nas últimas duas décadas, tanto que, a sociedade tem sido alvo de vastas alterações, quer seja a nível político, bem como demográfico e social. As escolas, passaram então a assumir mais responsabilidades, a nível organizacional e administrativo de modo a corresponder às necessidades da sociedade contemporânea. No *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências* oficializado em 2001, o Ministério da Educação já demonstra preocupação com as artes como se pode verificar:

As artes são elementos indispensáveis no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. São formas de saber que articulam imaginação, razão e emoção. Elas perpassam as vidas das pessoas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à sociedade em que se vive (Ministério da Educação, 2001, p.149).

Também Santos (2013), simpatiza com tais preocupações, sublinhando que: “As artes oferecem oportunidades vitais no domínio do desenvolvimento da personalidade – o que é altamente nestes tempos de trágica conflitualidade” (p2).

O currículo do 1.º CEB, sofreu algumas intervenções, destas, destaca-se a implementação de novas ofertas extracurriculares de carácter lúdico-pedagógico, as Atividades de Enriquecimento do Currículo. Para as referidas atividades, o Ministério da Educação preconizou, a 18 de janeiro de 2001, no Artigo 9º do Decreto-Lei nº6/2001 a seguinte norma:

As escolas, no desenvolvimento do seu Projeto Educativo, devem proporcionar aos seus alunos atividades de enriquecimento do currículo, de carácter facultativo e de natureza eminentemente lúdica e cultural, incidindo, nos domínios desportivo, artístico, científico

e tecnológico, de ligação da escola com o meio, de solidariedade e voluntariado e da dimensão europeia na educação.

Estas atividades contribuíram para o alargamento do horário escolar para as oito horas diárias e nasceu assim a Escola a Tempo Inteiro (ETI), termo esse institucionalizado na publicação do Despacho nº12591/2006 de 16 de junho. As seguintes disciplinas foram consideradas Atividades de Enriquecimento Extracurricular:

- a) Atividade de apoio ao estudo;
- b) Ensino do Inglês;
- c) Ensino de outras línguas estrangeiras;
- d) Atividade física e desportiva;
- e) Ensino da música;
- f) Outras expressões artísticas;
- g) Outras atividades que incidam nos domínios identificados (Artigo 9º do Despacho nº12591/2006).

Tais atividades, são implementadas de modo a garantir um maior leque de aprendizagens enriquecedoras do currículo, não descurando a articulação entre o funcionamento da Escola e as necessidades das famílias, visto que, tal medida tornou compatível o horário dos estabelecimentos escolares, com o horário do trabalho dos pais e encarregados de educação.

Em Portugal continental, muitas atividades de educação artística ficam à responsabilidade das autarquias – como é o caso das Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), propostas na Escola a Tempo Inteiro (ETI). Infelizmente, estas atividades são colocadas num horário pós período letivo, sendo então, as AEC, incluído a Expressão Musical, minorizadas em relação às restantes áreas do saber (Araújo & Luísa Veloso, 2016).

Assim, parece evidente que a música nas AEC é uma oportunidade de valorização da diversidade e também de aprendizagem com a diferença do outro, potenciando assim a inclusão. Terminando com a conceção de Milhano (2007):

A investigação científica estabeleceu uma clara conexão entre a participação ativa das crianças o mais cedo possível em atividades musicais – e em particular a aprendizagem de instrumento musical, e o desenvolvimento do pensamento crítico, da criatividade e resolução de problemas, da comunicação, do trabalho colaborativo, e da autoconfiança (p.2).

Síntese das ideias abordadas:

Ao longo deste primeiro capítulo, foram destacadas várias concepções da música e seus contributos associados na ótica da inclusão escolar. A música foi abordada enquanto fator de socialização (Ferreira, 2011), atividade agregadora (Lemos e Silva, 2011), linguagem universal (Bréscia, 2013; Milhano, 2014; Ministério da Educação, 2018). Foram ainda explorados os benefícios da prática musical no desenvolvimento afetivo, social e motor da criança, por Chiarelli e Barreto (2005) e a importância da audição musical por Wuytack e Palheiros (1995). Ao longo do capítulo, foram apresentados indícios de que de facto, a música pode ter contributos em diversos domínios do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos, quer numa perspetiva do desenvolvimento de competências específicas da música, como integrada

Citando Edwin Gordon, “A música é o resultado da necessidade de comunicar” (2015, p.19). Também Selent e Koscheck (2019) partilham da mesma opinião, acrescentando que na socialização da criança no espaço escolar, a linguagem é a principal forma de comunicação, conforme destaca Bréscia (2003): “A música é uma linguagem universal, estando presente em todos os povos, independentemente do tempo e do espaço em que se localizam” (p.25). O Ministério da Educação acrescenta ainda que: “A Música é uma Arte presente em todas as culturas e no quotidiano dos seres humanos. É uma linguagem universal que assume uma muito singular forma de criatividade” (2018, p.1).

A música é vista por vários autores como uma linguagem, mas também como o primeiro talento a surgir. Esta ideia é defendida por Gardner (2002) no livro *As estruturas da mente*. Após análise dos pontos de vista explanados pelos autores já referidos, cremos que a música potencia uma aprendizagem mais lúdica, prazerosa. Lemos e Silva (2011) sugerem ainda que a música é também uma atividade agregadora.

Ao longo desta primeira parte, foram também analisados alguns documentos do ME, nomeadamente decretos-leis e despachos e também documentos orientadores que norteiam o Ensino da Música no 1.º CEB. Em 2001, as Competências Essenciais para o

Ensino da Música no 1.º CEB estavam divididas em 4 domínios organizadores: Interpretação e comunicação; Criação e experimentação; Perceção sonora e musical; Culturas musicais nos contextos. Mais tarde em 2004, essas mesmas competências estão divididas em dois grandes blocos: 1) Jogos de exploração; 2) Experimentação, desenvolvimento e criação musical. Em 2006, tais competências voltam a estar organizadas em quatro domínios organizadores, tal como em 2001. Anos mais tarde, em 2018, cai um dos domínios organizadores, o que diz respeito às culturas musicais, ficando apenas com três domínios organizadores: Experimentação e criação; Interpretação e comunicação; Apropriação e reflexão. Constatou-se então que os fundamentos básicos da Expressão Musical enquanto Atividade de Enriquecimento Cultural, não sofreram grandes alterações desde 1986, apesar de a disciplina ter sofrido algumas alterações, tanto no nome, como em termos de currículo propriamente dito.

No entender de Araújo e Veloso (2016), a música é não só uma prática social, mas também uma prática de lazer no tempo livre. No volume 6 da Revista Portuguesa de Educação Artística da Madeira (RPEA), no artigo *Música como Prática Social: Uma Reflexão Crítica sobre a Atividade de Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular* de 2016, Araújo e Veloso destacam a relevância da música enquanto prática pedagógica presente na sala de aula. Se é verdade que a música é parte integrante do currículo do 1.º CEB, por outro lado, também é verdade que a música é constantemente “empurrada” para horários pós-letivos. Por esse motivo, Milhano (2010) ressalva a necessidade de refletir e compreender qual o papel da música na educação, sobretudo no ensino genérico.

Peter Smith em 2006 na Conferência Mundial da UNESCO dedicada às artes e à educação vai ainda mais longe, acrescentando:

Estamos conscientes que a arte constitui uma dimensão essencial do comportamento humano;

Sabemos que muitos alunos têm na escola algumas oportunidades de desenvolver as suas capacidades estéticas e artísticas;

Falta ainda saber como todos poderão ter acesso a essas oportunidades através do ensino geral. (Smith, 2006, cit. por Santos, 2013, p.1).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E PROJETO PEDAGÓGICO-MUSICAL

Neste capítulo, apresenta-se a metodologia na qual assenta este trabalho de investigação, nomeadamente a pergunta de partida, objetivos, as opções metodológicas, caracterização dos participantes e procedimentos.

2.1. Objetivos geral e específicos

Nos dias de hoje, é cada vez mais comum a existência de turmas heterogéneas nas escolas. Por isso, é natural que surjam obstáculos à inclusão pelos mais diversos motivos. Sejam eles devido às diferentes origens dos alunos, diferentes capacidades cognitivo-motoras, diferentes culturas, línguas, conhecimentos, entre outros. Enquanto professora de Expressão Musical, surge então a necessidade de perceber os contributos da prática musical na inclusão de alunos do 1.º CEB enquanto prática artística, social e cultural promotora de bem-estar, não só nas aulas, mas na comunidade escolar. Nesse sentido, o objetivo geral deste projeto é perceber quais os contributos da prática musical na inclusão de alunos do 1.º CEB.

Os específicos são:

- a) Criar experiências de envolvimento musical de conjunto que possibilitem aos alunos apropriar-se e refletir sobre a diversidade que atravessa a música e a sua prática;
- b) Conhecer as perspetivas dos alunos sobre a sua participação musical;
- c) Perceber de que forma é percecionada a diversidade por parte dos alunos; - informação?
- d) Refletir sobre as potencialidades da prática musical nas AEC na relação com o outro no contexto grupo-turma.

2.2. Descrição e contexto do projeto:

O projeto decorreu no ano letivo 2021/2022, numa escola pública do 1.º CEB, no concelho de Santarém. Os participantes foram alunos de um grupo-turma que frequentou as aulas de Expressão Musical, inseridas no âmbito das AEC. Do grupo de participantes

constam-se 18 alunos com idades compreendidas entre os 6 e os 11 anos de idade, do 1º ao 4º ano de escolaridade, respetivamente.

O ano letivo teve o seu início a 22 de setembro de 2021 e contou com as interrupções já preconizadas pelo Ministério da Educação. As aulas de Expressão Musical no âmbito das AEC, tiveram a duração de uma hora e aconteceram apenas uma vez por semana das 14h30 às 15h30. Antes da aula de EM os alunos têm aula com a professora titular. O facto de terem matérias que requerem mais concentração antes da aula de EM, fez com que já estivessem saturados e com um baixo nível de concentração. Todos estes fatores influenciaram o funcionamento normal das aulas, e conseqüentemente, do projeto. Salienta-se a importância do projeto no âmbito da Escola a Tempo Inteiro que pressupõe uma confluência de medidas dirigidas ao 1.º CEB. Tais medidas incluem a “implementação generalizada e obrigatória de ofertas educativas de anunciada natureza extracurricular, gratuitas e de frequência facultativa: as atividades de enriquecimento curricular (AEC) (...)” (Pires, 2019, p.17).

A escola onde decorreu o projeto, está dividida em duas salas: uma destinada aos alunos do 1º e 2º ano; outra destinada aos alunos do 3º e 4º ano. As aulas de Expressão Musical decorreram na sala da turma do 3º e 4º ano e, quando possível, decorreram no espaço exterior.

Ao longo do ano letivo, a escola foi recebendo alunos de nacionalidade estrangeira, nomeadamente, ucraniana. O quadro seguinte mostra o número de alunos ao longo dos três períodos:

Quadro 1 - Número de alunos inscritos em cada turma e inscritos em E.M.

	Totais alunos turma 01	Total alunos turma 02	Total alunos turma 01 inscritos em E.M	Total alunos turma 02 inscritos em E.M
1º Período	9	13	7	11
Total	22		18	
2º Período	9	18	8	13
Total	27		21	
3º Período	16	23	12	18
Total	39		30	

Devido ao número elevado de alunos (39) na reta final do terceiro e último período, foi necessário voltar à divisão original das turmas, o que consideramos não ter influenciado demasiado o projeto dado que a maioria das atividades já tinha sido desenvolvida e os dados foram recolhidos anteriormente.

Para além de terem sido tidos em consideração os documentos orientadores fornecidos pelo ME já analisados em cima, recorreu-se ainda à planificação cedida pelo Agrupamento (Anexo H). De uma forma concisa, as aulas de Expressão Musical tiveram em atenção as seguintes Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA):

- a) Línguas e textos;
- b) Informação e comunicação;
- c) Raciocínio e resolução de problemas;
- d) Pensamento crítico e pensamento criativo;
- e) Relacionamento interpessoal;
- f) Desenvolvimento pessoal e autonomia;
- g) Bem-estar, saúde e ambiente;
- h) Sensibilidade estética e artística;
- i) Saber científico, técnico e tecnológico;
- j) Consciência e domínio do corpo;

Apesar dos obstáculos à inclusão, nomeadamente a barreira linguística, diferentes níveis de aprendizagem, diferentes dificuldades, procurou-se dinamizar aulas com ênfase na prática musical de conjunto, em particular através de atividades associadas à exploração rítmica fazendo uso da percussão corporal e à prática vocal.

De modo a se tornar mais explícito o desenvolvimento do projeto, foi elaborado o seguinte quadro:

Quadro 2 – Etapas do projeto

Revisão da literatura e pré projeto	Setembro de 2021 a janeiro de 2022		
Entrevista às professoras titulares		Fevereiro 2022	
Desenvolvimento do projeto		Fevereiro a junho de 2022	
Questionário aos alunos		Construção e aplicação de fevereiro a maio de 2022	
Análise e discussão dos dados		Junho a setembro de 2022	
Redação e conclusões		Junho a setembro de 2022	

2.2. Caracterização do grupo-turma

Os participantes são alunos de um grupo-turma que se destaca pela sua heterogeneidade, por motivos diversos, nomeadamente as diferentes nacionalidades, diferentes níveis de aprendizagens e diferentes dificuldades. Existem também diferentes culturas, conhecimentos e necessidades educativas especiais. O grupo consiste em duas turmas (01) e (02), a primeira que corresponde ao 1º e 2º ano e a segunda que ao 3º e 4º, onde existem diversas nacionalidades, como se pode verificar no quadro 3:

Quadro 3 - Caracterização dos alunos: idade, sexo, turma, ano escolar, nacionalidade

	Idade	Sexo	Turma	Ano Escolar	Nacionalidade
Aluno A	6	F	01	1º ano	Portuguesa
Aluno B	6	F	01	1º ano	Portuguesa
Aluno C	8	M	01	2º ano	Angolana
Aluno D	8	M	01	2º ano	Portuguesa
Aluno E	8	F	01	2º ano	Angolana
Aluno F	9	M	02	3º ano	Nigéria
Aluno G	9	M	02	3º ano	Angolana
Aluno H	9	M	02	3º ano	Portuguesa
Aluno I	9	F	02	3º ano	Portuguesa
Aluno J	9	M	02	4º ano	Portuguesa
Aluno L	10	M	02	4º ano	Brasileira
Aluno M	10	M	02	4º ano	Brasileira
Aluno N	9	F	02	4º ano	Portuguesa
Aluno O	10	F	02	4º ano	Brasileira
Aluno P	10	F	02	4º ano	Angolana
Aluno Q	10	F	02	4º ano	Angolana
Aluno R	10	F	02	4º ano	Brasileira
Aluno S	11	F	02	4º ano	Brasileira

Para além de ser um grupo bastante heterogéneo, é também um grupo bastante interessante e desafiante. Nesse sentido, o projeto em questão faz todo o sentido uma vez que, tal como mencionado por Dayrell (2001), citado por Lemos e Silva (2011, p.3): “A música, a dança, o corpo e seu visual têm sido os mediadores que articulam grupos que se agregam para produzir um som, dançar, trocar ideias, postar-se diante do mundo, alguns deles com projetos de intervenção social”. Nomeadamente, na turma 01, existe um aluno mais instável a nível emocional e comportamental e como tal, arranjava conflitos com os colegas com bastante frequência. Esses conflitos geraram alguns momentos de tensão nas aulas, o que foi difícil contornar e arranjar estratégias para continuar a aula. Esse foi, sem dúvida, um dos desafios do projeto. Outro desafio

encontrado foi conseguir incluir os alunos de nacionalidade estrangeira, visto que representam 67,67% do grupo-turma, como podemos observar no quadro seguinte:

Quadro 4 - Identificação das nacionalidades dos alunos que responderam ao questionário

	Alunos	Inscritos em E.M	Alunos inquiridos	Nacionalidades	Percentagem
Turma 01	16	12	5	2 estrangeiros 3 portugueses	11,11% 16,67%
Turma 02	23	18	13	10 estrangeiros 3 portugueses	55,55% 16,67%
Total	39	30	18	Total alunos estrangeiros: 67,67%	

Dos 39 alunos da escola, apenas 30 (12 da turma 01 e 18 da turma 02) estavam inscritos em Educação Musical, e somente 18 foram inquiridos (5 da turma 01 e 13 da turma 02). Conforme é possível observar no quadro 4, 12 dos alunos inquiridos são de nacionalidade estrangeira, o que representa um total de 67,67% de alunos estrangeiros no grupo-turma. Ressalvamos que, dos 39 alunos da escola, 9 são ucranianos e por isso não foram inquiridos não só porque chegaram na reta final do terceiro período, mas também devido à barreira linguística.

Como já mencionado, no grupo-turma existem algumas perturbações de aprendizagem, nomeadamente: Perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção (PHDA), dislexia, disortografia, Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), Perturbação de Aprendizagem Específica (PAE), bem como outras de carácter linguístico e cultural.

Tendo em conta a experiência de lecionação com este grupo-turma, identificaram-se dificuldades no relacionamento entre os alunos, observando-se várias situações de incompreensão, rejeição, afastamento entre alunos. Considera-se que existem bastantes dificuldades de inclusão nesta turma, principalmente porque alguns alunos não conseguem compreender as dificuldades e fragilidades dos seus outros colegas que se

encontram em situações mais débeis. Essa situação gera vários momentos de tensão, não só dentro da sala, mas também fora da sala, quer seja no recreio ou na cantina. O grupo não é de todo coeso, acontecendo por diversas vezes situações em que ficam crianças a brincar sozinhas, especialmente as que são mais frágeis. Por vezes, os alunos com mais dificuldades, são alvo de atitudes discriminatórias por parte dos seus colegas.

Opções metodológicas

Neste projeto, foi utilizado o paradigma qualitativo, uma vez que foram tomadas em consideração opiniões de alunos e também de professores. Atendendo a que se ambiciona uma mudança de atitude/comportamento com o projeto musico-pedagógico, optou-se pela investigação-ação, no sentido em que: “(...) a investigação-ação não é, nem investigação, nem ação, nem a interseção dos dois, mas o ciclo recursivo e retractive de investigação e ação” (Latorre, 2003, cit. por Flores & Silva, 2019, p.9-10). Kemmis & McTaggart (1992) citados por Flores & Silva (2019), sintetizam a investigação-ação como uma metodologia participativa, colaborativa, sistemática, política e crítica.

Houve ainda uma forte componente de pesquisa bibliográfica, conforme a literatura existente sobre os temas suprarreferidos. Na ótica de Coutinho (2011) citado por Branquinho (2013, p.26):

um dos propósitos de uma investigação é gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenómeno social em estudo, o que implica, necessariamente, identificar toda a investigação anterior relevante com a qual o fenómeno se relaciona.

A revisão de literatura possibilitou não só uma melhor compreensão dos conceitos, práticas e enquadramento da problemática nos contextos da música no 1.º CEB e serviu também de suporte para a planificação de atividades do projeto pedagógico-musical. Assim, procurou-se não controlar o grupo-turma, mas sim, descrever, observar, identificar e caracterizar opiniões e comportamentos, de modo a obter um melhor entendimento do grupo-turma e participantes. Por outras palavras, recorreu-se à técnica de observação participante. Esta abordagem é explicitada por Fortin et al. (2000):

O investigador que utiliza o método de investigação qualitativa está preocupado com uma compreensão absoluta e ampla do fenómeno em estudo. Ele observa, descreve, interpreta

e aprecia o meio e o fenómeno tal como se apresentam, sem procurar controlá-los. O objetivo desta abordagem de investigação utilizada para o desenvolvimento do conhecimento é descrever ou interpretar, mais do que avaliar (p.23).

Minayo (2001) acrescenta que a investigação qualitativa, responde a questões muito particulares, que dizem respeito a atitudes, aspirações, crenças, motivações e valores.

2.3. Caracterização da escola

A escola é composta apenas por um piso com três grandes divisões: duas salas de aula e uma divisão que corresponde ao ATL e refeitório. Uma das salas de aula destina-se ao 1º e 2º ano e a outra ao 3º e 4º anos. Na escola em questão, as aulas começam às 9h00 e terminam às 17h00. A escola tem condições favoráveis, não só à prática musical, mas também ao desenvolvimento motor da criança. O recreio está equipado com diversos brinquedos, nomeadamente o sobe e desce, baloiço e um mini campo de futebol. O espaço é bastante amplo como podemos ver na seguinte imagem:



Figura 1 – Escola do 1.º CEB onde decorreu o projeto

Nota: foi suprimida a citação da imagem de forma a manter o anonimato da escola

A comunidade escolar é atenta e preocupada às necessidades do aluno e frequentemente comunica entre si a fim de arranjar estratégias para combater as lacunas e dificuldades dos alunos. Infelizmente, existe alguma carência em termos de apoios para os alunos com Necessidades Educativas Especiais. Somente quando vieram os alunos ucranianos é que a escola beneficiou de auxílio de uma professora de apoio. Nos anos letivos anteriores, a escola contava com poucos alunos, no máximo 15 no total. No entanto, nos últimos dois

anos letivos, começou a receber alunos de outras escolas com algumas carências e tornou-se então cada vez mais heterogénea.

2.4. Técnicas e procedimentos de recolha de dados

Como sabemos, a elaboração de uma dissertação é um processo não só moroso, mas também exigente e metucioso. Para recolher os dados, foi necessário recorrer à técnica de observação participante, à aplicação de uma entrevista semiestruturada e, um questionário dirigido aos alunos. A recolha de dados, segundo Bogdan e Biklen (1994) é um procedimento que assenta na procura e organização dos mesmos, com o objetivo de compreender melhor o seu conteúdo.

Entrevista às professoras titulares

Por forma a ver respondidos os objetivos já enumerados acima, elaborou-se um guião de entrevista semiestruturada (anexo A). A entrevista (anexo B) estava dividida em três partes: Parte A que concerne à parte introdutória da entrevista; parte B que diz respeito à caracterização da turma em termos globais, desempenho e aprendizagem, parte C Diversidade e Diferença e parte D sobre os aspetos a melhorar, estratégias e outras questões. A entrevista foi conjunta com ambas as professoras titulares e teve como finalidade caracterizar o grupo e aprofundar o conhecimento das dificuldades dos alunos, nomeadamente em termos de atitudes e comportamentos. O anonimato foi mantido tanto na entrevista, como nos questionários feitos aos alunos. Em específico, no questionário, foi implementado o nome Maria, de forma a manter o anonimato de uma aluna. Para este projeto, a entrevista foi considerada muito relevante, uma vez que, recolhe um elevado número elevado de informações, conferindo assim, maior confiabilidade e cientificidade à investigação.

A entrevista foi realizada no dia 9 de fevereiro de 2022, às 17h30 e teve a duração de 16 minutos e 12 segundos. A entrevista tinha os seguintes objetivos:

- Explicar no que consiste o projeto;
- Agradecer aos entrevistados pela sua participação;
- Conhecer a turma em termos globais;
- Caracterizar as aprendizagens;
- Caracterizar o desempenho da turma;
- Definir estratégias de intervenção;

- Definir aspetos em que o grupo pode melhorar;
- Perceber se os alunos se sentem valorizados;
- Explorar outros assuntos relacionados.
- Diversidade e diferença

A entrevista às professoras titulares permitiu explorar estes temas na ótica das turmas participantes e explicitar as perspetivas das professoras de forma fluida e livre e “também dá liberdade ao entrevistado, embora não o deixe fugir muito do tema. (...)” (Sousa & Baptista, 2011, p.80 cit. por Faria e Milhano, 2014, p.889). A entrevista foi importante para perceber melhor a turma e também para aplicar novas estratégias de intervenção. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p.135) citados por Emanuela da Costa Branquinho (2013, p.37): (...) nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de como é que os próprios sujeitos estruturam o tópico em questão.

Questionário aos alunos

Numa segunda fase, foram inquiridos 18 alunos do grupo-turma, por forma a conhecer as suas perspetivas em relação ao funcionamento das aulas de expressão musical, opinião sobre a prática musical, sobre a prática musical em grupo. O questionário estava dividido em quatro partes: parte I sobre a opinião dos alunos em relação ao funcionamento das aulas de música das AEC, parte II sobre a opinião dos alunos em relação à prática musical, parte III sobre a opinião dos alunos em relação à prática musical em grupo e por fim, a parte IV sobre as emoções dos alunos durante e após a aula de música. O questionário tinha os seguintes objetivos:

- Agradecer a participação;
- Informar questões específicas ligadas ao questionário;
- Perceber qual a opinião dos alunos sobre as aulas de música;
- Conhecer as atividades preferidas dos alunos;
- Levantamento das dificuldades;
- Conhecer as atividades musicais que os alunos preferem;
- Compreender como é a relação do grupo-turma;
- Perceber quais as emoções dos alunos durante a prática musical;
- Compreender como se sentem os alunos após as aulas;

Antes da fase final do projeto, os questionários foram entregues às professoras titulares de forma a obter as suas opiniões sobre aspetos de validade e operacionalidade dando os seus contributos sido integrados no questionário. Na segunda semana de maio foram distribuídas os pedidos de autorizações (anexo E) dirigidas aos encarregados de educação. Todos os encarregados de educação autorizaram os seus educandos a serem inquiridos. Após esses procedimentos, e na fase final do projeto, os questionários foram entregues aos alunos. Durante o preenchimento dos questionários, estiveram presentes na sala a professora titular e a professora de educação musical, para esclarecer eventuais dúvidas. Os questionários foram distribuídos no início de uma aula de Expressão Musical das AEC e os alunos demoraram sensivelmente 15 minutos a responder aos mesmos. Os alunos mostraram-se motivados durante o preenchimento dos questionários não tendo colocado muitas dúvidas.

A técnica de observação participante foi também um procedimento de recolha de dados bastante desejável neste caso em específico, uma vez que, tal como mencionado por Minayo (2001):

A importância dessa técnica reside no facto de podermos captar uma variedade de situações ou fenómenos que não são obtidos por meio de perguntas, uma vez que, observados diretamente na própria realidade, transmitem o que há de mais imponderável e evasivo na vida real” (p.60).

Nesse sentido, foram redigidas algumas notas de campo, durante e após as aulas de Expressão Musical da AEC. As notas de campo foram bastante úteis para a parte de discussão de resultados, visto que o investigador descreve o que ouve, vê e experiencia. que foram bastante úteis para a parte de discussão de resultados (Bogdan & Biklen, 1994).

CAPÍTULO III – PROJETO PEDAGÓGICO-MUSICAL

3.1. Estratégias e atividades

Trabalhar com crianças no âmbito escolar exige bastante planeamento e sobretudo estratégias diversificadas para cativar a sua atenção, bem como responder às suas necessidades. Face aos desafios que se colocam atualmente em relação à educação e, neste projeto em particular, em relação à inclusão, torna-se importante a diferenciação pedagógica. Adequar métodos, técnicas e conteúdos de acordo com as necessidades de cada criança é, sem dúvida, uma forma de tornar a aprendizagem mais acessível, reconhecendo o que a criança é capaz. Nesse sentido, e tendo em conta os objetivos do projeto, foram privilegiadas estratégias que fomentassem o gosto pela prática musical, promovendo a sua prática em grupo de modo a sensibilizar para a valorização da diferença e do trabalho de entreajuda.

Todos os anos letivos, a entidade promotora da AEC de Expressão Musical, define uma temática para todo o ano letivo. Este ano a temática escolhida foi a Canção Tradicional Portuguesa que pretendia sobretudo, valorizar e dar a conhecer a cultura tradicional portuguesa, pelo que foram escolhidas canções de diferentes regiões do país (Norte, Centro, Sul e Ilhas). Naturalmente, as canções abordadas durante o ano letivo foram de acordo com a temática tradicional, exceto quando existiram celebrações específicas tais como: magusto, bolinho, Natal, Dia da Mãe, dia do pai, primavera e canções de final de ano, entre outras pedidas pelas professoras durante o ano letivo, como a canção de finalistas. No quadro seguinte, é possível observar a lista de canções que integraram as atividades de prática musical de conjunto, bem como a região do país a que pertencem:

Quadro 5 - Repertório tradicional abordado ao longo do projeto

Nome	Região
<i>Ora bate padeirinha</i>	Desconhecido
<i>Minha amora negra</i>	Centro
<i>Dom solidom</i>	Centro
<i>Estando a dobar</i>	Centro
<i>As armas do meu adufe</i>	Norte
<i>Vira do Minho</i>	Norte

<i>Trai-trai</i>	Norte
<i>Os olhos da Marianita</i>	Sul
<i>Barqueiro</i>	Sul

Este ano letivo, a entidade promotora das AEC organizou um Festival da Canção Tradicional - V que decorreu nos dias 4 e 5 de junho. No referido festival, participam todas as turmas do agrupamento ao qual pertence a escola em questão. O grupo-turma do projeto em questão participou no dia 5 de junho, tendo o ensaio começado às 14h00 e o concerto às 15h30 com o seu término por volta das 17h00. Apesar de no total, esta atividade ter durado aproximadamente 3 horas, foi uma das atividades que marcou o culminar do projeto, pois foi desenvolvida desde o início do 1º período. Assim, ao longo do projeto, foram dinamizadas atividades enriquecedoras que serão explicadas de seguida.

As estratégias implementadas basearam-se nos seguintes documentos orientadores: *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001), *Organização Curricular e Programas para a Expressão e Educação Musical no 1.º CEB* (2004), *Orientações Programáticas para o Ensino da Música no 1.º CEB* (2006), *Aprendizagens Essenciais para a Educação Artística – Música* (2018). Após leitura e análise dos mesmos, foram reiterados quatro princípios orientadores:

- Experimentação e criação;
- Interpretação e comunicação;
- Apropriação e reflexão,
- Culturas musicais nos contextos;

As estratégias e atividades implementadas no projeto tem os seguintes objetivos específicos:

- Dinamizar atividades lúdico-pedagógicas onde se possam relacionar diversas áreas do saber e conhecimentos;
- Valorizar o património artístico, em particular, o património cultural português;
- Conhecer diferentes estilos e géneros musicais de modo a estimular a fruição de diferentes culturas;

- Implementar normas em relação ao uso de materiais na sala de aula, nomeadamente instrumentos musicais;
- Potenciar a inclusão de todos os membros do grupo-turma em todas as atividades, promovendo assim a aceitação dos pares;
- Explorar canções do domínio da afetividade;
- Exploração rítmica fazendo uso da percussão corporal;

As atividades abordadas nas aulas, correspondiam, salvo exceções, a uma ordem específica. Nomeadamente, o Aquecimento Vocal era sempre a primeira atividade de todas as aulas. Sempre que acontecia esta atividade, eram chamados ao quadro três alunos para fazer uma parte do aquecimento. Esta estratégia potenciou o sentido de responsabilidade, mas também de aprendizagem e entreaajuda, uma vez que, os alunos mais novos que não sabiam fazer o aquecimento vocal, eram ajudados pelos alunos que já conheciam a dinâmica.

Nas aulas de Expressão Musical os alunos têm a oportunidade imprescindível de tocar e experienciar a prática musical em grupo de uma forma lúdica. A prática musical foi transversal a todas as sessões, especificamente o cantar e o tocar através de experimentação, criação e interpretação rítmica, usando sons do corpo.

Em concordância com o ponto de vista de Vasconcelos (2006) “a prática vocal está no centro da aprendizagem musical ao longo do primeiro ciclo” (p.10). Para valorizar a sua importância e de modo a destacar também a tradição portuguesa, o grupo-turma participou no V Festival da Canção Tradicional Portuguesa, que será explicado de seguida.

- ***Atividade V Festival da Canção Tradicional Portuguesa:***

O Festival decorreu em maio de 2022 e foi importante pois os alunos tiveram oportunidade de cantar com os colegas de outras escolas. No festival, participaram todos os alunos do 1.º CEB que estão inscritos na AEC de Expressão Musical, do agrupamento em questão. O Festival estava dividido em 4 grupos, cada um correspondente a uma zona do país: norte, centro, sul e ilhas. As canções escolhidas foram de encontro aos grupos suprarreferidos. O grupo-turma que pertenceu a este projeto, ficou com as canções referentes à região norte: *João Barandão, as armas do meu adufe, Vira do Minho e Mira-me Miguel*.

Os coros de alunos foram acompanhados por uma orquestra e combo de músicos profissionais, o que acabou por ser uma aprendizagem não só para o domínio da prática musical, mas também de conhecimento de repertório e instrumentos de vários estilos musicais. Esta atividade potencializou a socialização e também o contacto com outras culturas, valorizando a diferença e interculturalidade. O uso da voz, citando o Ministério da Educação (2004):

A voz, instrumento primordial, é, na criança, um modo natural de se expressar e comunicar, marcado pela vivência familiar e pela cultura. A entoação, a extensão vocal, o timbre, a expressão, a capacidade de inventar e reproduzir melodias, com e sem texto, a aquisição de um repertório de canções, rimas e lengalengas, são partes constituintes de um modo pessoal de utilizar a voz (p.68).

Importa ainda esclarecer que, em todas as canções interpretadas, os alunos tinham sempre gestos associados, de modo a facilitar a aprendizagem da letra, mas também a tornar mais dinâmica a performance.

Os objetivos da atividade foram os seguintes:

- Cantar com a consciência da pulsação, com sentido rítmico, melódico e afinadamente;
- Desenvolver o sentido da frase musical;
- Interpretar controlando aspetos relacionados com a agógica e a dinâmica;
- Ouvir e desenvolver a memória auditiva, memorizando padrões, sequências e canções;
- Relacionar os sons e os símbolos que os representam;
- Consciencializar a importância do nosso património cultural;
- Apresentar publicamente através de atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento;

A atividade promoveu ainda as seguintes competências:

- Utilização da voz para produzir diferentes efeitos sonoros;
- Interpretação de canções com géneros, estilos e temáticas diferentes;
- Interpretação de canções em diferentes tonalidades, modos e outras organizações sonoras;
- A prática melódica e polifónica;
- Identifica estilos, épocas e culturas musicais diferenciadas nos contextos onde se inserem;

Considerações sobre a atividade:

Esta atividade foi bastante enriquecedora pois os alunos não só tiveram contacto com canções que fazem parte do nosso património tradicional, bem como tiveram a oportunidade de cantar com os colegas de outras escolas enquanto eram acompanhados por uma orquestra e um combo de músicos profissionais. Os alunos mostraram-se entusiasmados, não só por cantarem e conviverem com outros colegas, mas também por mostrarem aos pais o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo. O feedback dos pais e das professoras titulares foi também bastante positivo.

No âmbito da Experimentação e Criação, foram feitos diversos jogos, destacando-se a *Orquestra de Papel*, *Jogo da Estátua* e *Jogo do Copo*.

- **Atividade *Orquestra de Papel*:**

Atualmente é cada vez mais usual a reutilização de materiais como alternativa aos instrumentos musicais convencionais. No caso da atividade *Orquestra de Papel*, foram não só apuradas capacidades auditivas, mas também de coordenação motora e socialização em grupo. A atividade é bastante simples: a professora distribuiu uma folha

de papel a cada aluno e os alunos devem percutir a folha, imitando o que a professora está a fazer, ao som de uma música que seja repetitiva, no caso, escolheu-se o tema *The Adams Family*. Para ser mais interessante não só a nível sonoro, mas também a nível visual e sensorial, foram escolhidos papeis de diferentes tamanhos e texturas: folha de jornal, papel alumínio, cartolina, etc. No final os alunos foram questionados se o tamanho e tipo de papel influencia ou não o som. O facto de os alunos terem de perceber se o papel influencia ou não a tipologia do som, fez com que os alunos trabalhassem em equipa e fizessem perguntas uns aos outros.

A atividade tem os seguintes objetivos:

- A manipulação de diferentes técnicas instrumentais;
- Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos;
- Utilizar diferentes maneiras de produzir sons;
- Reconhecer a diversidade a nível de texturas e timbres.

No domínio da Interpretação e Comunicação, a atividade trabalha ainda competências relativas à performance/execução.

Considerações sobre a atividade:

Esta atividade foi bastante enriquecedora pois não só trabalhou a componente rítmica, mas também a componente de audição e reconhecimento tímbrico. Os alunos concluíram que a espessura e textura do papel influencia a tipologia de som, bem como o tamanho da folha de papel. No final da atividade, os alunos até pediram para repetir.

- **Atividade *Jogo do copo*:**

Esta atividade requer que se os alunos se sentem em roda, no chão com perninhas à chinês. Foram necessários um copo e uma garrafa de água. Esta atividade trabalha o sentido de pulsação e também a componente linguística e o trabalho em pares. Este jogo baseia-se

na seguinte lengalenga: copo, copo, giracopo, giracopo copo cá, quem não passar bem o copo, este jogo perderá. Os alunos passam o objeto à pulsação indicada pela professora enquanto dizem a lengalenga. Quem passar mal o objeto, perde o jogo. A atividade surgiu também devido à articulação entre a professora de Expressão Musical e as professoras titulares que referiram que a nível linguístico, os alunos tinham algumas dificuldades.

A atividade tem os seguintes objetivos:

- Explorar ideias sonoras e musicais partindo de determinados estímulos;
- Associar movimentos específicos a: pulsação, andamento.
- Dizer rimas e lengalengas;

A atividade foi importante no domínio da Interpretação e Comunicação e trabalhou competências relativas à performance/execução, no caso movimentar e dizer lengalengas.

Considerações sobre a atividade:

Apesar de ser uma atividade curta (sensivelmente 10 a 15 minutos, dependendo do tamanho do grupo), foi uma atividade que os alunos pediram para repetir diversas vezes ao longo das aulas. É um jogo divertido para os alunos porque envolve todos os colegas da turma. Enquanto se divertem têm oportunidade de sentir a pulsação. Foi uma atividade interessante para o grupo pois os alunos ucranianos não conseguiam dizer a lengalenga, mas participaram na mesma com ajuda e cooperação dos restantes colegas. Passou a ser uma das atividades preferidas do grupo.

- **Atividade *Concurso Musical*:**

Na segunda semana de outubro, foi pedido aos alunos que fizessem uma maraca reutilizando materiais que já tivessem em casa, mas de preferência sem usar comida. Foi dado o exemplo de uma garrafa com bicos de lápis ou missangas no seu interior. A decoração foi deixada ao critério dos alunos. Na semana seguinte, os alunos trouxeram as maracas, cada um apresentou a maraca à frente da turma explicando como procedeu a elaboração da mesma e o que colocou dentro da garrafa. No final da explicação, os alunos tocaram a garrafa e a turma analisou o som: se este era agudo ou grave.

A atividade tem os seguintes objetivos:

- Identificar texturas sonoras;
- Experimentar as potencialidades sonoras de materiais e objetos;

- Construir instrumentos musicais elementares seguindo indicações de construção;
- Reconhecer e organizar conjuntos de sons segundo: timbre, duração, intensidade, altura;
- Dialogar sobre as próprias produções e do grupo.

Esta atividade insere-se em várias áreas das Competências Essenciais preconizadas pelo Ministério, nomeadamente nos domínios da Experimentação e Criação, Interpretação e Comunicação e também no domínio da Apropriação e Reflexão. Trabalhou competências de performance/execução, improvisação, criação e processos de discriminação e análise.

Considerações sobre a atividade:

No final, os alunos concluíram que diferentes materiais fazem diferentes sons e que a quantidade de material usado dentro da garrafa, também interfere na tipologia do som. No fundo esta atividade estimulou a criatividade das crianças, mas também alertou para a diversidade de sons existentes. Esta atividade trabalhou também a consciencialização da reutilização de materiais e conceitos de ciências (dependendo do volume e do material usado dentro da maraca, o som também diferente). Os alunos mostram com orgulho as maracas feitas por eles próprios e tiveram curiosidade em saber como foi feita a maraca do colega. Para além disso, os alunos perceberam que não são necessários instrumentos convencionais para fazer música e nos divertirmos em aula. Após a atividade, as maracas ficaram guardadas na sala e foram utilizadas em outros contextos ao longo do ano, nomeadamente no acompanhamento de canções.

- **Atividade *Jogo da Estátua*:**

Esta atividade é feita com recurso a duas canções, de carácter contrastante. Os alunos devem andar pela sala enquanto a música toca e quando a música pára os alunos devem fazer estátua. Quem se mexer, perde o jogo. No final do jogo, a professora pergunta aos alunos qual das músicas foi a mais dinâmica, quais os instrumentos e quantas partes distintas existem. Quando pertinente, é também perguntado qual o género da peça. Esta atividade estimula não só a escuta ativa, mas também a criatividade e a imaginação.

A atividade tem os seguintes objetivos:

- Movimentar livremente ao som de uma audição específica;

- Recolher informação sobre processos variados de criação e interpretação de diferentes tipos de música;
- Comentar audições de música gravada de acordo com os conceitos adquiridos;
- Identificar auditivamente instrumentos musicais utilizados, estilos e culturas musicais;

No âmbito da **Interpretação e Comunicação** e **Apropriação e Reflexão**, foram trabalhadas competências no domínio do movimento, mas também competências relativas aos processos de discriminação.

Considerações sobre a atividade:

Esta atividade era a preferida dos alunos e a que eles mais pediam todas as aulas. Sempre que havia tempo no final da aula, era feita esta atividade. É uma atividade muito interessante para os alunos porque têm oportunidade de serem livres nos gestos, mas também de ouvirem música de diferentes géneros.

No domínio da **Experimentação e Interpretação** em específico, consideramos que a percussão corporal é uma experiência de grande valor para a Expressão Musical, visto que, o corpo humano é uma fonte muito rica de sons e, à semelhança do que acontece com a voz, pode ser considerado o nosso primeiro instrumento musical. Nesse sentido, ao longo do ano letivo, foram abordadas atividades que envolviam a percussão corporal, bem como o uso de musicogramas, um deles com o tema *Dance Monkey* (figura 3).

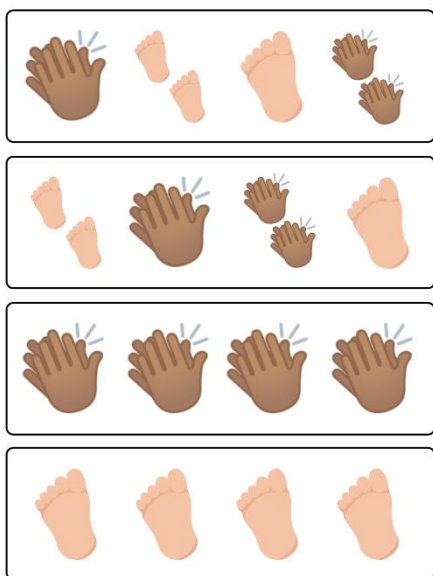


Figura 2 – Exemplo de atividade de percussão corporal

Fonte: Blog ClaveC, 2021.

[40 Fichas de Percussão Corporal - Vol I - 2Edição.pdf - Google Drive](#)

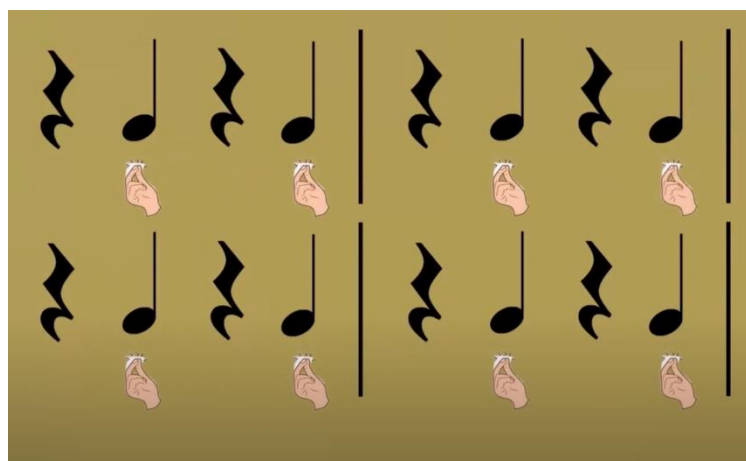


Figura 3 – Excerto do musicograma do tema *Dance Monkey*

Dance Monkey Percusión Corporal_Body Percussion, (s.d.).

[Dance Monkey Percusión Corporal_Body Percussion - YouTube](#)

Em relação à utilização do corpo enquanto prática musical, destacamos que:

Sentir, no corpo em movimento, o som e a música é, na criança, uma forma privilegiada e natural de expressar e comunicar cineticamente o que ouve.

Todos os matizes sonoros podem assim ser vivenciados, sendo, para a maioria das crianças, a melhor forma de sentir e conhecer a música. O movimento, a dança, a percussão corporal são meios de que o professor dispõe para, com pleno agrado das crianças, desenvolver a sua musicalidade (Ministério da Educação, 2004, p.69).

Ainda, Vasconcelos (2006) destaca que “O desenvolvimento físico-motor através, por exemplo, do movimento, danças e dramatizações é essencial para a aprendizagem e interpretação musical” (p.11).

De modo a tornar mais explícito as atividades realizadas no projeto, foi concebido um quadro síntese das mesmas:

Quadro 6 – Síntese das atividades realizadas ao longo do projeto

ATIVIDADE	DESCRIÇÃO	MATERIAIS	DURAÇÃO
<i>V Festival da Canção Tradicional Portuguesa</i>	Participação e preparação para o festival de canções tradicionais no qual participaram os alunos com interpretação das canções desenvolvidas ao longo do projeto	Partituras de canções tradicionais portuguesas	Ao longo projeto até maio
<i>Orquestra de Papel</i>	Acompanhamento rítmico de repertório musical através do uso de folhas de papel de diferentes tamanhos e texturas	Folhas de jornais, papel alumínio, papel vegetal, revistas, cartolina, etc	Regularmente
<i>Jogo do Copo</i>	Passagem de objeto de acordo com pulsação	Copo de plástico ou garrafa	Regularmente com variantes

	fazendo uso de repertório oral português		
<i>Concurso Musical</i>	Concurso de Maracas fazendo uso da reutilização de materiais	Garrafas de água ou algo semelhante Materiais para encher a garrafa: bicos de lápis, missangas, brita, arroz, massa, etc.	Segunda e terceira semana de outubro
<i>Jogo da Estátua</i>	Jogo em que os alunos andam ao som de uma música e quando a música para os alunos param também.	Duas músicas de carácter contrastante	Regularmente
Audição e interpretação de repertório vocal	Atividades de escuta ativa; Cantar e tocar em grande e pequeno grupo utilizando instrumentos musicais de percussão;	Gravações áudio de repertório português e das nacionalidades dos participantes	Regularmente
Experimentação e criação	Exploração sonora e rítmica; Pergunta-resposta; Invenção de padrões rítmicos; Pequenas sequências musicais;	Voz Corpo Objetos	Regularmente

3.2. Atividades de valorização da diversidade

Tal como mencionado, o grupo-turma participante no projeto, é bastante heterogéneo, não só em termos de nacionalidade, mas também em aprendizagens e experiências. Visto que 27,77% dos alunos são de nacionalidade brasileira, foram concebidas atividades que valorizassem de alguma forma a cultura desse país. Essas atividades foram bastante

apreciadas não só pelos alunos dessa nacionalidade, mas também pelos seus colegas. Foram momentos de partilha interessantes, porque alguns desses alunos ficaram satisfeitos por partilharem recordações musicais anteriores, associadas às suas infâncias.

- **Atividade *Borboletinha*:**

A *Borboletinha* é uma das canções de roda mais populares do Brasil. É bastante usada em atividades de musicalização infantil no país. Para a atividade foram dispostos 8 arcos no chão em duas filas. Para entrar no arco, os alunos tinham que dar um passo para dentro do mesmo e para sair, tinham que dar um salto, sempre seguindo a mesma pulsação. De modo que os alunos não perdessem a pulsação, recorreu-se ao uso das clavas para marcar a pulsação.

A atividade tem os seguintes objetivos:

- Participar em danças de roda, de fila, tradicionais, infantis;
- Dialogar sobre produções próprias e do grupo;
- Associar movimentos a pulsação, andamento;

No âmbito da Experimentação e criação e Culturas musicais nos contextos, a atividade trabalhou competências associadas à performance, reflexão sobre universos musicais e também no domínio da comunicação e partilha.

Considerações sobre a atividade:

Os alunos de nacionalidade brasileira demonstraram-se bastante entusiasmados com a atividade porque já conheciam a canção. Alguns partilharam brincadeiras em específico que já tinham feito com esta canção e acabaram por ensiná-la aos colegas das restantes nacionalidades. Foi uma atividade bastante importante para a valorização da diversidade e conhecimento de outras culturas.

Atividade de escuta ativa:

Nesta atividade os alunos ouviram quatro peças de diferentes países e gêneros: samba, klezmer, flamenco e tango. Antes da atividade começar, a professora escreveu no quadro um esquema que se assemelha ao seguinte:

- | | |
|---------------|--------------|
| 1. Klezmer | a. Brasil |
| 2. Bossa Nova | b. Espanha |
| 3. Tango | c. Argentina |
| 4. Flamenco | d. Polónia |

Os alunos tinham de fazer a ligação entre o género musical e o país ao qual pertencia. No final de ouvirem cada um dos excertos, foi perguntado aos alunos que instrumentos ouviram, se era uma música dançável ou não, quantas partes teria e qual o andamento da peça (lento ou rápido). Só no final é que os alunos fizeram a associação entre género e país. Esta última parte da atividade destinou-se apenas aos alunos do 3º e 4º ano, por ser mais difícil.

No âmbito da Apropriação e Reflexão e Culturas Musicais nos contextos, a atividade trabalhou competências ligadas à reflexão crítica sobre os universos musicais, a processos de discriminação e análise e também de comparação de elementos sonoro-musicais.

Considerações sobre a atividade:

Foi uma atividade difícil para alguns, mas também interessante, porque alguns dos excertos já eram conhecidos dos alunos. No entanto, foi uma forma de alertar para a diversidade de géneros musicais existentes fora meio em que o grupo-turma se insere.

- **Atividade *Samba lelê*:**

O *Samba lelê* é outra canção popular infantil bastante conhecida no Brasil. É uma canção bastante dinâmica à qual podem ser associados gestos de forma a tornar a aprendizagem da canção mais divertida. A atividade consistiu numa pequena coreografia associada à canção.

Objetivos da atividade:

- Participar em coreografias elementares;
- Cantar canções;
- Acompanhar canções com gestos e percussão corporal;

No âmbito da Interpretação e comunicação, a atividade trabalhou competências no domínio do movimento.

Considerações sobre a atividade:

Foi uma atividade bastante rica e apreciada pelos alunos, não só pelos alunos de nacionalidade brasileira. Nas aulas seguintes, os alunos pediram para repetir a atividade.

CAPÍTULO IV – APRESENTAÇÃO DOS DADOS, ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

4.1. Apresentação dos dados

Apresentação dos dados das entrevistas

A entrevista semiestruturada, teve como principal objetivo a caracterização global da turma. A entrevista está dividida em quatro partes: Parte A - Introdução; Parte B - Caracterização da turma; Parte C - Diferença e diversidade; e Parte D - Aspectos a melhorar e estratégias. A entrevista foi uma técnica de recolha de dados importante, pois permitiu obter uma visão mais clara e aprofundada do grupo-turma.

Em relação à caracterização do grupo-turma foi referido que “(...) é uma turma heterogénea (...)” (professora A, p.70, anexo B). No que diz respeito à relação entre si, as professoras referiram que “são muito conflituosos (...)” (p.70, anexo B). Ao longo da parte B da entrevista, foi também feita referência à diversidade existente na turma: “Sabendo que muitos dos países de que eles fazem parte, eles vieram muito bebês e se calhar ainda não tiveram muita relação direta e por acaso até estamos a trabalhar nesse sentido” (professora A, p.71, anexo B). Em termos linguísticos, as professoras classificam a turma como sendo muito baixa e “(...) em termos de vocabulário, péssima” (professora A, p.70, anexo B).

A diversidade apesar de afetar nos feitos, é também um importante fator de aprendizagem: “(...) acho que a diversidade cultural também vem ajudar porque eles aprendem novas culturas, aprendem a contactar com outro tipo de crianças com culturas diferentes” (professora B, p.70, anexo B).

Na parte C verificou-se que os alunos têm consciência da diversidade existente na turma, apesar de que por vezes são “(...) impulsivos de acordo com a situação que lhes apresenta” (professora A, p.71, anexo B), no entanto têm consciência da diversidade. No que toca ao respeito pelo outro, quando não respeitam, é por uma questão de ingenuidade e “fazem tudo de uma maneira inocente” (professora A, p.72, anexo B). Apesar de tudo, os alunos têm uma autoestima baixa e “têm um bocado de dificuldade em acreditar neles próprios” (professora A, p.72, anexo B). Em relação aos aspectos a melhorar, foi destacado a paciência e respeito pelo outro. Estratégias que potenciem a entajuda poderão ser

benéficas, por exemplo, um aluno mais velho ajudar um mais novo. Pode também ser benéfico um aluno que tenha mais dificuldades em determinada matéria ser ajudado por um colega que tenha mais facilidades. Foi também referido que o barulho existente na sala deve-se ao facto de estarem “(...) excitados com uma atividade (...)” (professora A, p.73, anexo B), especialmente quando são atividades que juntam as duas turmas. Em suma, foi considerado que são aplicadas estratégias com alguma regularidade de forma “tentativa-erro” e “(...) com a ajuda da música que a Nádia faz e muito bem, com a ajuda das atividades extracurriculares que são mais lúdicas (...), sendo que em específico a música funciona aqui como uma “língua universal” (professora A, p.72, anexo B). Evidenciamos a importância do contacto com outras culturas fazendo uso da dinamização de atividades de ajuda entre colegas, ponto destacado pelas professoras titulares na entrevista. Tendo em conta os resultados da análise das entrevistas, sugere-se que os alunos têm consciência das dificuldades e obstáculos dos colegas que se encontram em situações mais complicadas (tanto a nível social, como a nível de desempenho escolar) e que também ajudam os mesmos.

Apresentação dos dados dos questionários aos alunos

Já na reta final do projeto foram realizados questionários aos alunos. O questionário está dividido em quatro partes: Parte I *A minha opinião sobre as aulas de música*; Parte II *A minha opinião sobre a Prática Musical*; Parte III *A minha opinião sobre a Prática Musical em Grupo*; Parte IV *As minhas emoções durante e após a aula*.

No que concerne à opinião dos alunos em relação às aulas de música, 38,89% referiu gostar bastante das aulas de música, 55,56% referiu gostar muito e apenas 5,56% referiu gostar pouco. Quanto à opinião dos alunos sobre a importância das aulas, 72,22% considerou as aulas bastante importantes, 22,22% considerou muito importantes e apenas 5,56% considerou médio.

Na questão três, sobre a relação de ajuda, 38,89% referiu ajudar bastante os colegas com mais dificuldades, 55,56% referiu ajudar muito e apenas 5,56% referiu ajudar pouco. Na pergunta 1.4) percebemos 72,22% gosta entre bastante e muito de ter aula com os colegas da outra turma, o que representa mais de metade do grupo-turma.

Em relação às dificuldades sentidas nas aulas de música, também a grande maioria não referiu ter (72,22%) entre nenhuma e poucas.

No que concerne às atividades preferidas dos alunos, os jogos ficaram em 1º lugar com 55,56%, seguindo-se a prática vocal (22,22%), depois o aquecimento (11,11%) enquanto 5,56% preferem ouvir música e também 5,56% preferem tocar em conjunto. As respostas dos alunos sobre as suas práticas musicais preferidas mostram que de facto as atividades práticas são as preferidas. Segue uma síntese dos dados desta Parte I do inquérito:

Quadro 7: Síntese da Parte I do questionário e ligação com os objetivos específicos:

Pergunta	1.1 Gostas das aulas de música?	1.2. Achas as aulas de música importantes?	1.3. Ajudas os colegas que têm mais dificuldade?	1.4. Gostas de ter a aula de música em conjunto com os colegas da outra turma?	1.5. Sentes dificuldade nas aulas de música?	1.6. Qual a tua parte preferida da aula de música?
%	94,45%	94,44%	94,45%	72,22%	44,44%	Não Jogos 55,56% Cantar 22,22%
Objetivo específico	b					c

Nota: Foram tidos em conta para somatório, os dois primeiros níveis de resposta.

No quadro seguinte, podemos observar com mais detalhe as atividades preferidas dos alunos. Destacamos o facto de o canto em grupos (22,22%) prevalecer em relação ao tocar em conjunto (5,56%).

Quadro 8: Preferências dos alunos em relação às atividades realizadas nas aulas

Atividades	Jogos	Cantar	Aquecimento	Ouvir música	Tocar em conjunto
%	55,56%	22,22%	11,11%	5,56%	5,56%

Verificou-se na segunda parte do questionário, que de um modo geral, os alunos gostam de cantar, já que 38,89% referiu gostar bastante de cantar, enquanto somente 5,56% referiu não gostar nada de cantar, o que corrobora com o facto de o *cantar* ser a segunda atividade preferida dos alunos (ver quadro 8). Em relação às emoções dos alunos dos

alunos enquanto cantam, 16,67% referiram sentir-se divertidos enquanto cantam, 27,78% referiram sentir-se entusiasmados, 50% sentem-se felizes e apenas 5,56% sente-se frustrado. No que toca à prática instrumental, menos de metade dos inquiridos referiu gostar bastante 38,89% de tocar instrumentos e somente 5,56% reportou não gostar nada.

No que toca às emoções dos alunos quando tocam instrumentos, 33,33% declarou sentir-se divertido, 22,22% referiu sentir-se entusiasmado, 44,44% referiu sentir-se feliz. No que toca à preferência entre prática vocal ou instrumental, 33,33% referiu gostar de ambos. No entanto, 44,44% referiu preferir tocar, apenas 16,67% assinalaram preferência pela prática vocal e 5,56 referiram “depende”. Conclui-se nesta segunda parte do questionário que prevalece o gosto pela prática instrumental (44,44%) visto que apenas 16,67% referiu preferir cantar e 33,33% gostam de ambos, como podemos observar:

Quadro 9: Dados em relação à prática instrumental preferida dos alunos

Atividades	Tocar	Ambos	Cantar	Depende
%	44,44 %	33,33%	16,67%	5,56%

Tais dados não mostram relação com a pergunta 1.6 da Parte I do questionário, onde o canto (22,22%), depois dos jogos (55,56%), prevaleceu enquanto atividade preferida das aulas e o tocar em conjunto ficou em último (5,56%) bem como o ouvir música (5,56%). Portanto, a resposta à questão da preferência entre a prática vocal ou instrumental é inconclusiva.

A terceira parte do questionário diz respeito à prática musical em grupo. Dos inquiridos, 50% considera que os seus colegas se dão bem a um nível médio, enquanto apenas 16,67% referiu que os colegas se dão bastante bem. Isto sugere problemas de inclusão já evidenciados na caracterização do grupo, mas também responde de certa forma ao objetivo *a) Caracterizar as interações entre o grupo-turma*. A segunda pergunta da terceira parte do questionário (*1.2 Gostas de cantar em conjunto com os teus colegas?*) diz respeito ao cantar em conjunto com os colegas, o que ajudou a responder ao objetivo *d) Conhecer as perspetivas dos alunos sobre as participações musicais*. Mais de metade do grupo (66,66%) referiu gostar e gostar muito de cantar com os colegas, enquanto somente 5,55% não gosta nada. No que toca às dificuldades em cantar ao mesmo tempo que os colegas, menos de metade não sente essa dificuldade, já que 44,44% referiu não sentir nenhuma dificuldade, enquanto 22,22% referiu sentir muita dificuldade, 5,55%

referiu sentir bastante, 22,22% referiu sentir uma dificuldade média, e apenas 5,55% referiu sentir pouca dificuldade. Estes resultados são confirmados nas respostas da pergunta 1.4 (Tu e os teus colegas cantam juntos sem ajuda da professora?), já que apenas 16,67% referiu cantar com os colegas sem ajuda da professora, 5,55% referiu bastante, 27,78% referiu cantar a um nível médio, 27,78% cantam pouco com a ajuda da professora e 22,22% não cantam sem a ajuda da professora. Novamente, estas duas últimas questões estão confirmadas na resposta 1.5 (Cantas com os teus colegas fora da aula de música?), visto que 50% referiu não cantar nada fora das aulas de música, enquanto somente 11,11% afirmou cantar pouco fora das aulas de música com os colegas. Por último, na questão 1.6 (Como te sentes quando cantas com os teus colegas?), menos de metade sente-se feliz quando canta com os colegas (38,89%), 22,22% sente-se entusiasmado, 33,33% sente-se divertido e apenas 5,55% sentem-se aborrecidos. Conclui-se então que apesar de não estarem enraizadas práticas vocais em grupo fora das aulas, os alunos gostam de cantar com os colegas.

A última parte do questionário diz respeito às emoções dos alunos durante e após as aulas de música. À primeira pergunta (Como te sentes durante as aulas de música?) 38,89% referiu sentir-se divertido, 44,44% referiu sentir-se feliz, 11,11% sentem-se entusiasmado e apenas 5,56% sentem-se aborrecidos. Na segunda pergunta (Como te sentes depois das aulas de música?) mais de metade referiu sentir-se feliz (55,56%), 22,22% sentem-se divertidos e 16,67% sentem-se entusiasmados. Tais resultados demonstram que, de facto a prática musical pode ser benéfica para os alunos em vários domínios. Por fim, estas duas perguntas ajudaram a responder ao objetivo específico *f) Verificar a existência de contributos da prática musical*. Quanto à última questão da parte quatro e simultaneamente, do questionário (Preferias ter aula de música só com os colegas da tua sala?), menos de metade respondeu sempre (38,89%), 33,33% preferia ter às vezes, 16,67% preferia ter muitas vezes e somente 11,11% nunca preferia ter aula de música só com os colegas da sala.

Após estes resultados, sugere-se que mais de metade dos alunos gosta das aulas de música, visto somente 5,56% ter referido gostar pouco. Os alunos também reconhecem a importância das aulas de música, já que 94,45% referiu achar as aulas de música importantes. Apesar de existirem conflitos de várias naturezas na turma, a grande maioria do grupo ajuda os colegas com mais dificuldades (94,45%) e mais de metade do grupo (72,22%) gosta de ter aulas com os colegas da outra turma. Quanto às dificuldades, menos

de metade do grupo (44,44%) não sentem dificuldades nas aulas de música. No entanto, 38,89% respondeu preferir ter sempre aula só com os colegas da sua sala. Como vimos, a atividade preferida de mais de metade do grupo são os jogos (55,56%). Entre a prática instrumental e a vocal prevalece o gosto pela prática instrumental (44,44%) em detrimento da prática vocal (16,67%). Não existem hábitos de prática vocal fora da sala de aula (50% referiu não cantar fora da sala de aula), no entanto, os alunos sentem-se felizes quando cantam com os colegas (38,89%). Após a aula de música, os estados de alma são positivos, visto que ninguém referiu sentir-se aborrecido. Conclui-se então que os alunos têm consciência da diversidade existente no grupo e estão também cientes das dificuldades existentes durante as aulas de música devido à diversidade existente. Contudo, os dados mostram-nos que apesar de tudo, a prática musical, seja ela vocal ou instrumental, faz os alunos sentirem-se felizes, divertidos e entusiasmados, não só durante, mas também após a aula. Na entrevista realizada às professoras titulares foi referido que os alunos são amigos uns dos outros (Anexo B), os alunos não percecionam com tal afirmação, como podemos observar na questão 1.1 da Parte III do questionário, onde mais de metade dos inquiridos referiram não se dar bem (72,22%) nos níveis *médio, pouco e nada*.

4.2. Comportamentos do grupo-turma ao longo do projeto

A observação de comportamentos e atitudes do grupo-turma ao longo do projeto concretizou-se através do uso da técnica observação-participante e das notas de campo redigidas ao longo do projeto.

No primeiro período, a ligação entre os elementos da turma era, no geral, bastante positiva visto que os alunos já se conheciam do ano letivo anterior, à exceção dos alunos novos na escola. Os momentos de tensão deviam-se frequentemente devido a um aluno bastante instável em termos psicológicos. O aluno em questão arranjava discussões com os colegas por coisas mínimas, o que acabava por mudar drasticamente o ambiente em sala de aula, pela negativa.

No segundo período, antes do início do projeto que coincidiu com a chegada de novos alunos, a dinâmica das aulas mudou bastante bem como a relação entre os alunos. Começaram a formar grupos, ficando alguns alunos mais novos postos de parte, tanto nos recreios como em atividades que envolviam trabalho a pares. No entanto, a perceção das

dificuldades dos colegas foi-se tornando cada vez mais evidente. No caso da colega mais instável a nível psicológico e comportamental, os colegas já compreendiam melhor a sua situação e acabaram por se tornar mais resilientes em relação à situação.

No início do ano letivo, antes do início do projeto, foi difícil conseguir captar a atenção da turma, porém nos segundo e terceiro períodos, à medida que as atividades se iam desenvolvendo, os alunos já colaboravam com mais afinco na elaboração de tarefas, fossem elas o aquecimento vocal ou até mesmo outras que aconteciam esporadicamente, como fichas de trabalho. Foi possível observar que, no terceiro período, os alunos já tinham canções preferidas e chegavam mesmo a pedir para as cantar, nomeadamente a canção *Barqueiro* e *Minha amora negra*. Apesar de ter sido difícil ganhar a confiança e conquistar a atenção deste grupo devido à sua heterogeneidade, os alunos sempre foram interessados em participar, fazendo-o quase por “disputa”.

De modo geral, os alunos foram-se tornando mais conscienciosos e despertos para as diferenças e sobretudo, sobre como lidar com elas.

4.3. Conclusão e perspetivas futuras

O projeto incidiu sobre a temática música e inclusão no 1.º CEB e pretendia compreender quais os contributos da prática musical na inclusão de alunos do 1.º CEB. Surgiu da necessidade de potenciar a inclusão num grupo de alunos composto por duas turmas, a frequentar a AEC, de Expressão Musical. No referido grupo, identificaram-se alguns obstáculos à inclusão escolar, tal como as diferentes nacionalidades, diferentes níveis de aprendizagens e também diferentes comportamentos e atitudes.

O projeto foi concebido com a intenção não só de potenciar a inclusão, mas simultaneamente de a valorizar. Isto é, através das estratégias e atividades desenvolvidas, pretendeu-se valorizar outras culturas, bem como refletir sobre as mesmas. Foi dado especial destaque à prática vocal, e à interpretação e criação, através de recursos diversificados – instrumentos musicais de percussão, o uso do próprio corpo, reutilização de materiais, entre outros. Acreditamos que o que distingue este projeto da aula de Expressão Musical no âmbito das AEC, é a componente de reflexão da diferença e valorização da mesma.

Procurou-se fazer uma articulação entre os documentos reguladores das Aprendizagens Essenciais para o Ensino da Música no 1.º CEB e os documentos preconizados para a Educação Inclusiva. Deste modo, enfatizou-se as Competências Essenciais no domínio da música (Experimentação e criação; Interpretação e Comunicação; Apropriação e Reflexão; Culturas musicais nos contextos), fazendo uso da diferenciação pedagógica. Consideramos que o domínio organizador Culturas musicais nos contextos é sem dúvida imprescindível, e que é uma lacuna no documento das Aprendizagens Essenciais, emitido em 2018.

Ao longo do projeto, constatou-se que existem diversos ritmos de aprendizagem, acabando por se adotar um modelo de aprendizagem que é complexo, tendo sempre em atenção que não somos todos iguais. Por esse motivo, foram elaboradas diversas atividades, de modo a adaptar o ensino às individualidades do grupo e assim, procurar chegar a todos. Segundo Santos (2009) citado por (Mesquita, et. al., 2018, p.1025) diferenciar é adaptar as práticas de ensino ao grupo apresentado, atendendo às suas características pessoais, aos seus pontos fortes, não descorando as suas dificuldades.

Apesar das suas diferenças pelos mais diversos motivos, as crianças, e conforme auferido pelas professoras titulares nas entrevistas já mencionadas, são “conflituosos”, mas também são “bons moços e bons amigos” (professora A, p.69, anexo B). Além disso: “Gostam muito uns dos outros, mas lá está, arranjam por qualquer coisinha um conflito” (professora A, p.70, anexo B), os alunos gostam muito uns dos outros. No início deste projeto, acreditávamos que um dos motivos que gerava conflito, falta de entajuda, mal-estar na sala de aula se relacionava com as diferenças culturais, linguísticas e de aprendizagem dos alunos. No entanto, a entrevista realizada às professoras titulares fez sobressair o facto destes alunos ainda não saberem gerir as suas emoções, o que pode constituir um dos fatores dominantes para as dificuldades sentidas.

Nesta entrevista, ficou patente a ideia de que os alunos têm consciência da diversidade existente na turma, e que procuram, com dificuldade, respeitar a diferença dos outros, apesar de por vezes serem impulsivos. As caracterizações do grupo-turma feitas pelas professoras titulares consubstanciam a ideia inicial de que o grupo é conflituoso, realçando o facto de não saberem lidar com as suas emoções.

Assim, o projeto teve como objetivos a) Criar experiências de envolvimento musical de conjunto que possibilitem aos alunos apropriar-se e refletir sobre a diversidade que

atravessa a música e a sua prática; b) Conhecer as perspectivas dos alunos sobre a sua participação musical; c) Perceber de que forma é percebida a diversidade por parte dos alunos; d) Refletir sobre as potencialidades da prática musical nas AEC na relação com o outro no contexto grupo-turma. As experiências musicais foram evidenciadas no Capítulo III: Projeto pedagógico-musical, bem como os seus objetivos e competências desenvolvidas.

Reiteramos que a elaboração de estratégias diversas, indo de encontro à pedagogia diferenciada, foi sem dúvida enriquecedor para os alunos, no sentido em que as aprendizagens se tornaram mais agradáveis e divertidas. Consideramos ainda que, apesar de existirem conflitos com bastante regularidade, os alunos gostam de ter aula com os colegas da outra turma, particularmente a prática vocal (44,44% referiu bastante de cantar com os colegas e 22,22% referiu gostar muito). Em relação à prática vocal, relembramos que comporta diversos benefícios, nomeadamente:

a interpretação de uma canção obriga a uma identificação e a um reconhecimento de elementos musicais, a reprodução de motivos e frases musicais e, simultaneamente, de escolhas de intencionalidades expressivas, sendo uma atividade onde se intercedem apropriação, interpretação e criação (Ministério da Educação, 2018, p.4).

Com efeito, a prática vocal apresenta ainda bastantes possibilidades de desenvolvimento de competências a nível da comunicação, que são frequentemente uma área deficitária junto de alunos NEE. Por esse motivo, as professoras titulares pediram a execução de canções, de modo a ser linguagem, área deficitária para os alunos participantes no projeto.

No que concerne às perspectivas dos alunos em relação à sua participação musical, o feedback foi, no geral, positivo. Mais concretamente, mais de metade da turma referiu gostar de cantar com os colegas e sentir-se entusiasmado (22,22%) ou feliz (38,89%) quando o faz. Apesar disso, os alunos não cantam fora da sala de aula.

Em relação à forma como a diversidade é percebida pelos alunos, através da entrevista semiestruturada (Anexo B) foi possível constatar que os alunos têm consciência da diversidade “Os meus têm consciência” (professora B, p.72, anexo B). Para além disso, concluiu-se ainda que os alunos respeitam a diferença do outro, tal como mencionado pela professora A: “Lá está, quando não respeitam é uma questão de ingenuidade, porque

eles acabam por ser muito genuínos, o facto de não terem vocabulário, eles são muito ingénuos e fazem tudo de uma maneira inocente” (professora A, p.72, anexo B).

Por fim, em relação às potencialidades da prática musical nas AEC na relação com o outro no contexto grupo-turma, constatou-se que, tal como já observado, os alunos gostam de cantar uns com os outros. Além do mais, nas notas de campo redigidas enfatizou-se o sentimento de orgulho com que os alunos chegavam no início da aula para mostrar que já sabiam a letra toda de uma canção nova. Em particular, na atividade *V Festival da Canção Tradicional Portuguesa*, os alunos fizeram amigos de outras escolas do mesmo agrupamento e mostraram grande apreço pela atividade. Ainda, foi verdadeiramente bonito observar o entusiasmo dos alunos enquanto aprendiam os gestos associados às canções que interpretaram no referido festival. O sentimento de concretização deles e o meu, enquanto professora de Expressão Musical, foi impagável.

A música, conforme realçado por Milhano (2007, p.11): (...) pode constituir-se uma âncora, a semente capital e vital num projeto de afirmação da qualidade, da mudança, da inovação”. Ainda, através da relação que se cria com o meio sonoro, pode-se abrir um espaço de vivências do presente e expectativas para o futuro. (Lemos e Silva, 2011). Consideramos que a perspetiva interdisciplinar sobre a participação artística “(...) oferece novas formas de conceptualizar o modo como as pessoas podem participar nas artes e na cultura na atual sociedade” (Milhano, 2022, p.6).

No que concerne às minhas perspetivas futuras, considero que este projeto fez-me olhar para a educação de uma forma mais abrangente e fez-me ter ainda mais gosto no trabalho que desenvolvo enquanto professora de música. Foi um projeto que enriqueceu a minha prática, não só enquanto professora de Expressão Musical, mas também enquanto professora de piano. As várias estratégias que implementei ao longo do projeto com o intuito de responder às necessidades dos alunos, fizeram-me pesquisar cada vez mais e a sensação de concretização também tem sido cada vez maior. A diferenciação pedagógica é sem dúvida uma prática em que acredito muito e que desejo fortemente continuar a pô-la em prática, em prol de uma educação mais inclusiva.

Relativamente às perspetivas futuras sobre projetos desta natureza, parece evidente a necessidade de se criarem estratégias de intervenção potenciadoras não só de inclusão, mas também de aulas mais diversificadas e enriquecedoras. Ainda, conforme afirmado por Milhano (2012) citado por Milhano (2014):

parece evidente a necessidade de se criar, desenvolver e apoiar um vasto e diversificado de oportunidades de participação e aprendizagem musical que permitam às crianças a possibilidade de desenvolverem as suas capacidades musicais (p.10).

Como já mencionado, a Escola deve gerir a heterogeneidade e promover a equidade no acesso às oportunidades aos alunos. Nessa linha de pensamento, é necessário não se ser indiferente às diferenças e ter em atenção a especificidade da comunidade escolar.

Respondendo concretamente ao objetivo geral: Qual o contributo da prática musical na inclusão de alunos do 1.º CEB? É evidente que a prática musical, nos mais diversos domínios, comporta diversos benefícios. Não só a nível social e cognitivo, mas também a nível da inclusão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 40 fichas de percussão corporal. (2021, fevereiro, 24). in Blog ClaveC. [40 Fichas de Percussão Corporal - Vol I - 2Edição.pdf - Google Drive](#)
- Adrego, M. (2016). *Relatório de prática pedagógica O Ensino da Música no Ensino Básico*. [Relatório de Estágio]. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Araújo, M., & Veloso, A. (2016). Música como Prática Social: Uma Reflexão Crítica sobre a Atividade de Educação Musical no 1.º Ciclo do Ensino Básico no Âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 6 (1).
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto Editora.
- Branquinho, E. (2013). A prática instrumental em grupo como fator de socialização/integração da criança. [Relatório final de estágio]. Escola Superior de Educação de Viseu do Instituto Politécnico de Viseu.
- Bréscia, V. L. Pessagno. (2003). *Educação musical: bases psicológicas e ação preventiva*. Átomo.
- C, H., Ferreira, M. (2015) *Metodologia da investigação [Em linha]: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta. <http://hdl.handle.net/10400.2/5963>
- Campos, S., Martins, R. (2016). Educação especial: aspectos históricos e evolução conceptual. *Millenium - Journal of Education, Technologies, and Health*, (34), 223–231. <https://revistas.rcaap.pt/millenium/article/view/8369>
- Cardoso, A. (2012). AECS.
- Chiarelli, L., Barreto, S. (2005) A importância da musicalização na educação infantil e no ensino fundamental: a música como meio de desenvolver a inteligência e a integração do ser. *Revista Recre@arte*, 3.
- Cruvinel, M. F. (2005). *Educação musical e transformação social: uma experiência com ensino coletivo de cordas*. Goiânia: ICBC.
- Dance Monkey Percusión Corporal_Body Percussion. (s.d). [Youtube post]. <https://www.youtube.com/watch?v=EBBteybZdHY>
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade e A Criança e o Currículo*. Relógio d'Água Editores.
- DGE. (2018). *Para uma Educação Inclusiva - Manual de Apoio à Prática*.

- Faria, S. & Milhano, S. (2014). Ao som de dois estilos musicais: rock e clássico. In Pinto, H., Dias, M.I. S., Munõz, R. (Org.). III Congresso de Investigação, Práticas e Contextos em Educação. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria, 279-288.
- Fautley, M. & Daubey, A. (2018). Inclusion, music education, and what it might mean. *British Journal of Music Education*, 35. 219-221. 10.1017/S0265051718000219.
- Ferreira, A. (2011). In *Autismo, musicoterapia, musicalização*. Disponível em: <https://www.meloteca.com/wp-content/uploads/2018/11/autismo-educacao-musical-e-musicoterapia.pdf>
- Flores, M. & Silva, A. (2019). Investigação-ação: Reflexão, Ação e Transformação. *Revista de Rede Internacional de Investigação-Ação Colaborativa*. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/62994/1/2019_Flores_Silva_Invstigacao-acao.pdf
- Fortin, M. (1999). *O Processo de Investigação: Da concepção à realização*. LUSOCIÊNCIA – Edições e Técnicas Científicas, Lda.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1).
- Gardner, H., Kornhaber, M., Wake, W. (2003). *Inteligência – Múltiplas perspetivas*. ArtMed editora.
- Gil, C. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. (4ª Edição). Editora Atlas S.A.
- Investigação-ação: Reflexão, Ação e Transformação. *Revista da Rede Internacional de Investigação – Ação Colaborativa*. Nº1. 2019.
- Lemos, C., Silva, L. (2011). A música como uma prática inclusiva na educação. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, 2.
- Lisboa, I.C. (2016). *A Música no Jardim de infância: uma proposta de desenho curricular*. ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti.
- Maia, V. & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10. 020003. 10.24065/2237-9460.2020v10n0ID1147.
- Mateus, C. (2018). *Os benefícios da expressão musical no desenvolvimento de crianças com limitações cognitivas – uma intervenção com alunos do 1.º CEB*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação de Coimbra do Instituto Politécnico de Coimbra.
- Mesquita, J., Martins, J., Lopes, R. (2018). Diferenciação pedagógica no 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB). INNODOCT. *Editorial Universitat Politècnica de València*.

- Milhano, S. (2007). Prática Musical: Capital Semente para a Inovação. In IV Congresso Região de Leiria: Inovação e Oportunidades, Secção Sociedade, Cultura e Inovação. Associação para o Desenvolvimento de Leiria (ADLEI), 409-414.
- Milhano, S. (2010). A Prática Musical: Educação e Identidade. In M. Oliveira & S. Milhano (Org.), *As Artes na Educação – Contextos Promotores de Criatividade* (pp. 13-26). Folheto Edições & Design, Centro de Investigação Identidades e Diversidades.
- Milhano, S. (2012). Primary school children's opportunities and motivations in music: a research in different contexts of music education. In L. Gómez Chova, I. Candel Torres, A. López Martínez International Association of Technology, Education and Development IATED (Ed.), *EDULEARN12 Proceedings*, Barcelona, 6591-6600.
- Milhano, S. (2014). Contextos e oportunidades de aprendizagem e o desenvolvimento das identidades musicais das crianças, In A. Fontes, J. Sousa, M. S. P. Lopes & S. Lopes (Org.), *Cultura e Participação: Animação Sociocultural em contextos Iberoamericanos* (pp. 189-198). Rede Iberoamericana de Animação Sociocultural/ Nodo de Leiria.
- Milhano, S. (2022). Práticas artísticas participativas - pedagogias de transformação para uma educação mais inclusiva. In C. Mangas & J. Sousa, *Inclusão sociocultural e intervenção comunitária*. Editora Almedina (no prelo).
- Minayo, M. (org.). (2001). *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo do Ensino Básico* (4.ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2018) *Aprendizagens Essenciais – Articulação com o perfil dos alunos para o Ensino da Música no 1.º CEB*.
- Ministério da Educação. (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Departamento da Educação Básica.
- Neuroeducação Musical (s.d). *A importância da musicalização na Educação Infantil e seu Reflexo na Aprendizagem Significativa*. Disponível: <https://www.neuroeducacaomusical.com.br/a-importancia-da-musicalizacao-na-educacao-infantil-e-seu-reflexo-na-aprendizagem-significativa/>
- Nunes, P. (2010). Experiência auditiva no meio intra-uterino. [Trabalho de curso]. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- OECD (2022), Review of Inclusive Education in Portugal, Reviews of National Policies for Education, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/a9c95902-en>.

- Palheiros, G. (1998). Jos Wuytack, Músico e Pedagogo. *Boletim APEM* (103).
- Pires, C. (2019). ESCOLA A TEMPO INTEIRO EM PORTUGAL: as ideias e o “modelo” de implementação da política pública de educação. *InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, 5 (50).
- Rodrigues, D. (2003). *Perspetivas sobre inclusão - da educação à sociedade*. Porto Editora.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da Equidade e da Inclusão na formação de professores. (The challenges of equity and inclusion in teacher training. *Revista nacional e internacional de educación inclusive*, 7 (2).
- Rodrigues, H. (1996). “Thank you Doctor Gordon”. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. Boletim 88.
- Rodrigues, H. (1998). Pequena Crónica sobre notas de rodapé na Educação Musical – Reflexões a propósito da teoria da aprendizagem musical. *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical*. (99).
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2007). Procurando indicadores de educação inclusiva: as práticas dos professores de apoio educativo. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(2),105-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37420205>
- Santos, C. (2018). *Inclusão ou Integração/Educação Inclusiva ou Educação Especial? – Apoio e Acompanhamento de Alunos com Necessidades Educativas Especiais Perceção de Pais/Encarregados de Educação*. [Dissertação de Mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Santos, J. (2013). *Educação básica e educação artística: uma agenda comum*. Conferência Nacional de Educação Artística.
- Santos, T. (2015). *Refletindo sobre a Prática Pedagógica em Educação de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico – A perceção das crianças relativamente ao seu desempenho nas atividades de interpretação musical em contexto de sala de aula*. [Dissertação de mestrado]. Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria.
- Selent, A., Koscheck, A. (2019). A Música no Processo de Aprendizagem na Educação Infantil. *Revista Gestão Universitária*. Disponível em: <http://www.gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-musica-no-processo-de-aprendizagem-na-educacao-infantil>

Silvestre, M. J.; Fialho, I. & Saragoça, J. (2014). Da palavra à construção de conhecimento. Meta-avaliação de um Guião de Entrevista semi-estruturada. In A. P. Costa, L. P. Reis, F. N. Souza & R. Luengo (Eds). Libro de Actas de "3º Congreso Ibero-Americano en Investigación Cualitativa", Vol. 3: Artículos de Ciencias Sociales (pp.321-330). Badajoz: Ludomedia. [ISBN: 978-972-8914-48-6

Smith, P. (2006). *Teacher method, theacher's training*. Comunicação apresentada em: Conferência Mundial da UNESCO; Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, Centro Cultural de Belém – Lisboa.

UNESCO (1994). Declaração de Salamanca e Enquadramento da ação: Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, Espanha: UNESCO. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>

Vasconcelos, A. (2006). *Orientações Programáticas do Ensino da Música no 1.º Ciclo*. Lisboa: APEM.

Wuytack, J., & Palheiros, G. (1995). *Audição Musical ativa*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.

Legislação Consultada:

Constituição da República de 1976

Decreto-Lei nº286/89, de 29 de agosto

Decreto-Lei nº3/2008 de 7 de janeiro

Decreto-Lei nº344/90, de 2 de novembro

Decreto-Lei nº45810/64, de 9 de julho

Decreto-Lei nº54/2018, de 6 de julho

Decreto-Lei nº6/2001, de 18 de janeiro

Decreto-Lei nº75/2008, de 22 de abril

Despacho nº12591/2006, de 16 de junho

Despacho nº141/ME/90 de 1 de setembro

Despacho nº14460/2008, de 26 de maio

Despacho nº8683/2011, de 28 de junho

Lei 116/2019 de 13 de setembro

Lei 46/86, de 16 de outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo

ANEXOS

ANEXO A

GUIÃO DA ENTREVISTA REALIZADA ÀS PROFESSORAS TITULARES

PARTE	OBJETIVOS	QUESTÕES	TÓPICOS
A	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer aos entrevistados pela sua participação; • Explicar no que consiste o projeto; 	<ul style="list-style-type: none"> • Informar os entrevistados do tema e objetivo do projeto de investigação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação; • Introdução;
B	<ul style="list-style-type: none"> • Conhecer a turma em termos globais; • Caracterizar as aprendizagens; • Caracterizar o desempenho da turma; • Caracterizar o comportamento da turma; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como caracteriza a turma em termos globais? 2. Qual é a caracterização da turma em termos linguísticos? 3. De que forma a diversidade afeta a aprendizagem, desempenho e comportamento da turma? 	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do grupo; • Perceções em relação às dificuldades de comunicação dos alunos; • Perceções em relação à diversidade existente.
C	<ul style="list-style-type: none"> • Diagnosticar as dificuldades; • Conhecer as perspetivas dos alunos, segundo as docentes; • Perceber se os alunos se sentem valorizados; 	<ol style="list-style-type: none"> 4. Em contexto de sala de aula, como lida com a diversidade da turma? 5. Considera que os alunos têm consciência da diversidade existente na turma? 6. Acha que os alunos respeitam a diferença do outro? 7. Considera que todos os alunos se sentem valorizados? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceções das docentes em relação à diversidade do grupo; • Consciência dos alunos em relação à diversidade; • Respeito pela diferença; • Sentimento de valorização;

D	<ul style="list-style-type: none"> • Definir estratégias de intervenção; • Definir aspetos em que o grupo pode melhorar; • Explorar outros assuntos relacionados; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Em que aspetos acha que a turma pode melhorar? 2. Na sua opinião, que medidas podem ser tomadas para melhorar o bem-estar na sala de aula? 3. Alguma questão que queira abordar? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspetivas futuras; • Medidas de intervenção; • Outros assuntos;
---	--	---	---

ANEXO B

TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA REALIZADA ÀS PROFESSORAS TITULARES

ENTREVISTA REALIZADA ÀS PROFESSORAS TITULARES DO GRUPO

- Realizada a 09/02/2022 às 17h30
- Via: plataforma on-line zoom
- Participantes: Professora Fernanda Amaro Lopes (docente titular da turma FS01 – 1º e 2º ano); professora Cláudia Carvalho (docente titular da turma FS02 – 3º e 4º ano).
- Entrevistadora: Nádia Lourenço Silva
- Duração: 16 minutos e 12 segundos

Inicialmente estava previsto serem feitas duas entrevistas em separado, porém por motivos de incompatibilidade de horários decidiu-se fazer a entrevistas às professoras em simultâneo. A professora Cláudia começou a lecionar na escola referente somente este ano letivo, enquanto a professora Fernanda já leciona na referida escola há vários anos. Os alunos que estão atualmente no terceiro e quarto ano já foram alunos da professora Fernanda, também por essa razão fez sentido fazer a entrevista em simultâneo, visto que a professora Fernanda conhece os alunos há mais tempo. Foi também equacionado realizar entrevistas aos restantes professores de Atividades de Enriquecimento Curricular, mas as professoras não concordaram com este ponto de vista.

PARTE A - INTRODUÇÃO

Introdução da entrevistadora:

Esta entrevista realiza-se no âmbito do Mestrado em Educação Especial pela Escola Superior de Educação e Ciências Sociais do Instituto Politécnico de Leiria. O projeto consiste em perceber quais são os contributos da prática musical no âmbito da inclusão escolar. Agradeço a vossa colaboração.

PARTE B – CARACTERIZAÇÃO DA TURMA

1 – Como caracteriza a turma em termos globais?

Professora A – Em termos de comportamento ou de aproveitamento, ou no geral?

Entrevistadora – No geral.

Professora A – Eu acho que ela é uma turma heterogénea. Não sei definir, nem sei o objetivo do que a turma é. A turma... tanto são muito amigos como são muito... não é inimigos...

Professora B – São muito conflituosos, são uma turma de alunos muito conflituosos.

Professora A – Gostam muito uns dos outros, mas lá está, arranjam por qualquer coisinha um conflito. Portanto em termos de comportamento é esse o problema, cada um às vezes pensa por si, não pensa no próximo, mas eu também creio que seja inocente. Em termos de aproveitamentos, como estávamos a falar, eu creio que os ritmos são muito diversificados, são muito diferentes. Mas eu acho que sendo a música também uma língua universal, também não – é uma língua universal, e por isso eles conseguem adaptar-se, falando a mesma língua, neste caso é a música, porque a música cria que eles estejam focados em participar e aí já não entra o fator conflito porque aí querem parecer todos bem, participar e colaborar. Eu não sei como se pode caracterizar a turma visto que as idades também são diferentes, temos os 4 anos lá, mas maneira geral eu acho que eles até são bons moços e são amigos, tirando a parte de ainda não saberem gerir as emoções quando estão aborrecidos. Mais nesse sentido, para este tipo de escola inclusiva e de educação especial visto também haver muitos casos e os que há serem bastante acentuados e problemáticos e que é importante a intervenção de educação especial aqui. Não tanto como previsto, ou como era previsto visto os casos que temos. Acho que a

turma foi bem escolhida por ter esses casos e por ser muito heterogénea em termos de culturas.

Entrevistadora – Exatamente, daí o interesse de estudo, porque lá está, como eles têm culturas diferentes, quero perceber até que ponto o elo da música, que é uma linguagem universal, como os faz sentir todos parte de um grupo, sendo um só.

Professora A – Sabendo que muitos dos países de que eles fazem parte, eles vieram muito bebés e se calhar ainda não tiveram muita relação direta e por acaso até estamos a trabalhar nesse sentido. Os que vieram da suíça vieram bebés, portanto não tiveram grande ligação com os costumes dos países em causa.

Entrevistadora – Por acaso não tinha pensado nisso.

2 – Qual é a caracterização da turma em termos linguísticos?

Professora B – Muito baixa.

Professora A – Então em termos de vocabulário, péssima. E eu acho que é um bocadinho, às vezes há termos do quotidiano, do dia-a-dia que são básicos e que não conhecem, não identificam. Tem um bocado a ver também, se calhar tem mesmo a ver com não terem uma leitura de rotina, não é muito frequente e como eles não leem eu penso que seja só mesmo o apoio que têm na escola. Não há uma leitura frequente, o vocabulário também é escasso e depois isso reflete-se quando se está a introduzir algum conteúdo ou mesmo quando se está a falar de alguma coisa banal.

3 – De que forma a diversidade, desempenho e comportamento da turma?

Professora A – Eu acho que afeta nos feitios, não sei se tem a ver em termos culturais, tem a ver com cada um, acaba por ser um bocadinho egoísta, preocupa-se consigo e às vezes acaba por não respeitar o espaço do outro, mas é algo inconsciente. Eles fazem isso porque é deles.

Professora B – Aí acho que a diversidade cultural também vem ajudar porque eles aprendem novas culturas, aprendem a contactar com outro tipo de crianças com culturas diferentes.

Professora A – Lá está, muitos deles vieram bebês e tiveram pouca envolvimento com a cultura.

Professora B – Mas olha que os nossos meninos, a maioria veio agora.

Professora A – O que veio agora dos últimos a integração foi boa, adaptou-se bem.

Professora B – Sim é isso. Eu acho que até é importante, estão bem integrados e conseguiram adaptar-se e acho que é positivo.

Professora A – Eles são amigos, mas pronto quando se toca a eles é que é um bocadinho mais... Mas de resto são bons moços.

PARTE C – DIFERENÇA E DIVERSIDADE

4 – Em contexto de sala de aula, como lida com a diversidade na turma?

Professora A – Com sons agudos. Risos. É tentar respeitar, compreender e tolerar e fazê-los ver o respeito e lá está, é necessário que tenhamos consciência como é o outro para poder lidar de uma maneira com o outro de outra forma.

Professora B – Se calhar aqui acrescentava o arranjo de tarefas diferentes e trabalhos de ajuda entre eles de maneira que um aluno melhor possa ajudar o que tem mais dificuldades. Arranjar tarefas diferentes de acordo com os níveis deles.

5 – Consideram que os alunos têm consciência da diversidade existente na turma?

Professora B – Sim, os meus têm.

Professora A – Em algumas situações eu penso que sim, há outras que não sei. Também lá está, depende das ocasiões que eles são tão impulsivos de acordo com a situação que lhes apresenta... Mas sim, têm consciência.

Professora B – Os meus têm consciência disso.

6 – Acham que os alunos respeitam a diferença do outro?

Professora A – Sim, acabam por sim. Lá está, quando não respeitam é uma questão de ingenuidade, porque eles acabam por ser muito genuínos, o facto de não terem vocabulário, eles são muito genuínos e fazem tudo de uma maneira inocente. Eu acho que sim.

Professora B – Isso eu acho que sim, respeitam mais ou menos.

7 – Consideram que os alunos se sentem valorizados?

Entrevistadora – E aqui não é só por parte da escola, é de um modo geral.

Professora A – Nem todos, há muitos que têm a autoestima um bocado em baixo e às vezes têm um bocado de dificuldade em acreditar neles próprios, daí refletir alguns dos comportamentos. Mas por vezes têm a “máscara”, não apresentam diretamente que são frágeis.

Entrevistadora – É um bocado aquela questão “pois sou sempre eu”, “quando é não sei quem não dizes nada”.

Professora A – E às vezes nem é diretamente, mas sim, sim, há muitos que sim apesar de muitas vezes estar muito camuflado. Aliás todos eles, mesmo aqueles que aparentemente parece que não, há sempre uma certa camuflagem, até nós. Lá conseguimos dar a volta à questão, mas...eles igual. Lá está, volta outra vez à ingenuidade, eles são tão genuínos e ingénuos que às vezes demonstram que são frágeis sem se aperceberem. Eu não sei se vocês sentem o mesmo, mas lá está, depende dos dias.

PARTE D – ASPETOS A MELHORAR E ESTRATÉGIAS

8 – Em que aspetos acham que a turma pode mudar?

Professora A – Epá eu agora devia ser muito radical, talvez tirando um, dois, três, quatro, cinco ou seis elementos, sete ou oito... Risos. Não, é tendo muita paciência, respeitar o espaço e arranjar estratégias até chegarmos a um ponto que seja funcional ou minimamente funcional. Funciona, mas às vezes lá está, os sons agudos. Mas pronto, é complicado, é arranizando estratégias, é tentativa e erro. Uma estratégia funciona, não funciona bem outra, de modo que alguma irá resultar, irá ser mais funcional que outra, não há milagres. Mas depois com a ajuda da música que a Nádia faz e muito bem, com a ajuda das atividades extracurriculares que são mais lúdicas, eu acho que eles até estão empenhados e até gostam.

Entrevistadora – Eles na aula de hoje estavam super entusiasmados.

Professora A – Sim eu também sinto. É normal que eles façam um bocado barulho porque depois estão excitados com uma atividade e quando nós fazemos as turmas em conjunto também acontece eles estarem mais excitados e depois fica um bocado fora do controlo regular ali a tensão porque...E às vezes já andamos um bocado cansadas porque é o dia todo, mas faz parte também da idade.

Professora B – E acabam por alterar o grupo em que eles estão inseridos porque acaba por ser dois grupos separados e depois acabam por misturar ali tudo e nem sempre é fácil.

Entrevistadora – Sim há ali um elemento surpresa, digamos assim.

Professora B – É.

Professora A – Exato.

Entrevistadora – Para terminar eu queria só perguntar, ou seja, a nove já me responderam indiretamente noutras questões que era que medidas podiam ser tomadas para melhorar o bem-estar na sala de aula que é essas tais estratégias e a dez seria se tinham alguma outra questão ou algo que queiram abordar.

Professora A – Não... em relação assim à turma?

Entrevistadora – Exemplos, por exemplo.

Professora A – Que tipo de exemplos?

Entrevistadora – Por exemplo há bocado na pergunta dois...

Professora A – Ah não, eu ia dar exemplos de situações que aconteceram quando estávamos a falar em termos de vocabulário, situações que aconteceram coisas muito simples. Eu ia só dar um exemplo de um aluno que me abordou porque eu escrevi no quadro “não apagar” e ele abordou-me para me perguntar porque estava escrito no quadro “não apagar” e eu assim “porque é que está escrito no quadro não apagar? Com certeza que é para não apagar” pronto, eu creio que esta questão foi feita numa ingenuidade tremenda foi supertranquilo... Agora, pode-se interpretar de outra forma: quer perturbar? Quer maçar? Sabendo o que é o conceito? Eu acho que não, não era essa a intenção. Ou então está-lhes no sangue, estar sempre a falar.

Professora B – Alguns têm uma linguagem tão infantil... aconteceu-me a semana passada com a minha Maria. A pergunta era, por exemplo: Gostaste da fruta? Qual? E ela

tinha de responder sim e qual. “Ó professora, mas é sim não é qual” “Ó Maria tens duas perguntas ao mesmo tempo, tens de responder às duas” e a miúda foi para casa sem perceber qual era a pergunta, ela achava que a resposta era “sim, qual”. Portanto a pergunta é “Gostaste da fruta? Qual?” E ela tinha de responder “Sim, gostei da pêra” ou qualquer coisa. Mas como eu lhe dei a resposta a dizer “Sim. Qual”. Mas ela achava que o qual tinha de responder ali, por isso eu acho que eles têm uma linguagem às vezes tão infantil que uma própria questão simples se torna difícil.

Professora A – Sim, é verdade. E às vezes nós nem temos a noção. Eu confesso que às vezes nem tenho a noção.

Professora B – Mas os amigos a dizer “Ó Maria a professora fez duas perguntas, tu tens de responder às duas” e ela: “Mas a professora disse que era “Qual. Que era: sim, qual” e pronto e ela continuava a dizer e tenho de pôr aqui o qual. Mas pronto eu acho que é por isso que eles são muito infantis.

Professora A – Quer dizer, o que é que nós podemos fazer para deixar como questão, é tentar motivá-los de alguma forma de leitura, de regras que às vezes nas situações é difícil de controlar, mas não há assim nada.... Olha é ter saúde para a gente continuar a estar com eles e paciência e tolerância e perceber que efetivamente são crianças apesar de tudo são crianças e também têm os seus momentos é só nesse sentido.

ANEXO C

ANÁLISE DA ENTREVISTA REALIZADA ÀS PROFESSORAS TITULARES

Análise de dados da entrevista realizada às professoras titulares

PARTE	TÓPICO	EXPRESSÕES	INDICADORES
A	<ul style="list-style-type: none"> • Saudação • Introdução 		
B	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterização do grupo-turma; • Perceções em relação às dificuldades de comunicação dos alunos; • Perceções em relação à diversidade existente. 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que é uma turma heterogénea.” • “São muito conflituosos.” • “Em termos de vocabulário, péssima.” • “São bons moços e são amigos.” • “Tirando a parte de ainda não saberem gerir as emoções.” • “É importante a intervenção de educação especial aqui.” • “Os ritmos são muito diversificados.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo heterogéneo; • Grupo conflituoso; • Fracas competências comunicativas; • Necessidade de intervenção da educação especial; • Má gestão das emoções; • Grupo amigo;
C	<ul style="list-style-type: none"> • Perceções das docentes em relação à diversidade do grupo; • Consciência dos alunos em relação à diversidade; • Respeito pela diferença; 	<ul style="list-style-type: none"> • “Sim, os meus têm.” • “Depende das ocasiões, eles são tão impulsivos.” • “Quando não respeitam, é uma questão de ingenuidade.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Consciência da diversidade; • Grupo impulsivo e ingénuo; • A diversidade ajuda;

	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimento de valorização; 	<ul style="list-style-type: none"> • “Eu acho que a diversidade também vem ajudar.” 	
D	<ul style="list-style-type: none"> • Perspetivas futuras; • Medidas de intervenção; • Outros assuntos; 	<ul style="list-style-type: none"> • “Acaba por alterar o grupo em que estão inseridos” • “É normal que façam barulho porque depois estão muito excitados com a atividade.” • “É tentativa, erro.” • “Epa eu agora devia ser muito radical.” 	<ul style="list-style-type: none"> • Correlação entre a alteração do grupo em que estão inseridos e o comportamento; • O barulho relaciona-se com o entusiasmo; • Vários aspetos a melhorar;

ANEXO D

GUIÃO QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS

Guião questionário realizado aos alunos

BLOCO	PARTE	OBJETIVO	QUESTÃO	TÓPICO
	Introdução	<ul style="list-style-type: none"> • Agradecer a participação; • Explicar o contexto em que o questionário se insere; • Informar da importância da participação; • Informar a confidencialidade do questionário; • Identificação dos entrevistados; 	1. Identificação dos alunos: idade, ano de escolaridade, sexo, turma, escola;	<ul style="list-style-type: none"> • Legitimação da entrevista • Identificação dos entrevistados;
Opinião sobre a aula de música	PARTE I – A minha opinião sobre a aula de música	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se os alunos gostam das aulas; 	1.1. Gostas das aulas de música? 1.2. Achas as aulas de música importantes?	<ul style="list-style-type: none"> • Perceção dos alunos em relação às aulas;

		<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se os alunos entendem a importância da disciplina; • Conhecer as atividades preferidas dos alunos; • Compreender a percepção dos alunos em relação ao funcionamento da aula. • Perceber se os alunos têm dificuldades; • Perceber se existe trabalho de entreajuda durante as aulas; 	<p>1.3. Qual é a tua parte preferida das aulas de música?</p> <p>1.4. Gostas de ter a aula de música em conjunto com os colegas da outra turma?</p> <p>1.5. Sentes dificuldade nas aulas de música?</p> <p>1.6. Ajudas os colegas que têm mais dificuldades?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Percepção dos alunos relativamente à importância das aulas de música; • Levantamento das dificuldades dos alunos; • Relação de entreajuda; • Levantamento das partes preferidas das aulas;
Prática musical e a criança	PARTE II – A minha opinião sobre a prática musical	<ul style="list-style-type: none"> • Perceber se os alunos têm gosto pela prática vocal e como se sentem durante a mesma; • Perceber se os alunos têm gosto pela prática 	<p>1.1. Gostas de cantar?</p> <p>1.2. Como te sentes quando cantas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião em relação à prática vocal; • Levantamento das emoções sentidas durante a prática vocal;

		<p>instrumental e como se sentem durante a mesma;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Perceber se os alunos preferem cantar ou tocar; 	<p>1.3. Gostas de tocar instrumentos?</p> <p>1.4. Como te sentes quando tocas um instrumento?</p> <p>1.5. Preferes cantar ou tocar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Opinião em relação à prática instrumental; • Levantamento das emoções sentidas durante a prática instrumental; • Preferência em relação às práticas musicais: vocal ou instrumental?
<p>A criança e a prática musical em grupo</p>	<p>PARTE III – Prática musical em grupo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Compreender como é a relação do grupo; • Levantar as dificuldades sentidas em relação a cantar em grupo; • Perceber se existem hábitos de prática vocal fora das aulas; • Perceber como se sente o aluno quando canta com os colegas; 	<p>1.1. Os teus colegas dão-se todos bem?</p> <p>1.2. Gostas de cantar em conjunto com os teus colegas?</p> <p>1.3. Sentes dificuldade em cantar ao mesmo tempo que os teus colegas?</p> <p>1.4. Tu e os teus colegas conseguem cantar juntos sem ajuda da professora?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comportamento do grupo; • Opinião sobre a prática vocal em grupo; • Levantamento das dificuldades sentidas em relação a cantar em grupo; • Levantamento das emoções sentidas enquanto cantam em conjunto; • Prática vocal fora das aulas;

			<p>1.5. Cantas em conjunto com os colegas fora das aulas de música?</p> <p>1.6. Como te sentes quando cantas com os teus colegas?</p>	
<p>Emoções sentidas durante e após a aula</p>	<p>PARTE IV – As minhas emoções durante e depois da aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como se sentem os alunos durante as aulas; • Compreender como se sentem os alunos após as aulas; • Perceber qual a opinião dos alunos sobre a logística da aula; 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Como te sentes durante as aulas de música? 2. Como te sentes depois das aulas de música? 3. Preferias ter as aulas de música só com os colegas da tua sala? 	<ul style="list-style-type: none"> • Perceções dos alunos durante e após as aulas;

ANEXO E

AUTORIZAÇÃO PARA A REALIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Ex.mo Encarregado de Educação

Eu, Nádía Lourenço Silva, professora de Expressão Musical do seu educando e atual aluna do 2º ano do Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor, da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais de Leiria (ESECS), encontro-me na fase de recolha de dados para a concretização da dissertação de final de mestrado, cujo tema é **“Música e a inclusão nas escolas do 1.º CEB”**. As duas turmas desta escola (FS01 e F02) têm sido fundamentais para a concretização da minha dissertação e como tal, peço a sua autorização para inquirir o seu educando sobre alguns aspetos sobre a aula de Expressão Musical. Acrescento ainda que, os dados serão usados somente para a concretização do projeto e o será mantido o anonimato dos participantes.

Encontro-me disponível para qualquer esclarecimento, caso considere necessário.

Agradeço desde já a sua colaboração,

Cumprimentos,

Nádía Lourenço Silva

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno _____, autorizo/não, autorizo (riscar o que não interessa) que a professora Nádía Lourenço Silva inquirir o meu educando.

Data: ____/____/____

(Assinatura encarregado de educação)

ANEXO F

QUESTIONÁRIO AOS ALUNOS DO 1.º CEB

Questionário aos alunos do grupo

Enquanto estudante do Mestrado em Educação Especial Domínio Cognitivo-Motor, estou a recolher dados sobre a prática musical no 1.º ciclo do Ensino Básico e a inclusão. A tua participação é muito importante. Cada questionário é anónimo. Obrigada desde já pela atenção e participação.

Coloca um (X) na resposta que achas que faz mais sentido e completa-as, quando necessário.

1.1. Idade:	1.3. Ano de escolaridade: 1.º 2.º 3.º 4.º
1.2. Rapaz Rapariga	1.4. Turma 01 02

Parte I – A minha opinião sobre a aula de música

Faz um círculo à volta da resposta que achas que faz mais sentido.

1.1. Gostas das aulas de música?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.2. Achas as aulas de música importantes?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.3. Ajudas os colegas que têm mais dificuldades?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.4. Gostas de ter a aula de música em conjunto com os colegas da outra turma?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.5. Sentes dificuldades nas aulas de música?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

Qual a tua parte preferida da aula de música?

Aquecimento	Cantar	Percussão corporal	Tocar em conjunto	Ouvir música	Jogos
-------------	--------	--------------------	-------------------	--------------	-------

Parte II - A minha opinião sobre a prática musical

1.1. Gostas de cantar?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.2. Como te sentes quando cantas?

Feliz	Entusiasmado	Divertido	Aborrecido	Frustrado
-------	--------------	-----------	------------	-----------

1.3. Gostas de tocar instrumentos?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.4. Como te sentes quando tocas um instrumento?

Feliz	Entusiasmado	Divertido	Aborrecido	Frustrado
-------	--------------	-----------	------------	-----------

1.5. Preferes cantar ou tocar?

Tocar	Cantar	Ambos	Depende	Nenhum
-------	--------	-------	---------	--------

Parte III – Prática musical em grupo

1.1. Os teus colegas dão-se todos bem?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.2. Gostas de cantar em conjunto com os teus colegas?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.3. Sentes dificuldade em cantar ao mesmo tempo que os teus colegas?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.4. Tu e os teus colegas cantam juntos sem ajuda da professora?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.5. Cantas em conjunto com os colegas fora das aulas de música?

Muito	Bastante	Médio	Pouco	Nada
-------	----------	-------	-------	------

1.6. Como te sentes quando cantas com os teus colegas?

Feliz	Entusiasmado	Divertido	Aborrecido	Frustrado
-------	--------------	-----------	------------	-----------

Parte IV – As minhas emoções durante e após a aula

1.1. Como te sentes durante as aulas de música?

Feliz	Entusiasmo	Divertido	Aborrecido	Frustrado
-------	------------	-----------	------------	-----------

1.2. Como te sentes depois das aulas de música?

Feliz	Entusiasmado	Divertido	Aborrecido	Frustrado
-------	--------------	-----------	------------	-----------

1.3. Preferias ter aulas de música só com os colegas da tua sala?

Sempre	Muitas vezes	Às vezes	Poucas vezes	Nunca
--------	--------------	----------	--------------	-------

Utiliza uma palavra para descrever o que pensas sobre as aulas.

Obrigada pela tua participação!

ANEXO G

ANÁLISE DADOS DO QUESTIONÁRIO REALIZADO AOS ALUNOS DO 1.º CEB

Dados do questionário realizado aos alunos (18/05/2022) – caracterização da turma

PARTE	TÓPICO	EXPRESSÕES	INDICADORES
I	<ul style="list-style-type: none"> Opinião dos alunos sobre as aulas de música 	<p>1.1 Gostas das aulas de música?</p> <p>1.2 Achas as aulas de música importantes?</p> <p>1.3 Ajudas os colegas que têm mais dificuldades?</p> <p>1.4 Gostas de ter a aula de música em conjunto com os colegas da outra turma?</p> <p>1.5 Sentes dificuldades nas aulas de música?</p> <p>1.6 Qual a tua parte preferida da aula de música?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Mais de metade do grupo gosta das aulas (94,45%); Mais de metade do grupo considera as aulas de música importantes (94,44%); Mais de metade do grupo ajuda os colegas com mais dificuldades (94,45%); Mais de metade do grupo gosta de ter aulas com os colegas da outra turma (72,22%); Apenas 44,44% não sentem dificuldades nas aulas de música; A atividade preferida das aulas são os jogos (55,56%) e depois é a prática vocal (22,22%);

II	<ul style="list-style-type: none"> • A minha opinião sobre a prática musical 	<p>1.1. Gostas de cantar?</p> <p>1.2. Como te sentes quando cantas?</p> <p>1.3. Gostas de tocar instrumentos?</p> <p>1.4. Como te sentes quando tocas um instrumento?</p> <p>1.5. Preferes cantar ou tocar?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mais de metade do grupo gosta de cantar (72,22%); • Há um maior sentimento de felicidade pela prática vocal (50%) do que pela prática instrumental (44,44%); • 44,44% do grupo prefere tocar um instrumento;
III	<ul style="list-style-type: none"> • Prática musical em grupo 	<p>1.1.Os teus colegas dão-se todos bem?</p> <p>1.2.Gostas de cantar em conjunto com os teus colegas?</p> <p>1.3.Sentes dificuldade em cantar ao mesmo tempo que os teus colegas?</p> <p>1.4.Tu e os teus colegas cantam juntos sem ajuda da professora?</p> <p>1.5.Cantas em conjunto com os colegas fora das aulas de música?</p> <p>1.6.Como te sentes quando cantas com os teus colegas?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Metade da turma considera que os colegas se dão bem; • Menos de metade da turma (44,44%) gosta de cantar em conjunto com os colegas; • Cerca de 11% tem dificuldade em cantar ao mesmo tempo que os colegas; • Apenas 16,67% referiu que cantam bastante com os colegas sem ajuda da professora;

			<ul style="list-style-type: none"> • 50% referiu que não canta com os colegas fora da sala de aula; • Somente 5% referiu sentir-se aborrecido quando canta com os colegas;
IV	<ul style="list-style-type: none"> • As minhas emoções durante e depois da aula 	<p>1.1.Como te sentes durante as aulas de música?</p> <p>1.2. Como te sentes depois das aulas de música?</p> <p>1.3.Preferias ter aula de música só com os colegas da tua sala?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 44% referiu sentir-se feliz durante as aulas de música; • Mais de metade do grupo referiu sentir-se feliz depois das aulas de música; • Mais de metade preferia ter aula de música só com os colegas da sala;

ANEXO H

PLANIFICAÇÃO PARA O 1.º CEB DIRECIONADA À EDUCAÇÃO ARTÍSTICA – MÚSICA CEDIDA PELO AGRUPAMENTO

Educação Artística - Música | 1.º Ciclo



Ano Letivo 2019/2020

ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PERFIL DOS ALUNOS (ACPA)

A Linguagens e textos	B Informação e comunicação	C Raciocínio e resolução de problemas	D Pensamento crítico e pensamento criativo	E Relacionamento interpessoal
F Desenvolvimento pessoal e autonomia	G Bem-estar, saúde e ambiente	H Sensibilidade estética e artística	I Saber científico, técnico e tecnológico	J Consciência e domínio do corpo



	<p>Realizar sequências de movimentos corporais em contextos musicais diferenciados.</p> <p>Comunicar através do movimento corporal de acordo com propostas musicais diversificadas.</p> <p>Apresentar publicamente atividades artísticas em que se articula a música com outras áreas do conhecimento.</p>	<p>Organizar situações que possibilitem:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a autoanálise; - a inclusão da opinião dos pares para melhoria e aprofundamento de saberes; - a entreeajuda. 	<p>(A, F, G, I, J)</p> <p>Comunicador / Desenvolvimento da linguagem e da oralidade (A, B, D, E, H)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas)</p> <p>Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)</p> <p>Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, I, J)</p> <p>Cuidador de si e do outro (B, E, F, G)</p>
APROPRIAÇÃO E REFLEXÃO	<p>Comparar características rítmicas, melódicas, harmónicas, dinâmicas, formais tímbricas e de textura em repertório de referência, de épocas, estilos e géneros diversificados.</p> <p>Utilizar vocabulário e simbologias convencionais e não convencionais para descrever e comparar diversos tipos de sons e peças musicais de diferentes estilos e géneros.</p> <p>Pesquisar diferentes interpretações escutadas e observadas em espetáculos musicais (concertos, bailados, teatros musicais e outros) ao vivo ou gravados, de diferentes tradições e épocas, utilizando vocabulário apropriado.</p> <p>Partilhar, com os pares, as músicas do seu quotidiano e debate sobre os diferentes tipos de música.</p> <p>Produzir, sozinho ou em grupo, material escrito, audiovisual e multimédia ou outro, utilizando vocabulário apropriado, reconhecendo a música como construção social, património e fator de identidade cultural.</p>		